

101



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

CAMPUS IZTACALA

RECONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO

REPORTE DE INVESTIGACIÓN

Que para obtener el grado de
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

Presenta

MARIBEL PAREDES MOLINA

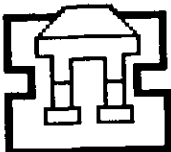
Comisión dictaminadora:

Mtra. Zardel Jacobo Cúpich.

Lic. Alfredo Flores Vidales.

Mtra. Sofia Saad Dayan.

287413



Tlanepántla Edo. de México, Noviembre de 2000.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central




UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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



*a Zardel Jacobo,
por supuesto.*

ÍNDICE

RESUMEN.....	4
INTRODUCCIÓN.....	5
1 LA REVOLUCIÓN SIMBÓLICA.....	13
1.1 La crisis educativa en el Estado independiente.....	14
1.2 Vicisitudes para la construcción de proyecto educativo nacional.....	20
1.3 El positivismo en la política educativa de Juárez.....	25
2 LA MIRADA.....	39
2.1 La filantropía y la educación.....	39
2.2 Los lugares de acción.....	45
2.3 La medicina y lo diferente.....	51
2.4 Las Enseñanzas Especiales.....	53
3 LA DECIBILIDAD.....	63
3.1 Del imperio de la razón al de la producción: <i>La Escuela Nueva</i> de Dewey.....	64
3.2 La teoría del desarrollo de Gessell.....	70
3.3 La psicometría.....	73
4. EL PANOPTISMO.....	79
4.1 Higiene Escolar.....	79
4.2 Psicopedagogía e Higiene.....	85
4.3 Instituto Médico Pedagógico y el Instituto Nacional Psicopedagógico.....	97
4.4 Las conductas indeseables.....	111
4.5 El boom de la Educación Especial.....	112
4.6 De la Coordinación de Educación Especial, a DGEE.....	116
5 CONCLUSIONES.....	121
Algunos apuntes sobre las consecuencias de historizar la Educación Especial.....	121
Historia y sujeto de Educación Especial.....	128
La constitución del sujeto de la Educación Especial.....	130
6. REFERENCIAS.....	137

RESUMEN

Este *Reporte de Investigación* es un intento de contar la historia de la Educación Especial en México desde una perspectiva diferente de las ya trabajadas. Pretendo dar cuenta de la constitución de un sujeto, constituido y a la vez constituyente de la Educación Especial. Tal sujeto, es básicamente una variable, o más bien un conjunto de variables del discurso; se define por las combinaciones entre el *discurso* y la *visibilidad*, entre la *visibilidad* y la *decibilidad*, de tal suerte que dicho sujeto se presenta gracias al entretejido en que se mezclan estas instancias: el *discurso* (producto del universo simbólico del aparato educativo nacional), en el que el sujeto de la Educación Especial aparece cifrado; la *mirada*, que le pone cuerpo a eso y con ello lo hace visible, y la *decibilidad* que intentará dar cuenta de él, de enunciarlo, sin llegar por ello a significarlo. Pero el sujeto de la Educación Especial se constituye y problematiza de conjunto mediante prácticas reales que hacen uso del enramado simbólico configurado a partir de las dimensiones señaladas, prácticas donde vienen a fusionarse las operaciones de *visibilidad* y *decibilidad*, de ahí la necesaria *vigilancia* constante a partir de una estructura organizativa análoga al *panóptico*.

INTRODUCCIÓN

El trabajo que presento a continuación, emana del Proyecto de Investigación titulado *Estudio de la Integración Educativa a Nivel Nacional: Problemas, Prácticas y Perspectivas*, ubicado en la UIICSE-ENEPI-UNAM. Tres ejes sostuvieron dicho proyecto:

1. Investigación teórica sobre la concepción transdisciplinaria del sujeto,
2. Diagnóstico de la Integración Educativa a nivel nacional, y
3. Elaboración, aplicación y análisis de una propuesta institucional de Integración Educativa.

El eje dos, tuvo como soporte principal, la propuesta de que la Educación Especial tiene como consecuencia, más allá de los buenos propósitos educativos de la SEP, la exclusión y marginación de los sujetos a quienes se dirige, señalando la necesidad de integrarlos plenamente a los procesos de socialización normativos que la sociedad implementa y reconoce como propios para todos los educandos, sean del orden de la educación regular, recreativos y sociales. Las propuestas de países europeos giraban hacia la Integración Educativa desde los 80's; pero es hasta 1995, que en México se propone oficialmente, la desaparición de la Dirección General de Educación Especial (DGEE) y se lanza el programa de Integración Educativa a nivel nacional, bajo la perspectiva de adecuaciones curriculares a las Necesidades Educativas Especiales (NEE).

Ante este nuevo reto de la Integración Educativa, se hacía necesario realizar una investigación en la cual a través de un diagnóstico nacional se pudiera reconstruir el proceso de la Educación Especial, hasta su grado de transformación en Integración Educativa. Se pretendió elaborar una evaluación del proceso de cambio, analizando el impacto de esta nueva modalidad educativa, así como los límites y alternativas para su pleno logro. Para ello, se plantearon varios puntos a cubrir entre los que se encontraba

elaborar la historia, desarrollo y transformación de la Educación Especial en Integración Educativa, en dos pasos o etapas:

1. La de la Educación Especial; que abarcaría desde su origen hasta la creación de la DGEE, y
2. La desaparición de la DGEE y la política de Integración Educativa.

En este marco, este *reporte de investigación* corresponde al primer punto, es decir, de la elaboración de la historia de la Educación Especial en México hasta la creación de la DGEE.

Partí de la revisión y búsqueda de aquellos documentos que intentan dar cuenta de los orígenes y desarrollo de la Educación Especial en México, pero también, de una revisión paralela de aquellos autores que conforman el marco teórico de referencia. Esto me permitió el análisis del material recopilado y proponer una nueva forma de elaboración de la historia de la Educación Especial en nuestro país. Si, como dice Attali, toda historia comienza por describir un acto inaugural, entonces diré simplemente que tal acto, en este caso, es el momento en que *lo diferente* es contemplado en el horizonte educativo de la miseria.

La gran mayoría de las historias de Educación Especial en nuestro país, ubican su nacimiento entre los años 1866-1867, con la supuesta apertura de la Escuela Nacional de Sordomudos durante el periodo presidencial de Benito Juárez. Este es el momento en que se establece un recinto para la atención de un grupo de personas que por sus condiciones físicas no pueden acceder al mismo tipo de educación que los otros. Sin embargo, lo que le es constitutivo, no sólo a esta escuela, sino a la Educación Especial en general, se remonta a otra cosa.

El surgimiento del sujeto de la Educación Especial, como lo señalo en el capítulo 1 *La revolución simbólica*, depende esencialmente de que éste pueda advenir en un orden preestablecido. El sujeto de la Educación Especial, no es sino un lugar que es el

efecto de una estructura que le preexiste: la del aparato educativo nacional. Con la entrada del positivismo en México, se abre una revolución discursiva en la que la educación juega un papel central. La constitución de un aparato educativo nacional, en términos tanto ideológicos como políticos y sociales, repercutirá en la vida en las aulas, en el establecimiento de un imperio educativo que conforma el universo simbólico en el que advendrá el sujeto de la Educación Especial: el imperio de la razón.

Los ideales del Juárez se basan en un pueblo culto, que de esta forma apoyara y contribuyera al desarrollo del país, por lo que se presenta entonces la necesidad de regular la educación y hacerla llegar a cada ciudadano. La organización de un aparato educativo nacional, basado en los ideales de Gabino Barreda, se fundamentó en el embeleso por el ser humano de la razón. Tras grandes dificultades, principalmente una fuerte pugna entre Estado e Iglesia, se dio a la tarea de hacer llegar la educación a toda la población.

Surgen así los principios básicos de la educación en México: obligatoriedad, gratuidad, y laicismo. Al mismo tiempo, se entrevé la aparición del sujeto de la Educación Especial, que es una abstracción de ese *discurso*. En él, el sujeto al que me refiero está cifrado. Pestalozzi, sembrará la semilla al hablar de *descuidos* en el espacio educativo; se observa al niño como objeto de estudio, del aprendizaje, de la experimentación, y susceptible entonces a la articulación de un saber sobre él.

Este universo simbólico que es el discurso educativo, no es suficiente para dar por hecho la existencia del sujeto de la Educación Especial. Así, el surgimiento del sujeto de la Educación Especial propiamente dicho, tendrá que atravesar antes por al menos dos instancias que construirán determinadas realidades como objetos de un discurso específico.

En el capítulo 2 La *Mirada*, se analizan estas dos instancias. Por un lado, se hace necesario un tiempo donde una *mirada* le dé presencia, cuerpo, espacio visible, a algo que hasta ahora es solo un concepto no solo abstracto, sino camuflajeado, lo

que es más, cifrado, por y para el discurso educativo; la *mirada* encarna al sujeto de la diferencia en el orden educativo. La otra instancia es la de las prácticas, pues el sujeto de la Educación Especial se constituye y problematiza de conjunto mediante prácticas reales, que hacen uso del entretejido simbólico configurado por el *discurso* y la *mirada*.

La redistribución del espacio educativo y la objetivación del proceso de enseñanza-aprendizaje -ambas consecuencias de un nuevo modo de *mirar* al sujeto-, convierten desde entonces al maestro en docente y al niño en alumno, bajo la constante observancia de la *mirada*. Solo entonces acaecerá la construcción de todo un saber que se volverá la medida de la normalidad. Esta se establece así como categoría educativa, ya que es en este lugar, que se definirá un área y ámbito de jurisdicción de la *mirada* puesta en el espacio educativo, que deriva en la *aparición* de lo especial (educativamente hablando).

De este modo, se establece la sensación como la entrada a la mente, por lo que, en consecuencia, ciegos y sordos pasan de un lugar de asistencia, al de *lo diferente* educativamente hablando, aunque ellos no hayan pasado físicamente por el espacio de la escuela. Se abren así, las dos instituciones que se han vuelto en otras historias, monumento histórico de la práctica de la Educación Especial en México: la Escuela de Sordomudos y la de Ciegos, pero también se incluyen en esta categoría los jóvenes delincuentes.

En las instituciones encargadas de su atención, están mezcladas prácticas de educación, como de exclusión, de confinamiento; pero también de caridad y de prevención gubernamental, pues se trata en cierto modo de poner orden en el mundo de la miseria humana. Como efecto inmediato, y por obvias razones, dos figuras aparecen en la práctica de la Educación Especial: la medicina, ligada a la atención de estos sujetos, y la justicia, correspondiente a la delincuencia. Esto le da un giro importante a la forma en que se construyen las prácticas de la Educación Especial, pues adhieren a ellas la idea de la curación, que será explicitada como la intención de

elevantos de su condición de invalidez, es decir, aparece la rehabilitación ligada a la practica educativa especial, pero también, ya lo decía de prevención gubernamental.

Comienza de este manera, la Educación Especial como práctica, conducente a la atención de tres figuras-íconos de la misma: sordos, ciegos y delincuentes jóvenes, correspondientes los dos primeros, a la forma en que se concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje, y los segundos a la práctica que hará el enlace entre la educación y la prevención, entre la atención y la corrección, la rehabilitación encontrará en estos sujetos, su mejor solidificación. La Educación Especial es entonces, un territorio cuyos límites oscilan entre la educación y la justicia; es un extraño dominio de una estructura semijurídica.

También la forma en que se identifica y clasifica a los sujetos se empieza a hacer más complicada y elaborada. Con la aparición del libro *Los niños anormales mentales psíquicos*, se creará un nuevo grupo de segregados, esta vez dentro del salón de clases regular, se ubica este mismo espacio como laboratorio que puede ser utilizado como máquina de hacer experiencias, de modificar el comportamiento, de encauzar y/o reeducar la conducta de los individuos en experimentación y verificación, en suma, es el lugar por excelencia de la elaboración del *discurso*, pero también su efecto, es el espacio de la objetivación y clasificación cuya inmediata implicación es la exclusión, el exilio en lo que metafóricamente señalaré como la *clase vergonzosa*, agrupamiento en el que se conjugan las políticas de destierro, de reencauzamiento de la conducta, de prevención gubernamental y de experimentación sobre lo irregular.

La diferencia, lo *diferente* educativamente hablando, ha pasado así del horizonte de la miseria humana, al espacio de la *discursividad educativa*; se trata del advenimiento del sujeto de la Educación Especial, que está siendo parido por el sistema educativo y cuya violencia se busca dominar mediante el confinamiento, ya no en hospicios, sino en escuelas especiales.

En el capítulo 3, la *decibilidad*, se da cuenta de cómo la caída del Imperio de la razón, y la consecuente constitución de otro, el de la producción, viene a violentar de manera importante el espacio educativo, pues lo intelectual pasa a ser de un ideal, a una inutilidad. Como consecuencia, aparece una nueva figura en la *clase vergonzosa*, que anteriormente, hubiera sido inconcebible: los superdotados. Pero más allá de eso, se comienza a asomar la necesidad imperiosa de decir algo, de enunciar al sujeto de la Educación Especial, que retorna una y otra vez, a interpelar el discurso, que no es capaz hasta ahora, de dar cuenta de esos sujetos. Además, la inclusión de las teorías del desarrollo permitió que las facultades mentales pudieran finalmente caracterizarse, volviéndose la medida de la diferencia, en términos de ideal a alcanzar, un deber ser.

Otro campo que revolucionará a la Educación Especial, es la psicometría, gracias a la cual las *aptitudes* de cada cual, regulares o no, son situadas en su nivel y capacidad. La norma no será más la medida de lo *diferente*. Tanto las teorías del desarrollo, como la psicometría, marcan un ideal, inexistente por definición, de la normalidad; a partir de estas dos formas de discurrir sobre el sujeto, las dos instancias anteriores, *mirada* y *discurso* serán sustituidas por la *decibilidad*, parte integral del universo simbólico y por lo tanto del *discurso*, aún cuando este al final siga sin decir nada. Ya no basta tener perfectamente ubicados a los sujetos especiales, ni disponerlos en categorías específicas; se vuelve imperioso dar cuenta de ellos, decir algo que de algún modo apacigüe la angustia frente a lo *diferente*, pues como dice Bataille, solo dominando lo que aterroriza, se puede tener una mínima posibilidad de arrojar un poco de luz sobre ello. Las posibilidades del *discurso* educativo plantean que los efectos pueden ser inesperados, incontrolados, tal vez tendría que decir que mientras más se intente controlar el *discurso*, más se evidencia su falta, su tachadura, más cosas escapan de su control, y la angustia que de eso resulta dispara nuevamente la pregunta por el sujeto y se teje un círculo dentro del cual el sujeto de la Educación Especial permanecerá cada vez más lejos.

En el capítulo 4, llamado El *panoptismo*, se habla de la innovación estructural de los grandes aparatos de *vigilancia* que empiezan a surgir en el terreno de la Educación

Especial a partir de los 20's, y que evidencian su establecimiento como un gran aparato disciplinario, tal y como se prueba con la incorporación de los adultos delincuentes en la categoría de *diferente*. Psicopedagogía e Higiene, el Instituto Médico-Pedagógico, etc. Son básicamente, lugares de distribución y operadores para la transformación de los sujetos de la Educación Especial, recintos que obran sobre aquellos a quienes abriga, permiten la captura sobre su conducta, conduce hasta ellos los efectos del *discurso*, y los ofrece a un conocimiento. El momento cumbre de esta organización panóptica, esta dado por la conformación en 1970 de la Dirección General de Educación Especial, como la esfera donde la Educación Especial va a encontrar por fin, una sede, un *cuartel*. Delimitará sus fronteras y no compartirá más responsabilidades con otros aparatos, como el médico o el jurídico, aún cuando dentro de él, se inscriban permanentemente sus efectos.

En las *Conclusiones*, trabajo algunas cuestiones que considero importantes de tomarse en cuenta la hora de elaborar una historia basada por supuesto en las propias dificultades que se me presentaron durante la elaboración de este trabajo, como la función, la formulación de interrogantes y los efectos de la historia en términos de identificaciones. Por otra parte, haciendo una retrospectiva de lo que a lo largo del trabajo se elabora; señalo que la institucionalización sigue siendo por excelencia la respuesta de la sociedad ante la diferencia y la forma concreta de su tratamiento tiene un fundamento que le es lógicamente justificable; se trata de prácticas de socorro, pero también de castigo, de caridad y de previsión gubernamental.

La sociedad por lo tanto debe admitir que su objetivo no es beneficiar a un individuo que considera dentro de una población sobrante, sino el brindar confort y protección a los otros. Los médicos, psicólogos, pedagogos y expertos en rehabilitación racionalizan e institucionalizan la antipatía de la sociedad para con estos sujetos; crean una terminología y una organización que alienta y estabiliza las relaciones del status distintivo entre el sobrante y los demás.

Los campos de la pedagogía especial y la rehabilitación existen no debido a que muchos niños posean ciertas características físicas y conductuales, sino porque nuestra sociedad se decide a tratar tales niños de una manera diferencial. De esta manera, se vuelve difícil pensar en la Integración Educativa, ya que como se verá, el proceso que se ha seguido en el campo de la Educación Especial parece que va a la inversa.

El salón de clases aparece antes de la entrada del positivismo en México como un lugar donde la diversidad encuentra la tolerancia y se vuelve un reto que el maestro asume con el mayor de los entusiasmos; alecciona al conjunto de individuos ahí contenidos, pero también se enfrenta diariamente a la tarea de hacer de ello un vínculo con la vida misma.

Lo que sigue, trata de la reconstrucción de algo más que la historia de una práctica o política educativa; es un rastreo que permite entrever la constitución de un sujeto simultáneamente que las prácticas, me refiero a la diferencia educativamente hablando como una otredad, a *lo diferente*, en fin, al sujeto de la Educación Especial.

Debido a esto, o gracias a esto, no pretendo de este trabajo absoluta rigurosidad historiográfica. No aspiro establecer la *verdad* de los hechos. Mi interés no es el de escudriñar hasta el límite de la certeza los datos de que me sirvo. Sin embargo, al final espero y solo eso, dar cuenta del surgimiento y desarrollo de una práctica que intentando dominar lo que le aterroriza, lo construye, pues solo así, puede dar cuenta de él.

1. LA REVOLUCIÓN SIMBÓLICA

*No hay ninguna realidad
prediscursiva. Cada realidad se
funda y se define con un discurso¹*

Desde Lacan, se habla de un orden simbólico que sería condición necesaria para el advenimiento de un sujeto; es decir, el sujeto, entendido desde esta óptica, no es otra cosa sino "un lugar que es el efecto de una estructura que le preexiste"².

Si bien Lacan se refiere con esto a un sujeto del inconsciente, ligado evidentemente a la clínica psicoanalítica, esta es una idea que bien puede ayudar a entender el surgimiento del sujeto de la Educación Especial no como un objeto anticipado a la dimensión discursiva, dicho de otro modo, el Sujeto de la Educación Especial, como el del inconsciente, no precede a las estructuras simbólicas.

Si no hay algo así como objetos preexistentes al discurso, la aparición de nuevos objetos, en este caso del sujeto de la Educación Especial, no puede ser consecuencia de un feliz descubrimiento individual.

Las historias *oficiales* de la Educación Especial, suponen la existencia de su sujeto aún antes de la práctica educativa especial, armado e instaurado de antemano, de modo que los grandes filántropos, médicos, pedagogos y demás especialistas en la materia, no tendrían más que recogerlos, catalogarlos, y envolverlos con una serie de terminologías y técnicas de rehabilitación adecuadas, lo cual por lo demás, figuraría como el gran mérito tanto de estos profesionales, como en general de la Educación Especial.

Sin embargo, el discurso es algo más que una simple superficie de inscripción,

1 Lacan, J. (1975) *El seminario*, Libro 20. Paidós, Barcelona, pg. 43.

2 Paredes, M. (2000) *El Sujeto de Lacan*. Inédito, pg 3.

que un lugar donde vienen a depositarse y superponerse objetos; es una dimensión privilegiada para la producción de realidades, de saberes, de ámbitos de verdad, y de objetos de conocimiento.

Si suponemos entonces, que el sujeto de la Educación Especial es básicamente una formación discursiva, para el examen de su establecimiento es necesario el análisis de aquello que lo ha hecho posible.

Pues bien, el campo donde tiene lugar la aparición del sujeto del que trata este trabajo, no es otra cosa que la constelación, universo simbólico, que se configura a partir de una revolución ideológica que comienza en México con la consumación de la Independencia.

1.1 La crisis educativa en el Estado independiente.

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

Siendo la católica la religión imperante en la época, esta tenía una extraordinaria influencia en la población; en términos generales, las escuelas de instrucción primaria estaban en manos o bajo la inmediata dirección de los eclesiásticos, quienes de esta manera se encontraban constituidos en un monopolio cultural. Algunos personajes influidos por el positivismo, repudiarán esa época.

Por ejemplo, años mas tarde, y enmarcado en el auge de la filosofía positivista en México como eje organizativo de la nación, Ignacio Manuel Altamirano, según

Hernández³, describiría aquella época como una tortura para la niñez, un castigo para la inocencia, en la que “el alma de toda una generación se inocula con el virus de una enfermedad destructora, y que no se curaba después sino merced de una lucha tremenda”, era como el pasillo tenebroso y mortífero, por el que pasaban los futuros esclavos con rumbo a la “ergástula⁴ de la monarquía”⁵.

Más tarde analizaré algunas de las principales ideas positivistas en las que se basa la articulación de un proyecto educativo nacional. Por ahora, adelanto que esto tiene que ver con una concepción evolucionista de la humanidad en distintas etapas, *necesarias* (y esto es importante), pero que a la vez, el estacionamiento en alguna de ellas, impediría el desarrollo de las naciones para alcanzar el dominio de la razón sobre la fe, característica de la última etapa contemplada por dicha filosofía.

Resulta interesante recordar que uno de los principales objetivos de la colonia en la Nueva España era el de la catequización, que pretendía acabar con lo que para los colonizadores era una aberración, es decir, la cultura mexicana era politeísta. Esto no se consiguió fácilmente, ya que hubo mucha violencia en ese tránsito de fe, basta recordar para ello a la Santa Inquisición.

Altamirano, también señala que existían tormentos físicos y morales que se utilizaban para educar a los niños y que, según sus palabras “apagaban la divina chispa de la razón en el hombre acabado de nacer⁶”; las formas de castigo para mantener la subordinación de los alumnos eran muy variadas, incluyendo desde las orejas de burro, pesas de plomo en las manos y permanecer hincados con los brazos en cruz, hasta los golpes en las manos con la palmeta y los azotes con cáñamo y

3 Hernández, A. *La Educación Primaria y la Psicología en el periodo de 1857-1867*. En: Historia de la Psicología en México. CEAPAC. 1995. Pg. 120.

4 Cárcel destinada a esclavos.

5 Altamirano, I. M. *La escuela antigua*. En: Bosquejos de educación para el pueblo. El Caballito, México. 1985, pg. 16.

6 *Ibidem*, pg. 16.

alambre, luego de hacerlos desnudarse⁷.

Al hablar de la enseñanza religiosa, que tenía el principal papel en las materias impartidas en estos establecimientos, Altamirano definía el catecismo como "un monstruoso código de inmoralidad, de fanatismo, de estupidez, que semejante a una serpiente venenosa siembra en nuestras clases atrasadas, principios de tiranía y de superstición, que se aprenden con tedio, con desesperación, sufriendo horribles castigos a cada página del repugnante catecismo"⁸. Menciona además que incluso los sábados se les hacía ir a la escuela al *repaso o recordación* del catecismo, y algunas veces se les obligaba a asistir a alguna iglesia de barrio a oír misa.

Por supuesto, no hay que olvidar que Ignacio Altamirano será uno de los precursores del positivismo (bandera además, del liberalismo en México), más adelante se entenderá mejor el por qué de estas críticas tan duras. Por lo demás, resulta difícil creer que para quienes asistían a este tipo de escuelas la experiencia se viviera como castigo, o monstruosidad, ya que los sacerdotes eran hasta ese momento, los únicos interesados y comprometidos con la educación en México, pues el gobierno se encontraba sumamente inestable, y como consecuencia, poco preocupado por esos temas, aunque esta clase de escuelas no eran las únicas.

Hasta 1857 existían escuelas de paga, destinadas a niños de clase alta que seguían patrones europeos sin recibir ninguna reconvención por parte del gobierno. Es interesante mencionar que al anunciarse estas escuelas en los diarios capitalinos, argumentaban que en los colegios nacionales, la instrucción *científica* se había

7 Un claro ejemplo de los castigos es descrito por Altamirano: "cuando el niño estaba aprendiendo a escribir, la pasaba rayando en el papel tratando de imitar los trazos del maestro, si mejoraba su letra era ascendido a otra regla, pero si cometía otro error, el maestro golpeaba con la palmeta dos o tres veces las pequeñas manos de los niños. También existían castigos más severos para reprimir faltas como haberse reído sonoramente, haber derramado un tintero, no saber la lección de doctrina cristiana, etc, para lo que el maestro hacía desnudar al niño y le daba una o dos docenas de azotes con cáñamo o alambre, sucediendo de una víctima a otra en medio de llantos y convulsiones de dolor." Altamirano, I. M. Op. Cit, pg. 17.

8 Ibidem, pg. 17.

reducido al estudio de algunos ramos muy limitados (no sabemos cuales), y que en los colegios particulares el plan de enseñanza que utilizaban era de los mejores, ofreciendo que los jóvenes adquirirían la instrucción en unos cuantos meses⁹, como si hubieran inventado máquinas de hacer sabios, idea que persiste hasta nuestros días y, que incluso, ha propiciado el auge de escuelas que pretenden crear niños superdotados.

En estas escuelas que eran específicamente para niños y otras para niñas, se impartían materias distintas de acuerdo al sexo; para ellas se impartían las materias de doctrina cristiana, costura, bordado, música vocal e instrumental, lectura, escritura y cuentas; en algunos colegios se incluían también clases de idiomas, principalmente inglés y francés, así como de geografía, historia, moral y urbanidad. En los colegios para niños se les enseñaba doctrina cristiana, gramática castellana, lectura, francés, latín, italiano, aritmética, geografía, moral, urbanidad, dibujo, oficios, natación y gimnasia¹⁰.

Estos planes de estudio evidencian la concepción que se tenía entonces de lo que era un niño o una niña *educados*, esto es, las materias que se impartían tenían que ver necesariamente con que niños y niñas tuvieran una moral establecida, y que supieran de actividades relacionadas con su sexo, bordado para las niñas por ejemplo, y dibujo para los niños. Puedo suponer entonces que hay algo desde lo cual se busca la diferencia, cuestiona lo que se encuentra y a partir de ahí se plantea lo que en la educación es necesario para cada cual.

A manera de ejemplo, mientras que a las niñas se les enseñan *cuentas*, a los niños *aritmética*¹¹. Más allá de un interés por marcar el estatuto de inferioridad que se tiene con respecto a las niñas, a lo que apunta esta diferenciación es a establecer la

9 El Siglo XIX, M.M, 16 de septiembre de 1867.

10 El cronista de México, núm. 149: *establecimiento católico*. 3 de julio de 1862.

11 Cuentas y aritmética podrían remitir a similares contenidos, lo que me recuerda (quizá ociosamente), que entre ellas podría haber la misma diferencia que entre una escuela secundaria regular que se conoce como Técnica y otra de Educación Especial dentro de la que se enseñan artes y oficios.

discrepancia que existe desde entonces en cuanto a los contenidos, este contraste persistirá siempre, aunque con diferentes actores.

Eso algo determinante en las prácticas educativas, corresponde a los lugares donde pueden surgir las diferencias individuales que, posteriormente, serán nombradas y analizadas en los discursos; diferencias que, dependiendo de los códigos conceptuales y los tipos de teorías, recibirán un estatuto u otro, además de los diversos desplazamientos a los que pudieran estar sujetas estas diferencias.

El sistema de enseñanza que predominaba en estas escuelas era el de Enrique Pestalozzi o según Hernández¹² lo que de él se interpretaba, manejando al niño como una máquina, promoviéndolo de un nivel de enseñanza a otro sin ocuparse de su dedicación y esfuerzo mental; aunque el sistema de Pestalozzi consistía en adoptar la materia que se quería investigar a la *condición mental del niño*. En el sistema de Pestalozzi, se seguían una serie de puntos entre los que destacan:

- 1) Se deben conocer las cosas antes que los signos, los hechos antes que las deducciones, las realidades antes que los símbolos. Como la sensación es el primer camino abierto de la mente, debe generalmente o casi siempre, ser el modo más natural de presentar las cosas nuevas a la mente¹³.

De lo que se trata al privilegiar los hechos antes que las deducciones es de darle a la realidad el estatuto de verdad. En tanto que en las deducciones el hecho es inseparable de la deducción, es decir, de la creencia, de la fe (por ejemplo en la religión); para la ciencia, la realidad es lo que importa, y las deducciones sólo podrán hacerse en la medida en que se conozcan claramente los hechos. De esta manera, los signos, se creará, estarán más acordes con la realidad y menos ligados a la imaginación: este es el ideal de las ciencias positivas.

12 Hernández, A. Op. Cit, pg. 124.

13 *Ibidem*, pg. 125.

Por otro lado, la importancia que se otorga a la sensación como puerta de la mente, implica ya una concepción del aprendizaje, parte substancial de un universo simbólico, superficie primera de emergencia, que desde entonces condicionará al educando, y veremos su posible relación con el hecho de que ciegos y sordos hayan sido los primeros grupos diferenciados a quienes se diseña y organiza un sistema total de enseñanza y por otro lado, el que sean al parecer los grupos privilegiados tomados como ejemplo de discapacidad hasta la fecha.

- 2) Un verdadero curso de instrucción tiene muchos pasos, cuando el pupilo se detiene y no puede pasar adelante, querrá decir que o ha perdido la conexión de ideas por su propio descuido, o bien su maestro no ha cumplido con su deber; el análisis dirá al maestro dónde está el error y cómo debe remediarse¹⁴.

He aquí los primeros signos discursivos acerca del retraso del educando, cuya explicación tiene aun dos vertientes: el pupilo o el maestro. Con el paso del tiempo, la primera posibilidad será la privilegiada en el terreno del discurso educativo quizá, adelanto, como efecto de la constitución del niño como objeto de estudio, donde el maestro sólo juega un papel *ambiental*. Se prende la mecha, por decirlo así, para que surja el sujeto de la Educación Especial.

Este punto enuncia por primera vez, que puede haber algo que impide o estorba el aprendizaje, y lo sitúa en alguna de dos partes de este proceso de aprendizaje, sea el alumno o el maestro. Pero más allá de esto, lo que importa es que se ha volteado a ver a alguien que interviene positivamente en el aprendizaje: el niño. Este se vuelve parte del proceso educativo que hasta ahora solo había contemplado planes y contenidos de enseñanza, se había centrado en la filosofía de la educación, pero desde este momento, el niño y el maestro, transitan en un orden discursivo que de aquí en adelante, tendrá el único interés bajo la ilusión de captura de la que hablé al principio del capítulo, y que tiene que ver con la suposición de objetos prefigurados en

14 Ibidem.

saber de ellos, en hacerlos discurso, en hablarlos. No se trata todavía de significantes como *discapacidad*, *Necesidades Educativas Especiales*, etc. pues para ello, será menester la inclusión de otras instancias de circunscripción.

El trastocamiento simbólico que hará posible más adelante el surgimiento del sujeto de la Educación Especial, se inaugura con un simple *descuido*, es decir, no se vislumbra todavía las patologías propias del aprendizaje, lo único que hasta ahora se le podrá imputar al niño que no avanza, es una simple desatención.

Las escuelas *oficiales* de la época se encontraban en pésimo estado y solo alcanzaban a cubrir una décima parte de la población que, se pensaba, requeriría de esta Instrucción. Mientras esta situación regía en las ciudades, los indígenas estaban completamente *abandonados* en campos y montañas, debido en parte a las deficiencias en vías de comunicación, la diversidad de lenguaje y sobre todo a recursos.

Abandonados en cuanto a la Instrucción descrita hasta aquí, pues como se verá, tendrían sus propios planes educativos, que hacen de este grupo, uno de los primeros, aun antes que los sordos, *resto* en el sistema educativo, situación que prevalece en nuestros días, en tanto que una constante de los gobiernos, es la preocupación por hacer llegar la educación a todos, bajo distintos lemas pero con un mismo resultado: siempre quedará un *resto*.

Sintetizando, la falta de normatividad y control por parte del gobierno sobre la educación elemental debido a la insuficiencia de recursos humanos, económicos y de tiempo (ya que éstos eran destinados principalmente a la consolidación de la clase dominante, a la Iglesia y al mantenimiento de las luchas entre los partidos opositores en busca del poder político), propició al menos hasta finales de los 50's una situación ecléctica de la enseñanza.

A largo de la década 1857–1867, con la alternancia de Juárez y Maximiliano de

Habsburgo en el poder, se hacían diversas propuestas con el fin de modificar y ampliar el sistema de enseñanza vigente, atendiendo a dos aspectos principalmente: el papel de la Iglesia y la masificación de la instrucción.

1.2 Vicisitudes para la construcción de un Proyecto Educativo Nacional.

La preocupación por el papel de la Iglesia y la masificación de la instrucción, serán cuestiones determinantes en el desarrollo de la historia de la educación en general y por supuesto también en lo que se conoce como Educación Especial, debido por un lado, a la fuerte intervención eclesiástica en los asuntos de los marginados, casi inherente a su existencia, como una forma de obligación de atender a la miseria humana, extrañamente en la que se encuentra en vecindad, la educación del pueblo; y por otra parte la intención de quitarle a la instrucción el estatuto de privilegio, en tanto se considera que la educación de calidad sólo es accesible a unos cuantos que pueden ingresar a los colegios particulares, mientras que el resto, sólo es instruido en cuestiones religiosas primordialmente.

Más allá de eso, se piensa en la masificación de la educación como una forma de crear a los nuevos mexicanos, en los que gracias a ésta, podrían inculcárseles los principios de patriotismo que en ese momento requería el país.

La organización de un sistema de instrucción pública, era un tema polémico debido a los diversos puntos de vista que se hacían oír por los intelectuales de la época, aunque se coincidía en que el gobierno constitucional, como el que se acababa de instaurar "no podía fundar su dominio sobre el embrutecimiento de las masas"¹⁵; se consideraba importante que los cambios que se dieran en beneficio de instrucción pública en general dieran prioridad a "la gran masa del pueblo que tiene hambre y sed de verdad"¹⁶.

15 Zamacona, citado en Hernández, A. Op Cit, pg. 92.

16 Ibidem, pg. 92.

Un hambre y sed que es vista desde Zamacona, ya que en realidad, sería muy arriesgado decir que el pueblo en general pedía una *verdad*, encarnada para este autor, en la razón, ya que la Iglesia no requería otra cosa que la fe para que el pueblo le siguiera. Del *embrutecimiento de las masas* se hacía responsable a la Iglesia, pues enseñaba en primer plano el catecismo, y esto como ya mencioné, implicaría desde la mirada positivista, una forma de explicar al mundo basada en las creencias religiosas y no en los hechos.

De los planteamientos que se hacían para modificar y desarrollar el sistema imperante en la enseñanza pública se daban con mayor frecuencia aquellos en que se sugería como una de las principales necesidades el hacer llegar la instrucción a todos los ciudadanos, pues se consideraba que siendo el privilegio de unos cuantos y no la obligación de todos, sólo se hacían víctimas, en el sentido en que "nadie le debe negar el hombre el derecho de vivir, no solamente con la vida material, también con la vida moral y con la vida intelectual"¹⁷. Así, quien no accediera a la vida de la razón, no era sino una víctima, pero que a la vez hacía víctima al estado; se afirmaba que la "carencia de instrucción básica y generalizada a las clases inferiores y laboriosas", así como la "falta de instrucción y política" para las "clases superiores", eran las principales causas de la "inestabilidad de los gobiernos"¹⁸.

El *enemigo*, por paradójico que parezca, no es la intelectualización del pueblo, al contrario, es la ignorancia. Es entonces necesario desarrollar en los niños la inteligencia basada en los hechos y no en la fe, para que de esta manera, siendo dueños de sí, pudieran darse cuenta, casi inmediatamente de la pertinencia de los planes del gobierno. Se intentaba cambiar la fe, por la razón, sin que por ello no cumplan la misma función, la adherencia a una determinada ideología.

Esto se basaba en la idea de que los gobiernos no hacían prácticamente nada

17 El Siglo XIX. *Instrucción primaria*, 17 de noviembre de 1867.

18 *Ibidem*.

para fomentar la instrucción pública; los hombres se relevaban una y otra vez en el poder sin que se diera ningún cambio en el sistema educativo: "los gobiernos que se han sucedido no han concedido a la Instrucción Pública una importancia igual a la influencia que ejerce sobre el carácter de una nación; a esta causa atribuirá tal vez la historia de su inestabilidad"¹⁹.

De este modo, el sistema de enseñanza no correspondía a los ideales del tipo de gobierno que regía en el país. Para lograr consolidarse, se precisaba instruir a corto plazo al pueblo gobernado; era necesario por tanto que la República difundiera el mayor número de conocimientos por todas partes, entre todas las clases sociales, ya que "por medio de la ilustración tendría su mejor apoyo y más segura defensa"²⁰. No se requería, según el autor, dar mayores fundamentos que demostrasen lo imprescindible de generalizar la educación a todo el pueblo, ya que era una de las verdades más conocidas:

Nadie pone en duda que es indispensable proporcionar la instrucción conveniente a todas las clases de la sociedad (...) si la naturaleza forma hombres, la instrucción forma ciudadanos (...) en igualdad de circunstancias, la nación que tenga relativamente más individuos que lean será la más libre, la lectura es el primer paso de la instrucción en las sociedades modernas²¹.

La libertad, se consideraba, sólo era alcanzable a través de la instrucción, libertad que implicaba no dejarse llevar por las ideas de otros, específicamente de las imposiciones de la Iglesia a través de su doctrina, y a la vez se proponía también la obligatoriedad de la educación como medida para resolver el problema de la apatía de muchos padres para enviar a sus hijos a la escuela, para solucionar algunos problemas sociales y para formar a los nuevos ciudadanos que habrían de suceder a la entonces generación en el poder.

19 El Monitor Republicano, 15 de octubre de 1867.

20 Hernández, A. Op. Cit, pg. 98.

21 El Monitor Republicano, 15 de octubre de 1867.

Es curioso como en los tiempos de la colonia, la catequización se establecía como una obligación que poco a poco se transformó en fe, y que a estas alturas lo que menos necesitaba era hacerse obligatorio, y sin embargo, años más tarde, la historia se repite, solo que, a la luz del positivismo, no es la fe en Dios la que se pretende inculcar, sino al contrario, se pretende desterrar tal como alguna vez se pretendió desterrar las creencias politeístas, y esta vez, sustituirlo por la razón, que conduciría casi de forma natural, a la libertad, libertad cuyo uso, se confiaba, habría de repercutir positivamente en el desarrollo del país, teniendo ciudadanos que racionalmente, creyeran y apoyaran a su gobierno.

Esto hace pensar no sólo en un ideal de nación sino en un ideal de ciudadano, capaz de dar continuidad a estas ideas; parece que se piensa en la educación como un medio para *producir y reproducir* estos ciudadanos; en este sentido es comprensible la gran preocupación de la época por diseñar claramente el sistema por el que se habría de lograr tales objetivos y por supuesto ello implicaba el tratar de hacer llegar estas ideas a todas partes y a todos los ciudadanos, para lograr una homogeneidad de ideales y pensamiento, racional y por lo tanto, acorde con los ideales de nación. Tal diseño tendrá sus bases ideológicas en el positivismo comtiano, considerado por los liberales como la filosofía que prometía hacer del país una nación progresista, acorde a otros países europeos.

Pero esta educación que haría hombres libres, no debía basarse únicamente en la intelectualización del pueblo, pues se requería también de mano de obra; así, había opiniones a favor de la enseñanza técnica como una alternativa para capacitar a las clases marginadas de la ciudad de México en actividades prácticas que podrían adquirir con la educación primaria y secundaria, las cuales les permitirían contar con un medio de subsistencia a corto plazo, idea que no solo persiste sino que al paso del tiempo va cobrando mayor importancia, pues como se recordará, en los planes de estudio en las escuelas de Educación Especial, predomina el desarrollo de habilidades artesanales y/o técnicas.

Por otra parte, la cuestión del papel de la Iglesia en la educación era un tema de acaloradas discusiones. Mientras algunos entre los que se cuentan el ya mencionado Ignacio Manuel Altamirano, consideraban que se debía terminar con el monopolio del catolicismo en las escuelas ya que más que hombres libres, se formaban futuros esclavos; que “apagaban la divina chispa de la razón en el hombre acabado de nacer”; el catecismo, afirmaban era “un monstruoso código de fanatismo, de estupidez, que siembra en nuestras clases atrasadas principios de tiranía y de superstición”²².

De la otra mano, quienes se pronunciaban a favor de la enseñanza religiosa, dueños de los colegios particulares principalmente, afirmaban que se había malentendido el catolicismo como opositor al desarrollo de las inteligencias, que por el contrario, iba de la mano del progreso, pues sentaba las bases morales que permitirían a la vez que conocer sus deberes como hombres, ser buenos y honrados, así como aprender y conocer otras disciplinas con *juicio y criterio*.

Una cosa si está clara, y es que mientras que el Estado pensaba en hacer obligatoria la educación para contrarrestar la apatía, la Iglesia a estas alturas no requería de otra cosa que no fuera la devoción y la fe del pueblo hacia los eclesiásticos, ganada no sin violencia desde los tiempos de la Inquisición. De alguna manera parece que el proceso se quiere repetir, esta vez con el discurso de la razón. Lo que estaba en discordia no era la necesidad de una educación moral, que podría pensarse si se toman en cuenta las duras críticas que por ejemplo Altamirano hacía a la Iglesia, sino en manos quién estaría su ejercicio.

Esta diversidad de opiniones e ideologías dieron pie no sólo en aquella época, sino hasta nuestros días a grandes discusiones, que en aquel tiempo, al menos, no dieron ningún fruto sólido; las constantes luchas entre liberales y conservadores no permitían poner en práctica los planes educativos de los cortos gobiernos. Pero esto es más que una diferencia de opiniones, pues se trata al parecer de una pugna en la

22 Ibidem, pg. 64.

que se detectan las primeras revoluciones ideológicas características del positivismo apoyado por los liberales que en años subsecuentes cobrará tal fuerza que será la ideología en la que se basen los planes de enseñanza.

Con la derrota de Maximiliano de Habsburgo y la restauración de la República en 1867, se inicia una etapa en el país de reconstrucción soportada por una relativa calma política que desde la Independencia no se había logrado. Esto implicaba una nueva reorganización en todos los aspectos, incluyendo desde luego la educación, con miras a la construcción de un nuevo Estado.

1.3 El Positivismo en la Política Educativa de Juárez.

Tras el triunfo de Benito Juárez en 1867 sobre Maximiliano y el partido conservador, se consolidó el movimiento liberal. El país inauguraba otro movimiento político y un proceso de cambio ideológico y educativo; un momento de búsqueda de alternativas para la construcción de un modelo de país que "dejaría atrás la etapa del dominio ejercido por la Iglesia Católica Romana"²³.

Uno de los alumnos de Comte y su filosofía en México fue Gabino Barrera, quien al llegar al poder la generación liberal se convierte en guía teórico de la enseñanza oficial basándose en lo aprendido sobre el positivismo, sustituyendo "los principios del viejo liberalismo por una ideología para establecer paz y orden"²⁴. Benito Juárez lo designa presidente del comité de reorganización de la instrucción pública en 1867 y el 15 de septiembre de ese año, leía en Guanajuato "con motivo de los festejos de la Independencia"²⁵ un discurso que curiosamente se conoce como *Oración*

23 Hale, citado en López, S. *Esequiel Adeodato Chávez Lavista, iniciador de la psicología contemporánea en México*. En: *Historia de la psicología en México*. CEAPAC. 1995. Pg 27.

24 Oña, V. (1990) *Política Educativa Nacional*. Imagen, México. Pg. 25.

25 *Ibidem*, pg. 26. Es interesante la confusión y el mito que envuelve el festejo de la Independencia en esta fecha; pues se dice que siendo presidente de la República Porfirio Díaz, se estableció como fecha oficial para ello el 15 de Septiembre por ser también el día de su cumpleaños, cuando en realidad debía festejarse el 21 de Septiembre como el día en que se consumó el movimiento. De esta forma se entiende porqué México es el único país en el mundo en el que se conmemora el inicio y no la consumación de la Independencia.

*Cívica*²⁶, en la que demandaba cambios en la sociedad mexicana y la interpretación de su historia de acuerdo con el modelo positivista de Augusto Comte, el cual, a decir de Vázquez²⁷, había resultado de la combinación de la teoría del progreso humano con intereses prácticos, políticos y sociales; lo que lo convirtió en una de las ideologías que causaron un efecto más hondo en el siglo XX; en muchos países, particularmente en América, se vio en el positivismo la teoría que explicaba y aseguraba la reorganización de la sociedad.

Los orígenes del positivismo se remontan al año de 1848 en Francia, donde Comte "pretende conciliar precipitada y desesperadamente, las tendencias idealista y materialista a fin de perpetuar el dominio de la burguesía capitalista y conservar la paz y el progreso en torno a la clase en el poder"²⁸, después de que en 1789 como resultado de la revolución francesa se había abatido a la monarquía y la clase burguesa pasó al poder.

El positivismo concibe la ciencia y el conocimiento ajustados al orden lógico de la historia y de acuerdo con la ley de los tres estados por los que habría pasado la humanidad: teológico, metafísico y científico o positivo, estados que además se consideran como parte de un proceso evolutivo del espíritu. Con esta ley, Comte cree que están explicadas las grandes fases históricas, "desde el primer destello de la inteligencia y de la sociabilidad hasta el actual estado refinado de la humanidad"²⁹.

26 Oración, según el diccionario enciclopédico Hachette Castell, significa varias cosas: "Obra de elocuencia, razonamiento pronunciado en público a fin de persuadir a los oyentes o mover su ánimo. Algunas oraciones toman nombre de su asunto o de la ocasión en la que se pronuncian. II Súplica, deprecación, ruego que se hace a Dios para atarle o pedirle algo. III Palabra o conjunto de palabras con que se expresa un sentido completo. IV. Primera parte de la doctrina cristiana que se enseña a los niños y es el Padre Nuestro, el Ave María, etc" (Diccionario Enciclopédico Hachette Castell, 1981. pg. 1565) Aunque no es el objetivo de este trabajo, no puedo resistirme a jugar un poco con la polisemia de este significant; seguramente, Gabino Barrera pronunció su "Oración Cívica" en el sentido del primer y segundo significado, esto es, como discurso que no tiene más objetivo que el convencimiento, y toma de la ocasión la segunda palabra: "cívica", en tanto que apunta a la inauguración de una nueva era en el país, preocupada por la Educación y la ciudadanía; y sin embargo, esto no deja de ser una petición o súplica a quienes le escuchan. Con la "Oración Cívica", se enuncia el sentido completo de hacia dónde va la nación, y a la vez es la primer enseñanza sobre positivismo al pueblo, de la misma manera que en la doctrina lo es el Padre Nuestro o el Ave María.

27 Vázquez, J. (1980). *Historia de la Historiografía*. Ateneo, México 137.

28 Mejía, R. (1963) *Raíces Educativas de la Reforma*. SEP, México, pg. 183.

29 Vázquez, J. Op. Cit, pg. 140.

Dicha evolución tiene como idea principal la forma en la que los hombres han explicado su mundo, y alrededor de esto es que gira lo que Comte señala como inteligencia.

En este sentido la inteligencia tiene que ver necesariamente con la manera en la que las cosas son explicadas, y por ello con la adquisición y manejo de los conocimientos sobre la naturaleza. Es de todos sabido que la forma de conocimiento que plantea el método científico tiene que ver con la idea de que hay un orden en el universo y que la tarea de la ciencia es descubrir sus leyes. Sin embargo, esto no quiere decir que la espiritualidad quede anulada, el hecho de que la religión sea vista como una etapa anterior de la humanidad, no significa que el espíritu se sustituya por la razón; mas bien, se concibe una nueva forma de espiritualidad, que estará dada por el estado positivo. Tampoco implica como se señalará más adelante, que la religión halla sido innecesaria; todo lo contrario, se dirá, esta habría sido no solo útil, sino necesaria para la evolución de las sociedades.

El estado teológico, que sería considerado como el *primer destello de inteligencia*, se llevó a cabo en tres fases sucesivas: fetichista durante su iniciación, politeísta en su época esplendorosa y monoteísta en su decadencia. La fase fetichista es el momento en que el espíritu humano fue "esencialmente análogo al estado mental de los animales superiores"³⁰. El hombre se explicaba los fenómenos como resultado de actos humanos, esto es la magia, quizá relacionada a la época totémica. Fue la época de mayor preponderancia individual del espíritu religioso y con gérmenes sociales primordiales; tanto el ejército primitivo de la actividad militar como el desarrollo de un verdadero sacerdocio le dieron extensión y consistencia al naciente orden. Se pasó entonces del nomadismo a la vida sedentaria, con todas sus consecuencias.

El politeísmo surgió en el momento en que la "primordial actividad divina, resultante de la asimilación espontánea de todos los fenómenos a los actos humanos, es apartada ahora de los seres reales para convertirla en atributo exclusivo de los

30 Ibidem, pg. 141.

seres puramente ficticios³¹, es decir, de los dioses. Comte considera que esta fue la época principal de la vida religiosa, tanto porque el predominio de la imaginación produjo un resurgimiento intelectual como porque fue capaz de establecer un orden social regular y estable, con una fuerte organización política basada en una gran actividad militar. En México, podemos ubicar perfectamente este periodo en la época prehispánica.

El monoteísmo según esta filosofía, surgió poco a poco, cuando los seres puramente ficticios fueron eliminados racionalmente por una serie de ideas filosóficas que, como no pudieron vencer a la teología, la obligaron a la simplificación monoteísta. Para Comte, en esta fase había ya la gran contradicción que la había de desintegrar, había empleado simultáneamente dos filosofías incompatibles: una natural, llegada ya al estado metafísico, la otra moral, manteniéndose esencialmente teológica.

El régimen monoteísta vino a constituir la última fase suficientemente duradera del estado preliminar de la humanidad. Antes de su desintegración, el organismo militar y teológico, tan modificado, iba a cumplir aún finalidades civilizadoras imponiendo una moralidad universal y haciendo evolucionar los elementos propios de la sociedad moderna. Pero el elemento metafísico implícito en el monoteísmo le llevaría a su total desintegración. Por supuesto, esto tiene que ver con la época de la Colonia en México, que se encargó de sustituir el politeísmo por una otra cosa, el catolicismo como forma de monoteísmo, y la educación como parte de la entrada de la *civilización*, según la concebían los españoles, a la Nueva España.

El estado metafísico fue solo un estado de tránsito, por lo tanto no fue constructivo y organizador como el teológico, todo lo contrario, se le considera destructivo. Contiene dos fases: una de descomposición general y otra de reorganización parcial. La primera comprende los siglos XIV y XV; en ella el poder temporal anuló socialmente al espiritual -la Reforma-. La segunda se inicia cuando la desorganización provocada por las nuevas fuerzas fue reorganizada sistemáticamente

31 *Ibidem*, pg. 141.

-absolutismo- y llegó hasta la total demolición del antiguo régimen.

El estado positivo, aunque según Comte estaría en aquella época -siglo XVIII- empezando a advenir y no se habría aún paso completamente, se consideraba inevitable. "El sentimiento del deber, las reglas morales, se fortalecerán vigorosamente y, lo más importante políticamente, se impondrá una nueva autoridad espiritual que después de haber disciplinado las inteligencias y reconstruido las costumbres, asimilará pacíficamente a Europa y después a toda la humanidad"³², la espiritualidad de la razón y de la ciencia.

De esta manera, tanto los individuos como la humanidad misma, habrían llegado a concepciones definitivas en relación con los fenómenos de la naturaleza y de la vida social al pasar lógicamente por cada una de esas etapas en su desarrollo histórico.

Así, Comte construye el edificio de la ciencia con la astronomía, la física, la química la biología y la sociología dentro de un lineamiento lógico determinado por la historia, análogamente el proceso evolutivo por el que según Comte ha pasado la humanidad, y que se estructura sobre la base de las ciencias que de alguna manera se encargan de la explicación del universo de un modo científico, en contraste con las explicaciones religiosas que seguramente imperaban dentro de los planes de estudio en las escuelas al mando del Clero. En ese mismo orden, señala Comte:

Deben estudiarse y enseñarse las ciencias y en último análisis en ese orden deben estructurarse tanto los métodos de enseñanza como los sistemas educativos sobre el fundamento de la ciencia pues el positivismo trata de atraerse a las nuevas generaciones: neutralizar la lucha entre las clases sociales y proteger a la burguesía capitalista en el poder, tanto de la acción del idealismo como del materialismo³³.

En este sentido, cada individuo en la sociedad tiene un lugar, desde el cual

32 *Ibidem*, pg. 142.

33 Mejía, R. (1963) *Op. Cit.*, pg. 163.

puede y debe ayudar al desarrollo del país; las clases altas dedicadas a la intelectualización, mientras que los demás, probablemente al ejercicio de la mano de obra, para lo cual, como se recordará, se implementará un tipo de educación mas práctica, técnica.

Con el positivismo, se busca la creación de un sistema educativo que destruyera los últimos vestigios de la escolástica y del idealismo metafísico medieval, siendo capaz de fortalecer el orden social creado por la burguesía capitalista, de conservar la paz que esta requiere y de continuar por las rutas del progreso de acuerdo con sus propias concepciones. Se pretende reorganizar la sociedad bajo la dirección de una *élite* de artistas, científicos y empresarios³⁴.

Basado en esta doctrina, Ignacio Ramírez³⁵ realizó una propuesta concreta acerca del contenido que debía tener la enseñanza elemental en México, dividiéndola en tres ramos, que bien podrían ser grados o niveles; especificaba las materias a incluir en cada uno de estos, su secuencia y la justificación de las mismas:

El primer ramo consistía en ejercicios gimnásticos, su enseñanza y práctica, adiestrando directamente los miembros y órganos del cuerpo utilizando la *imitación y perfeccionándola con las reglas*, debiendo enseñarse a hombres y mujeres desde la niñez y hasta su *primera juventud*. Se trata en suma de disciplinar los cuerpos como primer paso para hacerlos receptivos a lo demás.

El ramo gimnástico se refería también al aprendizaje de los idiomas vivos, al manejo de las armas, considerado como el primero de estos ejercicios y comprendía además, el uso práctico de los signos como la lectura, escritura, notas musicales, aritmética, álgebra, y pintura, debiendo enseñarse diariamente un poco de todas estas materias sin fatigar al niño. En el área de dibujo había que familiarizar a los alumnos con la naturaleza, con las artes y con los aparatos científicos. Podría decirse que este

34 *Ibidem*.

35 Ramírez, I. *El Siglo XIX*, 14 de octubre de 1867.

ramo sería una especie de educación básica, en la que se conjunta lo más esencial de la educación. La importancia que se le da a la enseñanza de *ejercicios gimnásticos* o *gimnasia* se justificaba señalando que:

Los sistemas de educación hasta ahora, adolecen del efecto capital de considerar al hombre solamente bajo el punto de vista de sus facultades intelectuales, sin llevar en consideración la parte física que tan gran papel hace, que tanto contribuye al bienestar del individuo, que lo pone en aptitud para el desempeño de grandes e importantes actos intelectuales³⁶.

Pero y ¿qué pasa entonces con aquellos cuerpos que no son fácilmente disciplinados? Esta es otra importante fase del trastocamiento que el universo simbólico hace sobre la educación, un segundo momento en el que se empiezan a definir algunas condiciones necesarias en la enseñanza: primero fue el descuido del alumno o el error del maestro, a eso se agregó ya en el terreno del niño, la sensación como puerta a la mente y ahora un cuerpo dócil y disciplinado como condición para el aprendizaje.

El segundo ramo versaba sobre el conocimiento histórico o *clasificación de los hechos consumados* y debían indicarse las obras literarias más sobresalientes, los sistemas, mitos y códigos religiosos, así como varias corrientes filosóficas, incluyendo también las naciones antiguas y clásicas como un modelo a seguir con la modernidad del siglo y la liberación de la mujer. De la historia, dicen mucho se puede aprehender, por lo que es lógico que esa sea la segunda prioridad en el campo de los contenidos curriculares, ya que conocer la historia haría tener conciencia de sí como una nación en evolución y entender así su presente y planear el futuro.

El tercer ramo lo constituían las ciencias positivas, en las que predominaban la observación y el cálculo, incluyendo las matemáticas y el dibujo como materias que

36 *Ibidem*.

debían preceder y acompañar a las demás; las ciencias metafísicas estaban excluidas por considerarlas como *enfermedades* y *aberraciones de la inteligencia*. En su opinión, la influencia de la educación se manifestaba en que la juventud, además de ser instruida, debía estar bien educada, lo que sólo se lograba con el trato social en el que se haya presente desde que nace. Lo que necesitaba el país, a su juicio, eran *hombres de razón y voluntad, no máquinas de memoria*, a manera de comparación entre los rezos que implican el uso de la memoria, y los hombres de *razón*, cuyas explicaciones del universo y acciones estarían dadas por su experiencia en el conocimiento y entonces, por la voluntad, no por la fe.

Por supuesto lo que nunca se cuestionó era que si esta nueva manera de educar al ciudadano modelo era comparable a la fabricación de individuos cuya única *razón* estaría dada en función de lo que quienes apoyaban la educación basada en el positivismo consideraban bueno para la nación. La escuela puede verse como una especie de *control de calidad*; quienes no accedieran a estos ideales considerados como *razón*, no serían considerados buenos ciudadanos.

Un monumento clásico de corte y diseño positivista, se concretó en 1868, año en que se organiza y funda la Escuela Nacional Preparatoria bajo la batuta por supuesto, de Gabino Barreda, quien estaba al frente de la comisión nombrada por Juárez para hacer llegar esta filosofía a todos los niveles, orientando la instrucción primaria hacia el laicismo. La filosofía encarnada en este establecimiento, rechaza toda disciplina metafísica y conjetura hipotética, al mismo tiempo que fomenta y promueve la formulación general de las ciencias, investigando hechos demostrables, ya que la teoría de Comte se basa en la idea fundamental de que el hombre no debe hacer preguntas que no pueda contestar, de reducirse a preguntar lo que está a su alcance contestar. En lugar de preguntar por qué, debe preguntar cómo. Insiste en que no debe aceptarse ningún conocimiento si no está experimentado y demostrado. "Los conocimientos positivos no tratan pues, de encontrar causas, tratan de establecer

leyes³⁷. De ahí la actitud combatiente de Benito Juárez hacia la Iglesia.

Y más allá, ésta me parece, es una cuestión en la que habría que reflexionarse un poco más, sobre todo en su implicación dentro de los discursos científicos, específicamente de los que tratan de dar cuenta del sujeto de la Educación Especial, ya que a partir de las proposiciones tanto del descuido, como de la sensación y del cuerpo, el saber educativo se verá obligado, sin tener conciencia de ello, a establecer leyes del aprendizaje, sin ocuparse por las causas sino en retracción, es decir, en la medida en que se conozcan las leyes que rigen el aprendizaje, se podrá dar cuenta de lo que ha fallado. Por supuesto, la implicación más cara de esta idea es que se saque al maestro de la jugada, y se concentre en el desarrollo del niño y de lo que condiciona el aprendizaje, tal como lo señalé en páginas anteriores.

La Escuela Nacional Preparatoria, se consideraba el centro de desarrollo del pensamiento científico y se esperaba que contribuyera a la formación de mejores hombres en el terreno de la ciencia como futuros dirigentes de la sociedad, según apuntaba la filosofía comtiana. La organización de la preparatoria, eje central de la reforma, se hace según la clasificación de Comte sobre las ciencias fundamentales en forma escalonada, siguiendo a la vez el orden evolutivo de la historia de las ciencias, de la humanidad y del individuo. Con esta preparación los estudiantes lograrían una base ideológica eficaz para todas las profesiones y una conciencia común y clara de sus obligaciones con la burguesía mexicana³⁸. Así, se inicia la nueva educación de los adolescentes al triunfo del principio liberal para:

Alcanzar una educación en la cual todos los fenómenos naturales desde los más simples hasta los más complejos, sean analizados y estudiados en sus aspectos fundamentales teórica y prácticamente; una educación en la cual la inteligencia y los sentimientos sean cultivados sin necesidad de mantener por la fuerza ninguna opinión política o dogma religioso y sin miedo de encontrar contradicciones en cualquier autoridad y los hechos. Una educación fundada

37 Vázquez, J. Op. Cit, pg. 138.

38 Peón, M. (1991) *Antecedentes, desarrollo y estado actual de la Educación Especial en México*. UNAM, México, pg 18.

sobre las bases de desear conocer la verdad, para encontrar lo que en la actualidad existe y no lo que en nuestra opinión debe existir en los fenómenos naturales, puede no solamente ser inextinguible fuente de satisfacción, sino también el mas seguro camino hacia la paz y el orden social, porque ésta sitúa a todos los ciudadanos en posición de apreciar todos los hechos del mismo modo y por tanto producirá opiniones uniformes tanto como esto sea posible³⁹.

Este es el momento en que el conocimiento científico se entiende como tal, esto es, se pretende objetivo, puesto que se le aparta de cualquier conjetura hecha por el científico; se rechaza entonces cualquier influencia ideológica, etc., se desobjetiviza. El científico no es más una persona, es solo un encargado de encontrar la verdad de las cosas a como de lugar; con lo cual, aparece también el reto de que con toda libertad, se señalen contradicciones, etc. en todos los ámbitos, claro, siempre y cuando esté basado en un conocimiento científico del fenómeno. Por supuesto, jamás se pensó en que esto retornara negativamente a quienes se decían progresistas, ya que, si se buscaba la verdad, basada en la razón, no había modo de que se llegara a otra opinión de las cosas que la misma para todos, la basada en el positivismo. Algunos de los postulados tomados como básicos del positivismo en nuestro país son:

- 1) La humanidad como conjunto, es un organismo que vive y crece, aunque formado de órganos separados a saber hombres y mujeres que le sirven.
- 2) Su progreso se ha señalado por las diferentes religiones (fetichista, politeísta, y monoteísta) que han existido desde los tiempos más remotos hasta nuestros días.
- 3) Todas (las religiones) han sido buenas y útiles en su época pero han sido necesariamente inválidas a medida que han ido creciendo los conocimientos del hombre y que han surgido nuevas necesidades.
- 4) El crecimiento del conocimiento positivo o ciencia, ha desacreditado de tal suerte

39 Barreda, G.; citado en Mejía, R. (1963) Op. Cit, pg. 188.

las doctrinas cristianas, que ha llegado la época de su desaparición. Ninguna religión puede tener en el futuro influjo común, o lo que es lo mismo, alguna utilidad exceptuando las que se funden en la ciencia.

- 5) El ser más grande y más benéfico que conocemos (aunque no omnipotente ni perfecto) es la humanidad, es decir el ser formado de todos los que en el pasado, en el presente y en el provenir han contribuido al perfeccionamiento del ser al que pertenecen.
- 6) En el servicio de la humanidad hallamos todo lo que era útil en el servicio de Dios⁴⁰

De estos postulados se pueden hacer diversas reflexiones, como por ejemplo el papel que se le da a la ciencia como único conocimiento admisible de explicación, lo cual sabemos, repercutirá fuertemente en años posteriores. Para poner un ejemplo, se buscará explicar al sujeto de la Educación Especial, basándose en investigaciones científicas, que se vuelven cada vez más específicas y complicadas, mientras el *objeto* mismo, es decir el niño, se complejiza, con la incorporación de todo un saber sobre él haciendo de esta tarea una imposibilidad. Más adelante, se dará cuenta de cómo y por qué se ha llegado a ese punto. Por ahora, conformémonos con la conjetura que hace del sujeto de la Educación Especial una formación discursiva, que retornará más tarde como la nave de los locos, revelándose como una dificultad, una incógnita, una interrogación que se lanza al propio discurso educativo y cuya violencia y efecto angustioso provocará el boom de la Educación Especial, así como toda clase de acercamientos teóricos al respecto.

A estas alturas la revolución simbólica, trastocamiento ideológico, orden simbólico preexistente al sujeto de la Educación Especial, se ha consumado de manera importante; se observa al niño como objeto de estudio, del aprendizaje, de la experimentación, y susceptible entonces a la articulación de un saber sobre él.

40 *Escuelas Laicas*, 1948. (Sin autor y sin pie de imprenta)

Otro punto importante es la descalificación de la religión, de lo que ya he hablado ampliamente; aun cuando se acepte su absoluta pertinencia en el curso de la evolución de las sociedades, al advenir el estado positivo, su presencia no solo resultaría inútil, sino estorbosa, de la misma manera en que cada una de las etapas anteriores habían sido necesariamente rebasadas por las siguientes, aunque no por ello de forma pacífica; así pues, para dar paso al estado positivo, era menester demoler al catolicismo en México. Especialmente se tenía el afán de desintegrar por completo la influencia sobre la educación, aunque sabemos, esto nunca se logró totalmente, ya que es un hecho que la religión sigue teniendo gran influencia en la vida de los mexicanos y en el campo educativo. No es un secreto que en muchas escuelas a pesar de ser laicas por decreto, se practica la enseñanza de cuestiones religiosas y por otro lado, el clero sigue teniendo sus propios espacios educativos, que curiosamente, a veces son más reconocidos y prestigiados que los demás.

Llama también la atención el hecho de que se considere al ser humano como el ser más grande y benéfico, pues en este sentido, es de esperarse que se tenga un ideal de sujeto no sólo física sino mentalmente sano, y la importancia de dar cuenta de él a través de un discurso científico.

Al expedirse la Ley Orgánica de la Instrucción Pública, se establece una escuela básica, universal, gratuita y obligatoria. Se inician además, los primeros estudios estadísticos, así como los primeros ensayos teóricos sobre la educación con la aparición de dos publicaciones: *La enseñanza* y *La voz de la Instrucción*, como primeras lecciones pedagógicas a los profesores; la orientación metodológica se llamó *Realismo Pedagógico* o *Enseñanza Objetiva* que consistía en el aprendizaje mostrando las cosas antes que las palabras⁴¹, que recuerda uno de los principios básicos del sistema de Pestalozzi, que ya he analizado previamente.

La obligatoriedad de la enseñanza primaria, como una forma de evitar que se evada el bien que el gobierno pretende hacer a la sociedad, requiere en principio pensar en el estatuto y función que se le confiere desde entonces a la educación

41 Peón, M. Op. Cit, pg. 32.

como transmisor de conocimientos y formación de individuos *productivos* a la sociedad.

La separación de la Iglesia y el Estado fue también decisiva. Durante la colonia, la Iglesia se había erguido como el brazo derecho, por decir lo menos, encargado de la *civilización* de los indígenas. Es verdad que los planes de estudio no eran demasiado complejos, y que el catecismo era lo más importante, pero es porque eso es lo que las condiciones del país exigían. A los colonizadores no les interesaba tener indígenas inteligentes y cultos, ya que solo servían como peones, y los *educados* venían de Europa. Parece que la catequización era más un ejercicio asistencial obligatorio de la Iglesia. Caridad por un lado y obligación de evangelizar por el otro; al llegar la Independencia, cuyo máximo héroe por cierto fue un cura, el Estado dejó de atender los asuntos del pueblo, por la inestabilidad de los gobiernos, lo que permitió que el clero siguiera sin reconversión alguna, con la labor de evangelización, y ser los únicos encargados seriamente de la educación de las masas.

Quizá la mayor implicación de la política de Juárez como presidente de la República y especialmente de Barreda en su injerencia en el aparato educativo, por su trascendencia hasta nuestros días, es la introducción del pensamiento positivista como eje de funcionamiento de la nación, y cuya influencia en términos educativos fue todo un parte aguas. Parte aguas que tuvo entre otras, el efecto de moldear la forma en la que se dé cuenta del aprendizaje, constituyéndose así el universo discursivo en el que habrá de advenir el sujeto de la Educación Especial. Pero para eso, para que tal sujeto sea inscripto en esta orden, es decir, su advenimiento como sujeto en este universo, dependerá todavía de otros momentos, otras escenas.

Siguiendo a Foucault, no es suficiente con decir que el sujeto se encuentra configurado dentro de un sistema simbólico; el sujeto se constituye y problematiza de conjunto mediante prácticas reales, susceptibles de ser analizadas históricamente, que hacen uso de dicha trama simbólica. Así, el surgimiento del sujeto de la Educación Especial propiamente dicho, tendrá que atravesar antes por al menos dos

instancias que construirán determinadas realidades como objetos de un discurso específico. Por un lado, se hace necesario un tiempo donde una *mirada* te dé presencia, cuerpo, espacio visible, a algo que hasta ahora es solo un concepto no solo abstracto, sino camuflajeado, lo que es más, cifrado, por y para el discurso educativo; lo que Litmanovich llama retomando a De Certeau "un cadáver mudo que se ofrece a las miradas"⁴². La otra instancia es la de las prácticas, pues el sujeto de la Educación Especial se constituye y problematiza de conjunto mediante prácticas reales, que hacen uso del entretejido simbólico configurado a partir de lo aquí expuesto.

42 Litmanovich, J. (2000) *Cuando el archivo se hace acto*. Ediciones de la Noche, México, pg. 43.

2. LA MIRADA

*No tratéis jamás
una enfermedad sin haberos
asegurado del espacio...¹*

En el capítulo anterior, señalé que como condición primera para la emergencia del sujeto de la Educación Especial, además de una constelación simbólica, se hace necesaria la suposición de dos instancias más: la *mirada*, que sería la instancia propia de la visibilidad de la diferencia, y las prácticas, lugares donde se configuran los campos de la visibilidad y de la enunciabilidad. Michel Foucault, señala que:

La relación de lo visible con lo invisible, necesaria a todo saber concreto, ha cambiado de estructura y hace aparecer bajo la mirada y en el lenguaje lo que estaba más acá y más allá de su dominio. Entre las palabras y las cosas, se ha trabajado una nueva alianza, que hace ver y decir².

Lo que he llamado *mirada*, no es otra cosa que el momento y lugar desde donde eso que el discurso ha cifrado (como si fuese un síntoma), se vuelve visible; es ponerle carne a la diferencia, que de corporeidad a esa entidad subterránea, en fin, que haga hablar a ese cadáver mudo al ofrecerse a las miradas.

Es el momento en que se establece la relación entre lo que se puede *enunciar* como diferente a nivel de lo expuesto en el capítulo pasado, y lo que se puede ver como diferente. Solo entonces pueden abrirse paso las prácticas educativas especiales.

2.1 La filantropía y la educación

Anteriormente a la Independencia, existían diversas instituciones dedicadas a la

¹ Gillibert, citado en Foucault, M. (1997) *El nacimiento de la clínica*. Siglo XXI México, pg 17.

² *Ibidem*, pg. 5.

educación y *corrección*, como una especie de estructura semijurídica, que permanecerá más allá de estos espacios, dirigidos a diversas alineaciones.

Dichas instituciones eran creadas y administradas por la Iglesia, como parte de lo que tradicionalmente ha sido una de sus principales obligaciones y funciones en la sociedad: poner orden el mundo de la miseria humana, lo cual parece ser una tendencia mundial y global, ya que Foucault³ señala que los llamados *insensatos* son parte también de esta buena voluntad antes de que su manutención pasara a formar parte de los asuntos del Estado. De esta forma, los asuntos asistenciales son también parte del monopolio cultural que ya señalaba anteriormente, tenía la Iglesia en aquél tiempo.

Esta *buena voluntad* que pasa de la Iglesia al Estado, señala el propio Foucault, implicará a la vez competencia y complicidad entre estos dos grandes aparatos. A pesar de que se empiezan a establecer escuelas o lugares de asistencia dependientes puramente del Estado, la Iglesia nunca ha dejado de ocuparse de ello; al igual que para el caso de la educación, instituciones de asistencia seguirán abriéndose aquí y allá.

En las instituciones que el Estado se preocupa por abrir, vienen mas que a trocarse, a continuarse los antiguos privilegios de la Iglesia en la asistencia a los desamparados, a los marginados; los ritos de la caridad, junto con el afán de poner orden en el mundo de la miseria humana: "El deseo de ayudar y la necesidad de reprimir, el deber de caridad, y el deseo de castigar"⁴, simbolizados como veremos, en estas instituciones que se abrirán por todo el país a lo largo de las siguientes décadas.

Al igual que la educación, la cuestión que se ponía en entredicho no era la de ejercer la caridad, sino en manos de quien estaría su administración. Habrá que

3 Foucault, M. (1998) *Historia de la Locura en la época Clásica*. Fondo de Cultura Económica, México.

4 *Ibidem*, pg. 86.

recordar que dentro de los principales postulados del positivismo, era el reemplazo de la religión por una causa más *razonable*. De esta forma, se decía que todo lo que anteriormente habría hecho al servicio de Dios, con el advenimiento del estado positivo, se haría en servicio de la humanidad; y si después de todo el hombre era considerado como el ser más grande y benéfico, habría que contribuir a su perfeccionamiento.

Así, la caridad, asistencia, filantropía y/o deber moral, es administrada de la misma forma que la economía y la educación. En un intento por re-educar o corregir y evitar la vagancia, es decir, de poner orden pero desde el Estado, en 1834 la entonces *Secretaría de Relaciones* decreta:

Los vagos, que fueran destinados a casas de corrección, inmediatamente pasarán a aprender oficio al departamento de ocupación", y "sólo podrán obtener su libertad, acreditando haber aprendido oficio o tener ocupación para adquirir honestamente medios con que subsistir, especificando el lugar donde va a residir y a ejercer su profesión (...) A FIN DE EVITAR SE REPITA LA CAUSA QUE MOTIVO SU CONDUCTA. En general, el gobierno tenía la obligación de impedir que los vagos, que son el semillero fecundo de tantos crímenes, continúen mezclados en la sociedad con los artesanos, comerciantes y demás individuos que la sostienen con su trabajo e industria⁵.

He aquí los primeros *medios del buen encauzamiento*⁶ que tienen como principal tarea la rehabilitación, entendida por Deleuze como otra "sensibilidad en el arte de castigar"⁷, característica de las sociedades disciplinarias modernas.

Esta nueva sensibilidad, organiza en una unidad la contemplación de la miseria y los deberes de asistencia, implica una nueva forma de reacción ante los problemas

5 Sevilla, R. (1989) *Memoria de datos históricos de la Educación Especial en México*. Escuela Normal de Especialización, México, pg. 5.

6 Foucault, M. (1984) *Vigilar y Castigar. El nacimiento de la prisión*. Siglo XXI, México.

7 Deleuze, G. (1987) *Foucault*. Paidós, Barcelona, pg. 49.

económicos del desempleo y de la ociosidad, una nueva ética del trabajo y también el sueño de un país donde la obligación moral se confundiría con la ley civil.

De ese modo, en 1841 Don Manuel Eduardo de Goroztiza funda, con la ayuda del ayuntamiento, una casa de corrección; en 1846, Vidal Alcocer crea la *Sociedad de Beneficencia para la Educación y Amparo de la Niñez Desvalida*, en la que se proporcionaba casa, sustento e instrucción elemental a niños necesitados; al inicio de la década de los 50, se contaba con 13 escuelas creadas por esta sociedad, nueve para niños y cuatro para niñas; en 1857, había aumentado a 26 el número de escuelas en las que se enseñaba a cerca de 7000 niños, contando además con talleres y academia de música⁸; en 1850, el presidente de la República, Don José Joaquín de Herrera, estableció un asilo para jóvenes delincuentes, a expensas de los fondos municipales.

Estos establecimientos, semejantes a lo que Foucault señala como *grandes hospicios*⁹, están mezcladas las obras de religión, de socorro pero también de castigo, de caridad y de prevención gubernamental, al re-educar, corregir y evitar la vagancia como señalé anteriormente.

Al perder la Iglesia parte del control que ejercía en todos los ámbitos de la sociedad, los establecimientos de beneficencia pasaron a funcionar bajo el control del Ayuntamiento, como parte de una especie de consigna de aniquilamiento de la Iglesia o por lo menos de su intervención en los asuntos que se pensaba, pertenecerían únicamente al gobierno.

Si ya Altamirano se había pronunciado por el repudio de la religión en la educación, poniendo en claro la obligación del Estado de hacerse cargo de impartir una educación de calidad, la política asistencial no tendría porque quedarse atrás.

⁸ Este tipo de organización de talleres es algo que está muy vigente en las actuales prácticas de Educación Especial e Integración.

⁹Foucault, M.(1998) *Historia de la locura en la época clásica*, Op. Cit.

Recordemos que el gobierno, inspirado por el positivismo comtiano, demandaba cambios en la sociedad en general, no se trataba de una política educativa, se trata de algo más que repercutiría en todos los ámbitos de la vida, incluyendo la caridad.

Y sin embargo, tras este reclamo de propiedad por parte del Estado, estos establecimientos se descuidaron de manera importante, pues tanto el partido liberal como el conservador, en cada ocasión que ocupaban el poder, se allegaban los recursos destinados a los establecimientos de beneficencia para sostenerse en el gobierno. Pero habría filántropos que se encargaron de que se abrieran nuevos espacios, apoyados por el gobierno.

En 1861, con Benito Juárez al poder, se decretó la secularización de todos los establecimientos de beneficencia que administraba aún el clero; a pesar de ello, hubo relativa actividad en estos años en cuanto a la cuestión de la beneficencia y la atención a lo que desde entonces será *lo diferente*, gracias a la puesta en juego de la *mirada*, dirigida de una vez por todas a los sujetos que desde entonces encarnan las causas de la miseria humana, poniéndoles cuerpo, haciéndolos visibles, objetivables.

Maximiliano de Habsburgo, después de su llegada, trató de ganarse la simpatía de la población tomando medidas para proteger a las comunidades indígenas; se hacía acompañar de su esposa en una serie de actividades públicas: visitas a iglesias, hospitales y escuelas, repartición de limosas entre la gente pobre y aportaciones a los centros de asistencia y educación destinados a niños huérfanos y desamparados. Podría decirse que este es el antecedente de una actividad que se ha vuelto tradicional en las esposas de los primeros mandatarios de la República, en la actualidad como presidenta del DIF.

Se recordará que había planes de enseñanza distintos para niños y niñas, sin embargo, dentro del mismo salón de clases también hay formas de hacer uso de la *diferencia*. Dentro de las mismas escuelas establecidas en aquella época, se

encuentran ya modos distintos de tratar y de educar a los niños. Quizá no basadas en las razones que se habrán de articular con la *mirada*, pero que como efecto, produce la *diferencia*. En las escuelas de los pueblos, se dividía a los niños en *castas*: por un lado los *niños de razón* y por el otro los indígenas, a quienes no se les permitía leer, únicamente se les enseñaba la doctrina en un mal castellano y de viva voz; en las escuelas donde sólo había indígenas, únicamente se enseñaba doctrina¹⁰. Es obvio que la forma en la que se establece la diferencia no tiene relación con lo que por ejemplo señalaba Pestalozzi como descuido; mucho menos se cuestiona la causa del atraso, ya que ni siquiera probablemente había ocasión para tal. La forma en la que se concebía a los niños era inherente a los sujetos: la razón, del lado de mestizos y los indígenas para quienes ni siquiera hay calificativo alguno con referencia a la inteligencia, es decir, su condición es inherente en la raza, inteligencia o razón, no son compatibles con el indígena.

Esto es lo que me ha hecho suponer la instancia esencial de la *mirada*, pues es indispensable ponerle carne al discurso sobre la diferencia. Mientras en el ámbito discursivo se *presiente* la diferencia, sólo haciendo el efecto de un haz de luz que se esparciría por todo el dominio que abarca tal discurso (y aún más allá), pueden hacerse visibles los sujetos de la Educación Especial.

Tal vez esto parezca un ejemplo irrisorio, pero es una práctica que enunciada de otra forma, con un cambio de códigos de decibilidad, volverán a encontrar pedagogos, médicos, psicólogos, etc., no sin antes jactarse de haber derrotado¹¹; ya que si bien, esta es una práctica anterior a la entrada formal del positivismo en el campo de la educación, años más tarde, se tropezará con los indígenas siendo *resto*, conformándose en un grupo cuya pertenencia, aun en nuestros días, no está clara; es obvio que no se inscriben en el terreno de los *regulares*, pero tampoco en el de los

10 Hernández, A. Op. Cit.

11 Basta para ello leer cualquier historia de Educación Especial, donde se hace alarde lo que ellos llaman grandes cambios conceptuales que permitieron, dicen, una mejor atención a los sujetos de la Educación Especial, pero que en esencia corresponden a las mismas ceremonias y rituales.

sujetos de Educación Especial. El efecto de ese haz de luz que señalaba es entonces mucho más amplio de lo que habrá sido el discurso, su dominio incluso abarca más terreno; años más tarde sus consecuencias desbordarán de tal forma el discurso que sobrepasarán la capacidad de la producción del saber sobre lo especial. Uno de tantas secuelas de ello es el dejar como *resto* al indigenismo, aunque no por ello ajenos a este tipo de prácticas.

Pero esta diferenciación entre lo *regular* vs. lo *diferente* no solo se ejercerá en las escuelas, la *mirada* abarca más allá del espacio escolar. Lo diferente no se encarnará únicamente en la escuela; se buscará, y por supuesto, se encontrará en la disolución de la diversidad fuera del campo educativo, en las poblaciones que hasta entonces eran miradas como lo diferente pero desde otro lado, del lado de la asistencia, de la caridad: de la invalidez, de la miseria, de la delincuencia, se pasará a lo diferente educativamente hablando.

2.2 Los lugares de acción.

Los ideales de igualdad promovidos por Barreda en el sentido de hacer acceder a todos a un mismo sistema educativo, no se veían reflejados al menos en el aspecto unificador de la enseñanza, ya que paralelamente a las escuelas que empezaban a proliferar con sistemas de enseñanza positivista, se creaban otras especialmente diseñadas para cierta población que, aparentemente no tenían cabida en la educación bajo tales parámetros, como el caso de los sordos y ciegos, que no contaban con las características requeridas para *aprender* como los otros de acuerdo con las bases del discurso educativo, en el que se privilegia la sensación como entrada del conocimiento.

La fecha de apertura de la Escuela de Sordomudos en la memoria de la Educación Especial no está clara: mientras que algunos autores como Peón¹², Mejía¹³, Rangel¹⁴, Molina y Hernández¹⁵, así como la DGEE¹⁶ la ubican en el año de 1867; Sevilla¹⁷ y Arias y Sevilla¹⁸ afirman que desde 1861, el entonces presidente Juárez en su primer periodo, emitió un decreto por el cual "se establecerá inmediatamente en la capital de la República una escuela de sordomudos; escuelas semejantes se establecerán en los demás puntos del país donde se crea conveniente"¹⁹.

Sevilla²⁰ señala que sin embargo, la Escuela de Sordomudos no pudo abrirse en el año convenido debido a la intervención francesa, que obligó a Juárez a trasladar su gobierno fuera de la capital; mientras que la misma autora, en un trabajo posterior, dice "en la ciudad de México funciona a partir del 15 de septiembre de 1861"²¹, el mismo año en que Juárez decreta la secularización de todos los establecimientos de beneficencia de la Iglesia, por lo que, sin atreverme a asegurarlo, podría ser que la Escuela de Sordomudos haya funcionado antes como lugar de asistencia, y que por lo tanto, los sordos hayan sido parte de la miseria humana que la Iglesia tendría como obligación moral, asistir. Sin embargo, este parece ser el momento en que estos sujetos *cruzan la línea* entre lo meramente asistencial, al terreno de lo especial, lo diferente dentro de la educación.

12 Peón, M. (1991) *Antecedentes, desarrollo y estado actual de la Educación Especial en México*. Facultad de Psicología UNAM, México.

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

14 Rangel, O. (1993) *Modelo para la integración educativa de los sujetos con requerimientos de Educación Especial: la esfera psicológica de la integración educativa*. UPN, México.

15 Molina, N. y Hernández, P. (1996) *Breve historia de la Educación Especial*. Revista Básica, No. 16.

16 DGEE (S/a) *Justificación de la existencia de la Dirección General de Educación Especial* SEP, México.

17 Sevilla, R. (1989) *Memoria de los datos históricos de la Educación Especial en México*. Escuela Normal de Especialización, México.

18 Arias, E. y Sevilla, R. (1998) *Educación del deficiente mental en México*. Sociedad mexicana para el estudio de la deficiencia mental en México, México.

19 *Ibidem*, pg. 48.

20 *Op. Cit.*

21 Arias, E. y Sevilla, R. *Op. Cit.*, pg 4. Otra coincidencia de fecha la del festejo de la Independencia y el pronunciamiento de la Oración Cívica, rodeados de al menos los dos primeros de imprecisiones. Lo interesante y coincidente en estos tres datos es que corresponden a actos inaugurales importantes en la historia de México.

Según este mismo trabajo, en 1866 Maximiliano de Habsburgo reabre la escuela, como un intento por dar continuidad al programa liberal en los aspectos que convenían a este segundo imperio:

Llegó a México con Don Eduardo Huert, sordomudo de nacimiento y fundador de la instrucción imperial de Sordo-mudos de Río de Janeiro, apersonóse con el distinguido filántropo Don José Espino Fonseca y con Don Ignacio Trigueros, antes alcalde municipal, realizando la fundación definitiva de la escuela que quedó instalada en 1866²².

En un comunicado oficial del entonces Ayuntamiento de México, se puede leer:

AYUNTAMIENTO DE MÉXICO

Palacio Municipal

México, Febrero 28 de 1867.

El Sr. Prefecto Político en oficio de 20 del actual dice al Sr. Alcalde lo siguiente:

"Prefectura Política del Departamento del Valle de México"

Sección de Gobernación-No. 51-México, Febrero.

20 de 1867-Con fecha 17 del corriente ha dicho á esta Prefectura el E. S. Ministro de Gobernación lo que sigue:

S. M. El Emperador se ha servido dirigirme con fecha 14 del actual el acuerdo siguiente:

"El Emperador, en vista de la esposición del Exmo. Ayuntamiento de esta Capital con el fin de establecer una escuela de sordo-mudos y atendiendo á las razones espuestas en el dictamen de la comisión de su seno, se ha servido acordar lo siguiente:

Art. 1º. Por cuenta de los fondos municipales se abrirá una escuela de sordo-mudos en que se mantengan y eduquen 6 niños y 6 niñas hasta recibir una completa instrucción.

Art. 2º. Por ahora, y mientras no tenga fondos especiales la escuela de que habla el artículo anterior, se sujetarán todas las empresas de diversiones y espectáculos públicos que se verifican por temporadas en esta Ciudad, y donde el público entra por paga, á ceder los productos de una función á

²² Ibidem, pg. 6

beneficio de dicha escuela deduciéndose previamente los gastos que se ocasionan, incluso el correspondiente a los actores á no ser que voluntariamente cedan la parte que les pertenezca atendiendo al humanitario objeto á que se destines los productos de dichas funciones.

Art. 3°. El Ayuntamiento se pondrá de acuerdo con los empresarios para el día ó noche en que se designe la función de que trata el artículo anterior, la cual se comunicará al público con anticipación, interviniendo en las entradas una Comisión especial del Exmo. Ayuntamiento.

Art. 4°. La Prefectura Política, á propuesta del Exmo. Ayuntamiento, nombrará una comisión de cinco vecinos de esta Ciudad que ocupará la dirección y vigilancia de dicha escuela, formando al efecto un reglamento para lo interior de ella que sujetará á la deliberación de dicha Prefectura sin que por esto se desatienda el Ayuntamiento de la dependencia en que debe tener al establecimiento.

Art. 5°. La citada escuela se establecerá por ahora en el antiguo Colegio de San Gregorio en la localidad que ya se le tiene designada, reservándose para los establecimientos de educación los demás, según lo vaya determinando el gobierno de S. M.-Y lo trascribo á V.S. para conocimiento de esta corte"

"Y lo trascribo á V. S. para los fines consiguientes- El Prefecto Político, por ausencia de S. S., el Secretario general de la Prefectura, Carlos Zavala".

Lo que por acuerdo del Exmo. Ayuntamiento en cabildo celebrado el día 26 del corriente, se hace saber al público para su inteligencia y fines consiguientes.

El Secretario del Exmo. Ayuntamiento

Lic. Luis Pastor²³.

Las imprecisiones sobre la fecha de apertura, son especialmente importantes por la significancia del acto, ya que en la gran mayoría de las historias de la Educación Especial, los autores entre los que podemos citar a Mejía²⁴, Molina y Hernández²⁵, Peón²⁶, Rangel²⁷, Farrah²⁸, Cortes²⁹; e incluso documentos oficiales emitidos por la

23 Este es un documento que por casualidad, encontré en un museo, por lo que se comprenderá la dificultad de encontrar la fuente original.

24 Op Cit.

25 Op. Cit.

26 Op. Cit.

27 Op. Cit.

28 Farrah, A. (1982) *Educación Especial*. OEA, Washington, D.C.

29 Cortes, P. (1992) *Situación actual de la Educación Especial en México y alternativas para su desarrollo* UNAM, México.

propia Dirección General de Educación Especial³⁰, ubican la apertura de esta institución como el nacimiento de la Educación Especial en México. Es, entonces, el mito del origen, que desde muy distintas perspectivas resulta esencial para la articulación de la historia. Attali señala que en efecto, toda mitología (y yo diría historia):

Comienza, en efecto, por describir un acto inaugural, como un diluvio, un sacrificio o un crimen; su representación, a intervalos regulares, implica la anunciación de los pecados de la comunidad y la tranquilidad acerca de su capacidad de renacer mediante la disipación de sus faltas pasadas³¹

En otro momento, analizaré más a fondo el papel del mito en la construcción histórica.

En un trabajo anterior y de acuerdo con Solana³², señalamos que "en 1869 aparece la segunda Ley Orgánica sobre Educación en la que Gabino Barreda instituye en los estudios profesionales algunas carreras nuevas, entre las que se encuentran la carrera de Instrucción de Sordomudos³³. Sin embargo, Sevilla³⁴ y Arias y Sevilla³⁵, afirman que la Escuela Normal de Profesores y Profesoras para la Enseñanza de Sordomudos fue fundada en 1867 por Eduardo Huert, aquél que habría llegado con Maximiliano de Habsburgo. Esto quiere decir que la consecuencia inmediata de la personificación de la *diferencia* es la necesidad de nuevas formas de profesionalización de la educación; por primera vez, queda descubierto que la planeación pedagógica es insuficiente. El sujeto de la Educación Especial, de algún modo viene a interpelar la metodología educativa imperante y la carrera de Instrucción de Sordomudos evidencia la necesidad de que estos sujetos requieren de profesores

30 DGEE: (1985) *Historia de la Educación Especial en México*; 1992 *La educación especial en México. Sus avances e innovaciones*; 1995 *Seminario sobre Integración Educativa: Avances y Prospectiva*; y (s/a), Op. Cit. SEP, México.

31 Attali, J. (1985) *Historias del tiempo*. Fondo de cultura económica, México, pg. 18.

32 Solana, F. (1981) *Historia de la Educación Pública en México*. Fondo de Cultura Económica, México.

33 Paredes, M. y Sosa, J. (1998) *Revisión Crítica de la Historia de la Educación Especial en México* En: *Sujeto, educación especial e integración UNAM-UABC*, México, pg. 8.

34 Sevilla, R. Op. Cit.

35 Arias, E. Y Sevilla, R. Op. Cit.

especializados. El *realismo pedagógico*, no alcanza.

No sé que plan de estudios se llevaba en esta Escuela de Sordomudos ni en la de especialistas en la materia, pero puedo mencionar como un ejemplo de la mezcla de ritos entre Iglesia y Estado, que un periodista de la época denunciaba que: "entre las materias del curso de estudio figura un catecismo de moral y lo perteneciente a la religión"³⁶. Parece entonces, que si es cierta la hipótesis de que el establecimiento fue en principio administrado por la Iglesia, su injerencia en la misma se resiste a desaparecer, tanto como la imagen y los ritos de depuración del espíritu de los que habla Foucault³⁷, y que tienen que ver con la idea de que su condición, más que un castigo, era una especie de privilegio, ya que Dios habría permitido con ello, que sus pecados fueran expiados en vida, mientras que los demás, tendrían que esperar la muerte para rendir cuentas. El tránsito entre la administración religiosa y la gubernamental entonces, tampoco es ni pacífica, ni se da de tajo.

En 1870, empieza a funcionar con carácter de escuela privada y con sólo un alumno, la Escuela para Ciegos fundada por Ignacio Trigueros³⁸, a pesar de que el decreto presidencial por el cual se enunciaba su establecimiento según la mayoría de los autores revisados, se daba en ese mismo año. Se entiende por ello que para cumplir con la reglamentación de la educación de la época, esta debía ser gratuita, y es en 1871 cuando Porfirio Díaz la nacionaliza haciéndola pública. Evidentemente, si la Escuela para Sordomudos funcionaba desde años atrás, la lógica diría que los próximos serían otros sujetos con problemas de los sentidos.

A diferencia sin embargo de la de sordomudos, llama la atención que ésta era privada en principio, y que la población escolar apenas era de un alumno, con lo cual me parece, se pone en juego algo más que la demanda de agrupar en un espacio a una población necesitada de instrucción diferente; creo que la cuestión es a la inversa. Una vez creada la categoría, el siguiente paso es llenarla. El sujeto de la Educación

36 Hernández, A. Op. Cit.

37 Foucault, M. (1998) *Historia de la Locura en la época clásica*, Op. Cit.

38 Arias, E. y Sevilla, R. Op. Cit.

Especial no es pues, un objeto que preexiste al discurso y que estaría ahí, esperando a ser aprehendido, como muchos pensarían; como formación básicamente discursiva es creada como concepto, pero será la *mirada* quien personifique la *diferencia*, ellos son por excelencia sordomudos y ciegos.

2.3 La medicina y lo *diferente*

A pesar de que una educación disímil se había estado llevando a cabo para diversas poblaciones tales como indígenas y pequeños delincuentes, las primeras instituciones que se consideran importantes en las historias de Educación Especial, y que son sostenidas y creadas por decreto presidencial, tienen que ver con alteraciones de orden sensorial, y aunque estos establecimientos anteriores no tenían que ver con un discurso médico, convertir a ciegos y sordos en sujetos de la Educación Especial permitirá que la medicina pase a formar parte de la discursividad sobre lo diferente, y que contribuirá con su *pedazo de saber* sobre el sujeto, a la ilusión de su objetivación, a manera de rompecabezas que une las piezas de diferentes disciplinas para crear el semblante de un saber completo sobre el sujeto de la Educación Especial.

Tal implicación tiene que ver con algo más que una tradición, pues como veremos el papel que jugaban filántropos como Ignacio Trigueros o José Espino Fonseca va a ser ocupado posteriormente por médicos, entre los que destacan José de Jesús González y Rafael Santamarina, de acuerdo con un cambio en el que la apertura de estas dos instituciones ha sido determinante: el paso de la asistencia y caridad, a la educación y rehabilitación.

Al respecto, Molina y Hernández³⁹ afirman que el hecho de que ciertos médicos atendieran a estos individuos dio lugar a *experimentos educativos* (aunque no señala en qué consistían) con niños sordos y ciegos, por lo que se dice que la pedagogía especial surge de la medicina y del tratamiento terapéutico y experimental. Esto es un elemento importante para dar cuenta de cómo el sujeto de la Educación Especial, ya lo decía, interpela al discurso educativo, y la respuesta ante ello es la experimentación

39 Molina, N. y Hernández, P. Op. Cit.

como necesidad de decir algo sobre ese sujeto, de encontrar algo que de la pauta sobre el qué hacer con ellos.

Además, la inclusión de ciegos y sordos en la *diferencia* educativa, hace que la medicina venga a incluirse como figura importante de atención. Los médicos eran los encargados de asistir a aquellos que en términos genéricos podríamos ubicar dentro del ámbito de la miseria humana, práctica de cuya documentación podemos referir la apabullante *Historia de la Locura en la época clásica* de Michel Foucault. Análogamente, podemos decir que el papel de los directores de los leprosarios y hospitales de los que da cuenta el autor en esta obra, lo ocupan los médicos en primer instancia (y más adelante los maestros), en estas instituciones especiales, en donde tienen todo poder de autoridad, de dirección, de administración, de corrección y de sanción sobre aquellos individuos que caen bajo su jurisdicción, situación que solo cambiará radicalmente décadas más tarde, con la creación de la Dirección General de Educación Especial.

El hecho de que la medicina esté involucrada en la educación de ciegos y sordos, nos da una idea de *curación*, lo cual implica necesariamente que aquél a quien se atiende es un enfermo al que hay llevar a *recuperar la salud*; idea que se aplicará a todos los sujetos que pasarán poco a poco a engrosar las filas de los excedentes de la escuela común.

Al respecto, en 1880, el entonces Ministro de Justicia Ignacio Mariscal⁴⁰, formuló un reglamento educativo cuyos seis primeros capítulos se refieren a la educación de anacúsicos e hipoacúsicos severos, a fin de "elevarlos de su condición de inválidos, con el logro de conocimientos semejantes a los de la instrucción primaria y entrenamiento ocupacional para que logren ser personas útiles y productivas"⁴¹. La idea de curación a través de la Educación Especial, tendrá como objetivo su *elevación de condición* pero además está más que explicitada la extraña combinatoria de rehabilitación, educación, y hasta moral, que había señalado por separado en otros

40 Solana, F. Op. Cit.

41 Arias, E. y Sevilla, R. Op. Cit, pg. 10.

establecimientos encargados de la diferencia. Es un común denominador de este tipo de prácticas el empeño en enseñar oficios como parte importante y condición de rehabilitación. Recuérdese por ejemplo, las casas de corrección dedicadas a los pequeños delincuentes. Las enseñanzas ocupacionales jamás dejaron de estar presentes en las prácticas de Educación Especial.

Es pues, el momento en que nombra genéricamente la diferencia: *invalidez*. Poco a poco, la categoría irá despersonalizando las figuras contadas dentro de esta categoría; se trata de una especie de estratificación de la despersonalización, de tal suerte que el recorrido hasta ahora sería de niño a *alumno*; de maestro a *docente*, de vagancia a delincuencia, de asistencialidad a *diferencia*, de *diferencia* a *invalidez*. La *invalidez*, como otras categorías conceptuales posteriores, diluirán (aunque no por completo) la identidad de por sí trastocada del ciego, sordo, del pequeño delincuente en fin, de las figuras que la *mirada* a construido, sustituyéndolas por una enunciabilidad, discursividad desarreglada por el efecto de la interpelación que estos sujetos hacen al primitivo discurso educativo. Este, para poder sobrevivir, tendrá que modificarse.

2.4 Las enseñanzas especiales

En 1890, se convoca a un Congreso Nacional de Instrucción Pública, en el que se discutió la necesidad de que se cumplieran los principios de obligatoriedad, laicidad y gratuidad no solo en el Distrito Federal, sino en todo el país⁴²; de este congreso se concluye que:

Es conveniente y necesario aumentar el número de escuelas especiales, tanto de las que se dedican a la enseñanza de alguna profesión u oficio, cuanto de las que tienen por objeto la educación de los ciegos, sordomudos y delincuentes jóvenes⁴³.

42 Peón, M. Op. Cit.

43 Sevilla, R. Op. Cit. pg. 8; Arias, E. y Sevilla, R. Op. Cit, pg. 50 (el párrafo es idéntico en ambas referencias aunque hay una pequeña diferencia: a pesar de ser la misma cita, en el primer trabajo se ubica como fecha 1890, mientras que en el segundo es 1981)

Esta referencia se considera la primera en la que se encuentra el término *especial*, que sugiere un tipo de establecimiento educativo diferente para la enseñanza de poblaciones no educables por los medios regulares, lo que hace preguntarnos ¿qué pasó con los ideales de Barreda en cuanto a la igualdad educativa?. Mas allá de eso, está el hecho de que oficialmente se agrupan en una misma categoría, la de las enseñanzas especiales, a las prácticas educativas disímiles, dedicadas a ciegos, sordomudos y delincuentes jóvenes sin que por ello quede claro el estatuto de esta extraña vecindad, pero que en cuanto a práctica, refiere a un sistema no sólo educativo, sino que además, como ya lo he mencionado, semijurídico. Se tiene ya, entonces por un lado las enseñanzas especiales como las prácticas de lo diferente y por el otro la población a la que se dirige, es decir, la invalidez.

A pesar de que como daba cuenta en el primer capítulo, los indígenas estaban considerados dentro de las poblaciones a las que habría que dar enseñanzas especiales, no están considerados en esta categoría, lo cual me lleva a pensar que o bien los indígenas sí pudieran tener acceso a las escuelas regulares y por lo tanto no merecían la categoría de especial; o bien, que simplemente tampoco cabían aquí, como seguramente no cabían en la categoría de normalidad que entonces regía. Nunca más se vuelve a hablar de ellos en las historias de la Educación Especial en nuestro país. Los indígenas se vuelven el resto del resto.

En 1908, se emite la Ley de Educación Primaria para el Distrito Federal⁴⁴, en cuyo artículo 16 se decreta:

El ejecutivo establecerá escuelas o enseñanzas especiales para niños cuyo deficiente desarrollo físico, mental o moral requiera medios de cultura diversos de los que se prescriben en las escuelas primarias. La educación que en estas escuelas reciban, durará solo el tiempo indispensable para que se logre normalizar el desarrollo de los alumnos, que deberán ser incorporados, tanto como sea posible, a los cursos que le corresponda en las escuelas comunes. Mientras no se establezcan las referidas escuelas y

44 Solana, F. Op. Cit.

enseñanzas especiales, las deficiencias de desarrollo de que habla este artículo (debidamente comprobadas), serán causas para eximir a los padres o encargados de los niños de las penas que los reglamentos señalen por no cumplir el precepto de educación obligatoria⁴⁵.

Me parece interesante señalar la necesidad de implementar una *pena* para hacer cumplir el principio de obligatoriedad de la educación; lo que implica que tal vez esta no era vista por la población como un beneficio. Durante años se tuvo una gran discusión en lo que lo único en que se estaba de acuerdo, era la obligación y responsabilidad del Estado de impartir educación a todos, viendo en ello el mayor de los beneficios. Pero una cosa son los ideales de un gobierno, y otra la percepción de la población. Y sin embargo, se exime a los padres de sujetos que requieren de *enseñanzas especiales* de tales multas; una medida extraña que confirma una vez más que la *mirada* desborda al discurso educativo, la detección de los sujetos va más aprisa que la propia planeación de las prácticas especiales⁴⁶, y ya que no hay aún las condiciones para su atención, pueden, por el momento, permanecer distanciados, pero al igual que los indígenas, no indiferentes.

Por otro lado, es obvio que el señalamiento de Gabino Barreda sobre educar a todos los niños bajo el mismo espacio quedó sepultado, para ser exhumado más de medio siglo después, bajo el nombre de Integración Educativa. Además, se hace hincapié por primera vez en la *comprobación* de las deficiencias; ello implica que se debe poner en práctica todo un aparato de saber sobre el desarrollo del sujeto a fin de poder comprobar si existen estas diferencias y aunque se podría pensar en disciplinas como la pedagogía o la psicología, veremos que la medicina seguirá teniendo la hegemonía en este sentido. La inclusión de la comprobación es indispensable en estos momentos porque la población virtual que se incorpora a la *diferencia* en este decreto así lo requiere, en contraste con los primeros *diferentes*

45 Arias, E. y Sevilla, R. Op. Cit, pg. 64.

46 Esta es una cuestión imprescindible para entender la Integración Educativa, ya que la tendencia en los últimos años apuntaba a suponer que la Educación Especial terminaría por devorar a la regular, tanto en términos económicos, como poblacionales. Con el término genérico de Necesidades Educativas Especiales, la variabilidad de los sujetos que se incluirían aquí, se dispara de una forma casi ridícula.

Llama también la atención el estatuto que se le da a esta enseñanza especial como temporal, pues nos recuerda una acción análoga a la presentada por Michel Foucault⁴⁷ referente a la escuela militar compuesta por la llamada *clase vergonzosa*, cuyos miembros habrán de permanecer separados de los demás, aunque esta clase no existe sino para desaparecer, volviendo a introducir en las otras clases a aquellos alumnos que se comporten bien; solo saldrán si se está contento con ellos en dicha clase y división.

De este modo, las enseñanzas especiales se convierten en la *clase vergonzosa* de la educación, con una diferencia: en teoría sería temporal, pero su desaparición gradual será contemplada con acciones concretas hasta mucho tiempo después, bajo la política de la Integración Educativa.

Pero más allá de esto, lo que se destaca es la paradoja en la que se encuentra la educación en este momento, en la que se tiene como ideal la homogeneización de creencias y valores, educándolos bajo un mismo techo y además de forma obligatoria, y sin embargo, es gracias a esta intención de normalización, que se empieza a presentar la anormalidad como un problema educativo.

Podría decirse que a estas alturas el efecto de exclusión es claro, y se legaliza entendiéndose que aquellos que no respondan a los criterios establecidos en las escuelas primarias, deberán salir de ellas, o bien, de entrada, no tendrán acceso; como si imaginariamente se hubiera hecho el experimento de meterlos y demostrar que no pueden ni deben estar ahí. Hago hincapié en la exclusión como efecto, pues tanto ella como el surgimiento de un aparato educativo distinto, el de las enseñanzas especiales, son una consecuencia y no una premisa de la planeación del aparato educativo regular. Este tipo de enseñanza especial no era permanente, pues:

La educación que en estas condiciones reciban, durará solo el tiempo indispensable para que se logre estabilizar el desarrollo de los alumnos que

47 Foucault, M. (1984) *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la Prisión Siglo XXI*, México.

deberán ser incorporados, tanto como sea posible en las escuelas comunes⁴⁸.

Esta segunda idea hace pensar por un lado en la ya mencionada *clase vergonzosa* de la que habla Foucault, clase que no existe sino para desaparecer una vez que sus miembros han alcanzado cierto nivel que les permitirá compartir el aula regular con los otros.

Por otro lado, la insistencia de su temporalidad constituye como ya lo decía una firme convicción integradora, aunque ésta no será llevada a los hechos; por el contrario, las más cercanas acciones en el campo se irán alejando cada vez más. Cabría entonces preguntarse por los criterios (nunca explicitados) sobre la conclusión de las enseñanzas especiales: ¿quién y cómo se decide que ha pasado el tiempo indispensable que permita *estabilizar* el desarrollo del niño?

La práctica de enseñanzas diferentes se ha ejercido por mucho tiempo, aunque como ya se dijo, fue hasta 1890 que se usó por primera vez el término Escuela Especial, con lo que se dio paso a la oficialización de una categoría en la que es posible incluir a quienes hasta ahora no han sido capaces de adaptarse a las condiciones que la ideología educativa requiere: ciegos y sordos, que no pueden acceder al *realismo pedagógico* y delinquentes jóvenes, cuya exclusión parece estar ligada a la asociación entre educación y justicia (evidenciada en la combinatoria entre educación, corrección y prevención gubernamental de las enseñanzas especiales), que prevalecerá hasta la creación en 1905 de la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, dedicada expresamente a la educación⁴⁹.

A pesar de que educación y justicia son separadas, de alguna forma esta última permanecerá ligada la Educación Especial, ya que los delinquentes jóvenes permanecerán dentro de la categoría de aquellos que requieren *enseñanzas especiales*, como una especie de legado de esta época en la que éstas están dirigidas a corregir, mediante los medios del buen encauzamiento, el deficiente desarrollo físico, mental y moral.

48 Arias, E. Y Sevilla, R. Op Cit, pg. 64.

49 Villalobos, A. (1999). *Bosquejo histórico de la Educación Pública en México*. SEP, México.

Al iniciar la década de 1910 y una vez que el proyecto educativo nacional se ha concretizado en términos políticos, ideológicos y metodológicos, se presenta el reto de ponerlo en práctica, para lo cual se levantan los primeros resúmenes estadísticos respecto al número de escuelas y de alumnos en toda la República: 5200 escuelas oficiales en toda la nación sostenidas en su totalidad por los ayuntamientos; 200 escuelas particulares y 117 del clero⁵⁰.

Al mismo tiempo, se hace necesario difundir y hacer respetar las ideas sobre la transmisión del conocimiento; aparecen así diversas publicaciones que a la vez serían el punto de partida de innumerables investigaciones, escritos y hasta decretos que determinarán el devenir en política educativa de nuestro país. Con la aparición de los textos *la enseñanza y la voz de la instrucción*, se inicia la frecuente publicación de ensayos teóricos sobre educación, cuya intención según Peón⁵¹ era la de ofrecer al maestro una *enciclopedia del saber* e indicarle la metodología para transmitirla a los alumnos.

El estatuto que se le da al maestro dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje es muy diferente del que Pestalozzi señalaba, ya que mientras para él la cuestión del retraso en el aprendizaje podría tener dos causas (el niño o el maestro), ahora parece que el maestro es el encargado de la trasmisión de conocimientos, pero no en el sentido subjetivo, de la misma manera que el niño se convirtió en alumno, el maestro se convierte en docente, en alguien encargado de accionar el aparato de saber sobre el educando que hasta ahora se había construido.

Así, se materializan las primeras lecciones pedagógicas, resaltando la práctica del *realismo pedagógico* o *enseñanza objetiva* de la que ya he hablado y que constituye toda una forma de pensar al educando y al aprendizaje. Tras estos trabajos, el incipiente saber pedagógico es reforzado con una gran cantidad de estudios,

50 Peón, M. Op. Cit.

51 Ibidem.

publicaciones y ensayos de métodos para facilitar y eficientar la tarea de la enseñanza al docente, en su mayoría traducciones al español de obras realizadas en Francia⁵².

Ya señalaba que una vez que la *mirada* ha encarnado la diferencia no solo dentro sino fuera de la escuela, se requerirá de un corpus teórico que pueda dar cuenta de esos sujetos que de algún modo interpelan al discurso del que se desprendieron en primera instancia, y el hecho de que sordos y ciegos se vean implicados en tal diferenciación, provocará y permitirá la entrada del discurso médico, como un intento de dar respuesta a dicha interpelación. Otra modalidad de respuesta a ello, son las prácticas que se empezarán a gestar y proliferarán en las siguientes décadas como espacios privilegiados de la visibilidad, de la experimentación, y de la elaboración del saber.

El oftalmólogo Dr. José de Jesús González, en el año de 1914 funda en la ciudad de León una escuela que Peón⁵³, Molina y Hernández⁵⁴ y la DGEE⁵⁵ llaman para débiles mentales; Mejía⁵⁶ y Cortés⁵⁷, deficientes mentales y Arias y Sevilla⁵⁸ Escuela de Educación Especial. Este oftalmólogo, se interesó por los niños anormales al tratar un caso que Peón⁵⁹ llama *idiocia amaurotica*, después del cual empezó a investigar la relación entre dificultades visuales y mentales.

Su labor sin embargo, toma mayor importancia cuando en 1918 publica el libro *Los niños anormales mentales psíquicos*. Primer compendio enunciativo sobre lo *diferente*. Este libro tiene tal implicación en el campo de la Educación Especial que no solo crea un nuevo grupo de segregados de la escuela regular, sino que ubica al salón de clases en una redistribución de la visibilidad de la diferencia, un espacio en

52 López, S. Op. Cit.

53 Peón, M. Op. Cit.

54 Molina, N. y Hernández, P. Op. Cit.

55 DGEE (S/a), Op. Cit.

56 Mejía, R. Op. Cit.

57 Cortés, P. Op. Cit.

58 Arias, E. y Sevilla, R. Op. Cit.

59 Peón, M. Op. Cit.

constante observación y vigilancia.

Implica además la construcción de una nueva tendencia de ubicar a aquellos sujetos que se unirán a la *clase vergonzosa* de manera permanente, tendencia que a partir de entonces y como lo veremos posteriormente con la incorporación de la psicometría en el campo, será la mas fuerte para determinar quienes son sujetos de Educación Especial.

De esta forma, la manera de identificar y clasificar a los sujetos se hace más complicada, mas elaborada, en la que se pretende diferenciar a los sujetos unos respecto a otros y en función de ello, establecer parámetros que sirvan de umbral mínimo, como término medio que respetar, o bien como grado óptimo al que hay que llegar.

Pero estas estrategias de clasificación no pueden ser tomadas como una forma de intervención sobre un conjunto de fenómenos observables; se trata solamente de un corpus teórico que hay que conservar en la memoria:

No la de diferenciar a unos individuos, sino de especificar unos actos bajo cierto número de categorías generales; no la de jerarquizar, sino la de hacer jugar pura y simplemente la oposición binaria de lo permitido y de lo prohibido⁶⁰

No la de homogeneizar, a pesar de que se pudiera entender en un primer momento como objetivo, sino a partir de esto, operar la división, obtenida de una vez por todas, de la condena.

La Educación Especial es entonces, un territorio cuyos límites oscilan entre la educación y la justicia; es un extraño dominio de una estructura semijurídica, "una especie de entidad administrativa, que al lado de los poderes de antemano constituidos y fuera de los tribunales, decide, juzga y ejecuta"⁶¹.

60 Foucault, M. (1984) *Vigilar y Castigar. El nacimiento de la prisión*. Siglo XXI, México, pg. 188.

61 Foucault, M. (1998) *Historia de la locura en la época clásica*. Fondo de cultura económica, México, pg. 82.

Aunque la justicia se ha separado oficialmente del campo educativo, puede decirse que se ha estado gestando una cierta legalidad propia sobre la que habrán de funcionar las prácticas educativas, legalidad cuyos criterios no serán nunca explicitados, aunque si ejercidos de una manera cada vez más sofisticada.

Al hacerse cargo en 1917 el profesor Salvador M. Lima de la dirección de las Escuelas Penales y Correccionales de la Ciudad de México, organizó en ellas grupos de *anormales*. Logró que el gobernador se interesara en el proyecto para fundar un tribunal para menores; esta institución se inicia con la finalidad de "regenerar a los delincuentes cuando son pequeños"⁶², con lo que continuó la tendencia de incluir a los pequeños delincuentes en la categoría de deficientes, pero también en la categoría de los susceptibles de rehabilitación. El tribunal se integró en la presidencia el profesor Salvador Lima, en la sección médica, el Dr. Solís Quiroga y en la de Psicología el Dr. Santiago Zúñiga.

Al mismo tiempo, el profesor Lima funda en la ciudad de Guadalajara una escuela para débiles mentales⁶³.

En todos estos años, al igual que el siglo XVII para la locura⁶⁴, la educación está extrañamente preocupada por *la diferencia*, es decir, *lo diferente* que su propia *mirada* ha encarnado; y a la vez se ha vuelto rehabilitadora. Pero esta preocupación, ya apuntaba, tiene que ver más con el ejercicio del ordenamiento, ya educativo, que con una intención puramente filantrópica.

La diferencia, la invalidez, ha pasado del horizonte de la miseria humana, al espacio de la discursividad educativa, se trata del nacimiento del sujeto de Educación Especial que siendo parido por el sistema educativo, regresa para interpelar sobre su decidibilidad al propio discurso, generando con ello una *angustia*⁶⁵ ante su violencia; tal

62 Peón, M. Op. Cit.

63 DGEE (1995) Op. Cit

64 Foucault, M. (1998) Op. Cit.

65 Angustia en términos metafóricos.

angustia se busca dominar mediante el confinamiento, ya no en hospicios, sino en Escuelas Especiales; ubicarlos en los lugares de la visibilidad de la invalidez para desde ahí, poder observarlos, calcularlos, enunciarlos, objetivarlos. Por eso dice Foucault, que en toda sociedad disciplinada el anormal está privilegiadamente objetivado en comparación con la normalidad.

3. LA DECIBILIDAD

No solo se trata de abrir las palabras para canalizar visibilidades, sino también de hacer brotar y proliferar los enunciados, en virtud de su espontaneidad, de tal manera que ejerzan sobre lo visible una determinación infinita¹

La articulación de un contexto simbólico específico, el surgimiento de la *mirada* ante el cual, surge la diferencia educativa como sujeto, y la determinación mediante el ejercicio de las prácticas de un espacio permanente de acción, tendrá como consecuencia, la desubjetivación del niño, haciendo de él el objeto de estudio, el sujeto del aprendizaje. De ello se desprende una forma de decir la *diferencia*, de establecer el campo de la Educación Especial. Su sujeto hasta ahora ha sido perfectamente corporizado.

Sin embargo, he señalado también que la planeación de las prácticas y los espacios educativos especiales no irán nunca al mismo ritmo que la corporización de los sujetos. Esto tiene como consecuencia un desfase que se puede decir, que es algo más que práctica, teórica. El sujeto de la Educación Especial, metafóricamente vuelve para interpelar al *discurso* educativo, que no puede decir nada sobre él; puede decir cómo es que no está en la regularidad y desde la normalidad. Incluso explicar sus razones, pero un decir específico de la anormalidad, no existe. Solo hay falta, y ante la falta de *decibilidad*, angustia. Será hasta más de medio siglo después de iniciado este recorrido, que se comiencen a dar las primeras respuestas sistemáticas teóricas y prácticas, sobre el sujeto de la Educación Especial. Lo anormal será enunciado, ya no como una característica educativa, o como una falta de normalidad; los esfuerzos en los años que siguen, serán encaminados literalmente, a dar cuenta del sujeto de la Educación Especial.

¹Deleuze, G. (1987) *Foucault*. Paidós, Barcelona, pg. 96.

3.1 Del imperio de la Razón al de la Producción: La *Escuela Nueva* de Dewey

Al comienzo de los años 20, se brindó un gran auge a la educación y la cultura en general. Se abrieron bibliotecas, se realizaron *misiones culturales*, jornadas de alfabetización y finalmente en 1922 se creó la Secretaría de Educación, dirigida en sus inicios por Vasconcelos, quien conseguía de esta manera un espacio para poner en marcha su proyecto nacionalista educativo y cultural, proyecto que no tuvo los frutos esperados².

En 1924, un maestro de escuela en Sonora, llegó a la presidencia de la República tras haber ejercido diversos cargos públicos. Plutarco Elías Calles basó su programa de gobierno en la postulación de ocho puntos principales, entre los cuales estaba la continuación del programa cultural y educativo de las masas para hacer de todos los mexicanos unidades útiles a sí mismos y a su patria.

A estas alturas, ya nadie dudaba de la importancia de la educación para el desarrollo del país, mucho menos de ser el medio privilegiado para inculcar valores y formar ciudadanos útiles a la nación. Sin embargo, a casi medio siglo de distancia, los ideales educativos han cambiado; a la par que el arquetipo de ciudadano.

Fue bajo el mandato de Calles, cuando la política educativa se reencauzó con más fuerza. El entonces presidente, en pro de una nación progresista, pretendía formar una sola clase social; para lo cual crearía escuelas que enseñaran y prepararan al ciudadano que en el futuro habitaría una nación basada en el trabajo agrario. La educación estaba encaminada a cubrir las expectativas del proyecto de nación planteado y que se había propuesto cumplir, para lo que llamó a Moisés Sáenz a trabajar como subsecretario de educación; al conocer las

2 López, S. Op. Cit.

ideas de Gonzalo Robles, también lo convocó a colaborar en su gobierno. Robles y Calles, tenían proyectos más técnicos: convertir al campesino en un *farmer del far west*³.

Durante los primeros años en que Vasconcelos ocupó el puesto de subsecretario de educación, fue partidario del método pedagógico de *Escuela Nueva*, creado por el norteamericano John Dewey. Envió a los Estados Unidos a diferentes profesores para que lo aprendieran y pudieran aplicar en México; unos años después repudió aquella escuela⁴. A pesar de este rechazo posterior, la *Escuela Nueva* tuvo mayor aceptación y años más tarde con Calles al frente del gobierno, volvió a adquirir fuerza.

La razón de tal acogimiento se justificaba en los alcances que podía lograr: ofrecía formar individuos productivos, trabajadores y con espíritu nacionalista que aseguraba que el país contaría con una población de individuos trabajadores, responsables moral y laboralmente⁵, lo que venía muy bien a la situación económica del país, que había heredado grandes problemas agrarios y petroleros con el extranjero, ya que según López⁶, Dewey proponía que el niño fuera educado desde pequeño para una nación agrícola que se adoptara a su medio y que ayudara al progreso económico y a la independencia política de su país.

Son 10 los postulados que dan a conocer el contenido y las características de la *Escuela de Acción*⁷:

1. La Escuela Nueva debe ser un constante laboratorio pedagógico; debe basarse en hechos y no en palabras. La observación y la experiencia deben

3 *Ibidem* (Literalmente, granjero del lejano oeste).

4 *Ibidem*.

5 *Ibidem*.

6 *Ibidem*.

7 Hernández, A. Op. Cit.

preceder siempre las lecciones orales.

2. Si es posible debe estar en el campo⁸. La experiencia individual ocupará el primer lugar con la que debe entremezclarse el trabajo colectivo para educar al niño en la idea de comunidad.
3. Los trabajos manuales constituyen una parte esencial en el programa de estudios. Los horarios y los programas dejan de ser rígidos para adaptarse a las necesidades del niño. Los deportes deben verificarse al aire libre.
4. Las clases se impartirían sobre el terreno de observación y experimentación; éstas pueden ser verdaderos talleres en donde el niño investigue o recapacite sobre las observaciones y experiencias hechas por el mismo.
5. La Escuela Nueva es co-educativa para acostumar a los niños de los dos sexos a tratarse como compañeros y a guardarse las consideraciones que debe un sexo al otro. Debe ser posible un internado donde los alumnos vivan como en una comunidad guiados por sus respectivos maestros.
6. El maestro desempeña el papel de guía. No existen premios ni castigos, la disciplina está basada en la libertad del otro dentro del trabajo y la alegría. Las excursiones forman el medio más activo de la enseñanza.
7. En la Escuela Nueva, el espíritu de servicio y cooperación sustituirá al espíritu de lucha, de competencia o de pugna. La fraternidad sustituirá la violencia por el amor.
8. Se adoptará el método natural de frase para la lecto-escritura; la construcción

⁸ Aquí la palabra campo hace referencia a la experiencia, no a lo agrícola.

como auxiliar de la aritmética y la geometría.

9. En la Escuela Nueva los maestros son libres para desarrollar su personalidad e iniciativa. No hay directores, todos se auxilian en consejo.
10. La Escuela Nueva debe trabajar en relación constante con el hogar y con la sociedad en general.

La *Escuela Nueva* o *Activa*, recuperaba los principios que ya Comte había dado a conocer años atrás; por lo que es lógico que en general se repiten muchas ideas. Pero no es eso lo que me interesa, sino por el contrario, marcar las diferencias de tal suerte que pueda dar cuenta claramente del cambio en la jurisdicción de la Educación Especial que la adopción de la escuela de Dewey provocaría, al modificarse las maneras del discurrir sobre el educando.

El *discurso* que da cuenta del proceso enseñanza-aprendizaje, hasta ahora incluía únicamente al maestro y al alumno, dando el mayor peso a este último. En la *Escuela Nueva*, se toma por primera vez en cuenta, como un elemento participante dentro de él, el medio ambiente en el que es llevado a cabo y sin embargo, habría que reflexionar más sobre la importancia que se le da, ya que esto, siendo una variable aparentemente controlable, no implicaría mayor esfuerzo para modificarlo, que sacarlo de la escena como obstaculizador del aprendizaje. Esto es, paredes pintadas de blanco, suficiente luz y aire serían suficientes para favorecer el proceso enseñanza-aprendizaje. La adopción de la *Escuela Nueva* viene a ser un nuevo (aunque no tan radical) trastocamiento del contexto simbólico del que hablé en el capítulo primero; veremos entonces si estamos ante una especie de resignificación que pasará nuevamente por los movimientos entrelazados que he descrito (*discurso, mirada* y *práctica*).

El maestro, que como se recordará había pasado a formar parte del

conjunto de factores que rodeaban al niño, y cuyo papel como *docente* consistía en ser el intermedio entre las metodologías pedagógicas y el alumno, por fin se reconocía como una parte activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y no sólo eso, se le daba tal importancia que se recomendaba incentivar su participación, eran libres, se decía, para ello. Aun así, este es otro factor más, que se puede modificar, es decir, se puede capacitar mejor a los maestros, pintar las paredes de blanco, etc. no serán sino factores que influyen (pero no determinan) el aprendizaje, en última instancia, es el alumno, con todas sus características lo que importa para determinar lo que impide o favorece el aprendizaje.

El salón de clases se vuelve por otro lado, el laboratorio pedagógico, el lugar por excelencia de elaboración del saber sobre el sujeto del aprendizaje, veremos la implicación de esta enunciación en los años posteriores.

Dos cosas más quiero destacar. Primero, el elemento de la observación y la experiencia sigue presente como medio indispensable para acceder al conocimiento, con lo cual, la diferencia señalada anteriormente se mantiene, y por otro lado, se resalta la necesidad de los trabajos manuales. Después del seguimiento que durante todo el trabajo he hecho de las consecuencias de privilegiar la sensación, la experimentación y la observación como puertas a la mente, la analogía con los trabajos manuales se vuelve lógica. Veremos si esta hipótesis se mantiene con la entrada en el campo de lo diferente educativamente hablando de los problemas motores.

En términos conceptuales, la Escuela Nueva es significativamente diferente a la establecida por la entrada del positivismo; mientras aquella era una oda al sujeto cartesiano, esta es pragmática, basada en la idea de lo que el país requería, más allá de privilegiar el desarrollo personal.

La Escuela Activa fue la ideología pedagógica que dominó el pensamiento y la actuación de los educadores de nuestro país en la década de los 20's. Fue la

influencia que abarcó más áreas médicas y filosóficas.

La escuela de Dewey tuvo buena recepción en nuestro país porque ofrecía la formación de individuos productivos, trabajadores y con un espíritu nacionalista, lo que aseguraba que la nación contaría con mujeres y hombres comprometidos con su tiempo y su país; a fin de cuentas, el Estado pretendía la formación de la nueva sociedad asegurando la formación de individuos prácticos y activos, y no intelectuales "improductivos"⁹. Lo cual sí implica un cambio radical comparado con las ideologías pedagógicas que se manejaban tiempo atrás, donde el desarrollo de la razón, de una sociedad culta, era el ideal, mientras que con Calles, lo que importa es la producción en el sentido más técnico.

Vale la pena recordar que a la entrada del positivismo en México, se estableció el ideal de una sociedad *culta* que sería el mejor aliado del gobierno. Sin embargo, los tiempos, y las condiciones y prioridades del Estado han cambiado radicalmente. Mientras que anteriormente nadie dudaba de lo indispensable del ciudadano *de razón*, y se privilegiaba la lectura como el principal medio para la ilustración, ahora lo que impera es la técnica, volviendo la intelectualización *improductiva*. La técnica se fomenta en la educación a través de la integración de trabajos manuales en el plan de estudios.

¿Y qué implicaciones tiene esto para el campo que nos interesa? Evidentemente, si el ideal de hombre cambia, esto tendrá repercusiones en la *mirada*, aunque difíciles de aislar. Si se está hablando de sujetos activos y productivos, y responder a un tipo de educación, acorde a tal ideal, ¿qué nuevas figuras corresponderán a la *mirada* moldear e incluir a la lista de lo diferente?, el campo de la *mirada*, se amplía y diversifica, sin que por ello se supriman sus efectos anteriores.

9 Ibidem.

La educación, el salón de clases en específico, se vuelve el medio privilegiado para dar cuenta del educando, pero también y desde ahora, es el espacio configural de una especie de futuro anticipado que determina quién tendrá éxito o no en la vida productiva, ya no sólo como alumno, sino como ciudadano. A la razón, la sensación, se adhiere ahora la producción y, más específicamente, la motricidad como condición para esta última. Es lógico ahora el efecto concreto que tendrá en el grupo de lo *diferente*; esto es, entran en esta categoría los problemas de motricidad, en todas las variedades imaginables. Lo primordial no es saber desde cuándo los problemas motores son campo de *lo diferente*, sino cómo son absorbidos por el *discurso* educativo; lo que implica pasar de la motricidad dificultosa como característica del sujeto, a lo especial educativamente hablando.

La escuela tiene desde entonces como objetivo crear al nuevo mexicano sano ahora física y mentalmente. Surgió así la preocupación por el futuro y el desarrollo de la nación, si su población permanecía retrasada¹⁰ y si no se tomaban las medidas necesarias para solucionarlo, el país volvería a caer en la decadencia, ya que no contaría con los hombres capacitados para dirigirlo.

Es entonces, cuando el término de *rehabilitación* cobrará mayor importancia, ya que de aquí en adelante, no se trata de una cuestión meramente asistencial, o de clasificación, aunque la implique, en la que se le da educación diferente a los sujetos para que puedan en la medida de lo posible, alcanzar los ideales de Barreda y Altamirano. Esta vez se trata además de que todos, regulares o diferentes, pongan su *granito de arena* para la consolidación del país. La función de la identificación, y después de la objetivación y la caracterización de los individuos será prioritaria para que la su educación pueda ser mejor planeada.

3.2 La Teoría del desarrollo de Gessell

Otro personaje cuyas ideas tuvieron gran repercusión en México, fue Gessell,

10 Según Hernández Op. Cit. 30% de la población escolar presentaba este problema.

quien concebía el desarrollo psicológico por etapas, comenzando por el nacimiento hasta la adolescencia, donde cada una de ellas debía cubrirse y establecería ciertos patrones de comportamiento como prerrequisito o condición para pasar a la siguiente; de no ser así, se corría el riesgo de que existiera un retardo en el desarrollo del pequeño.

Estas ideas conforman la primer teoría del desarrollo de la que se da cuenta de forma explícita como parte importante de la educación en nuestro país. Evidentemente, eso no quiere decir que las ideas anteriores no tuvieran implícito un supuesto saber sobre el sujeto que derivara en las propuestas pedagógicas ya mencionadas; sin embargo, el anteponer una teoría del desarrollo infantil entraña la conjunción de un saber que hasta ahora se había buscado, con las suficientes consecuencias como para crear una revolución en el modo en que se determina y se indaga la fuente del retardo, pero también del papel de la educación, en tanto ésta puede ser el medio por el cual se favorezca el recorrido de las etapas de desarrollo de las que habla Gessell. De aquí en adelante, las teorías del desarrollo y la pedagogía o la ideología del Estado, serán determinantes en la planeación de la educación a nivel gubernamental, pero también en las instituciones privadas. La intrusión de las teorías del desarrollo representa una primer respuesta enunciativa ante la interpelación que el sujeto de la Educación Especial hace al *discurso* educativo.

Por donde quiera se evidenciaba que la escuela era el medio por el cual el niño alcanzaría su desarrollo ideal y si no se integraba a ella, podría tener retraso mental. Pero el ingresar a la escuela no era suficiente para dejar atrás el riesgo del retraso, lo que es más, y ya desde 1918, con la memorable publicación del libro *Los niños anormales mentales psíquicos*, la escuela regular, al interior, es el espacio por excelencia del entretejido compuesto por el *discurso*, la *mirada* y las prácticas educativas. La *diferencia* está constantemente permutando en forma y cuerpo; pero la los sujetos regulares también se encuentran bajo la lupa; el salón de clases regular entra en una lógica de permanente prueba.

La educación comenzó a dirigir el comportamiento de los ciudadanos y se convirtió en el eje rector de todas las actividades de la nación. Imperaba la idea acerca del desarrollo por etapas, que dependía en gran medida de la estructura orgánica; pero la escuela, se creía, podía ayudar a acelerar ese desarrollo. De estas ideas surgió el establecimiento oficial de que los niños debían entrar al primer grado de primaria a los 6 años de edad; este criterio fue tomado como base para decidir si existía o no retardo en el niño¹¹, considerando que a esa edad, el niño tenía suficiente madurez tanto física como mental para enfrentar los retos que se le presentaban en la escuela. Esto también implica la cuantificación de algún modo del desarrollo normal de sujeto, ya que la edad empieza a consolidarse como parámetro de desarrollo, cómo lo veremos más adelante con el concepto de *edad mental*.

Ahora más que nunca y gracias a la nueva política educativa, se hacía cada vez más necesario el saber sobre lo diferente educativamente hablando, es decir, de determinar el nivel de desarrollo. Quienes se interesaron en el estudio de aquellos que no podían acceder o permanecer en la escuela regular por distintas causas fueron los médicos, que asumieron la labor de tratar el problema del retardo mental y realizaron extensos estudios con el afán de encontrar su etiología y el tratamiento adecuado para su atención, ya que era considerado un peligro para el desarrollo individual y social, peligro que también puede ser entendido metafóricamente, como angustia frente a la interpelación, y al no poder decir nada sobre el sujeto de la Educación Especial.

Pero no fueron los únicos, todavía habría otra área del conocimiento que vendría a ser quizá la más efectiva, la más determinante, la concretización que permitirá la clasificación más pura, objetivando al sujeto, y que curiosamente, parece más relacionada con la idea de *cuantificar la razón*, como una especie de suplencia de la palabra por el número, lo cual es paradójico si como hemos visto,

11 *Ibidem*.

la intelectualización para esta política educativa, es improductiva.

3.3 La psicometría.

Para Molina y Hernández¹², la psicometría:

Aparece como respuesta a los problemas que enfrentaba la escuela común y que tenían que ver con rendimiento y aprovechamiento escolar, es decir, se empiezan a dar las primeras manifestaciones de niños que no responden a las exigencias de una escuela que utiliza métodos tradicionales¹³.

He dado cuenta en este trabajo que mucho antes de que la psicometría apareciera, ha habido niños que no se ajustan a los métodos de enseñanza implementados en las escuelas, aún antes que ser ingresados en ellas (tal es el caso del realismo pedagógico y los ciegos, por ejemplo). Sin embargo, es un hecho que la incorporación de este campo a la discursividad educativa marcará un parte aguas en cuanto a los criterios que se tienen para determinar quien debe estar en la escuela regular y quien no, lo cual, transformará radicalmente la Educación Especial en nuestro país. El examen se vuelve más detallado, quedaron atrás los tiempos en que las enseñanzas especiales estaban destinadas a un tipo específico de población. Con la incorporación de la psicometría, el método de señalización es cada vez más escrupuloso, pero a la vez masivo, por la facilidad de aplicación práctica que estos instrumentos ofrecen.

Esta forma de señalización, es radicalmente diferente de lo que Pestalozzi proponía; mientras que éste proponía un método que bien se puede definir como indagación¹⁴; esto es, un método por el cual, simplemente se busca averiguar quien tiene la razón, no habiendo de antemano un culpable establecido. Si se recuerda, al principio con Pestalozzi, el retardo tenía que ver con un *descuido*, en

12 Molina, N. y Hernández, P. Op. Cit.

13 Ibidem.

14 Foucault, M. (1978) *La verdad y las normas jurídicas*. Gedisa, México.

el alumno, o con un error en el maestro; le tocaba a este último determinar la causa y repararla, es decir, el maestro tenía que ingeniárselas para sacar adelante al pupilo, lo cual implica una gran complicación y reto para el maestro.

De aquí en adelante, se ejercerá una forma singular de producir la verdad, la elaboración de lo que Foucault llama formas racionales de la prueba y la demostración: cómo producir la verdad, en qué condiciones, qué formas han de observarse y qué reglas han de aplicarse; esa forma que Foucault¹⁵ llamó examen.

En Francia, a principios de siglo el psicólogo Binet, bajo la concepción del *retardo pedagógico* desarrolla la idea de desfase entre la propuesta de la escuela y el rendimiento de los niños: "Binet consideraba que un niño de 6 años debía alcanzar los conocimientos correspondientes a primer grado, a los 7 los conocimientos de segundo grado, y esa misma correspondencia era válida durante todo el transcurso de la escolaridad"¹⁶. Aunque esta idea ya estaba desde Gessell, será con la psicometría como método que mide, clasifica y distribuye la inteligencia, que podrá establecerse cuantitativamente el nivel de desarrollo de cada individuo.

Para dar respuesta a este problema, para enunciar esta nueva forma de señalización, propuso el término *déficit de la inteligencia*, y se dio a la tarea de elaborar un instrumento que permitiera conocer la inteligencia de los niños escolares. En 1905 junto con su colaborador Simon creó la *Escala de Medida de la Inteligencia*, de cuya aplicación surgió el concepto de *nivel mental*. Este instrumento representa además la materialización de una forma que se pretende absolutamente objetiva de dar cuenta del escolar, tal examen "equivale a la ceremonia de esta objetivación"¹⁷.

15 Ibidem.

16 Luz, (1995) *De la Integración escolar a la Escuela integradora*. Paidós, Buenos Aires.

17 Foucault, M. (1984) *Vigilar y Castigar. El nacimiento de la prisión*. Siglo XXI, México, pg. 192.

Binet llegó a establecer grados de deficiencia basados en el estudio comparativo con adultos deficientes, usando el lenguaje clínico de la época:

1. Idiota, que corresponde a un nivel de 2 años de desarrollo en un niño normal;
2. Imbecilidad, a un nivel de 6 ó 7 años en un niño normal,
3. Debilidad mental, 11 ó 12 años en un niño normal.

No hay más complicación en establecer las causas del retardo, ni siquiera de preguntarse si lo hay; antes que suceda, tal vez antes de que este se manifieste, los alumnos pueden ser identificados como retrasados.

En ese mismo año, Binet y Simon escriben el artículo "Sobre la necesidad de establecer un diagnóstico científico de los estados inferiores de la inteligencia"¹⁸. Ello supone por supuesto, que las formas de examen tendrán que ser lo más objetivante posible, y además sin posibilidad de error.

Zazzo, S. Tern; Terman-Mercil y Weschler son algunos seguidores de la teoría de la inteligencia de Binet que por mucho tiempo permaneció en las prácticas de Educación. Durante esta época de la Psicometría dominante, a través de términos como incapacidad, trastorno, disfunción y *handicap* entre otros, se trató de explicar los problemas y/o dificultades que supuestamente enfrentarían los sujetos en relación con el aprendizaje escolar:

La Educación Especial surge por la presencia de un defecto o un exceso de potencialidad humana; lo que implica la existencia de una potencialidad intermedia con respecto a la cual surge el exceso o el defecto. Esta

18 Cordié, A. (1994) *Los retrasados no existen. Psicoanálisis de niños con fracaso escolar*. Nueva Visión, Buenos Aires.

potencialidad media esta determinada por un modelo de normalidad aportado por la sociedad misma en la que ocurre el proceso educativo¹⁹.

Otra ventaja que tenía el uso de la psicometría era su relativamente fácil aplicación, mientras anteriormente, los diagnósticos se basaban en *conjeturas*, el uso de las matemáticas, hacía el método de detección más confiable, y más rápido; las investigaciones con el uso de la psicometría empezaron a dar frutos que por ningún otro medio habían sido posibles. En México, 15 años más tarde (1920) el presidente Venustiano Carranza, mandó al profesor Leopoldo Rodríguez Calderón a investigar sobre la educación de los deficientes; prueba de la necesidad angustiosa de poder dar cuenta de la anormalidad. Este profesor trajo pruebas, materiales y libros²⁰. Los datos que arrojaban las primeras investigaciones realizadas en la década de los 20's, revelaban la existencia de un retardo pedagógico respecto de la edad cronológica de los educandos; en posteriores investigaciones el retraso pedagógico respecto de la edad del niño se había incrementado a tal grado que se consideraba que la mitad de la población escolar era retrasada²¹. Esto hacía suponer que los métodos de evaluación y clasificación de los menores para asignarlos a los grupos, no habían sido los adecuados; a pesar de los grandes esfuerzos de profesores y médicos.

Se distribuye así, gracias al examen, en un rango toda la población escolar; la *mirada* que se basaba hasta ahora en la normalidad producto del *discurso* educativo, no tendrá más la exclusividad de, en última instancia, asignar cuerpos a lo *diferente*. Esta vez, entrará en juego un aparato que se ubica de tal forma que su dominio se expande lo más posible, esto es, lo regular tanto como lo diferente, lo especial, están ahora proyectados y cuantificados. Las aptitudes de cada cual, regulares o no, son situadas en su nivel y capacidad. Este aparato es el de la *decibilidad*.

19 Mejía, R. (1995) *Educación especial. Una alternativa en la enseñanza de la lecto-escritura y las matemáticas en la escuela primaria regular*. UPN, Guerrero. Pg. 53.

20 Arias E. y Sevilla, R. Op. Cit.

21 López, S. Op. Cit.

Hasta ahora, las enseñanzas especiales estaban dirigidas a aquellos que por diversas razones no alcanzaban a cubrir la serie de características que se consideraba eran necesarias para el aprendizaje, tomando como punto de referencia lo *normal*. Esta referencia desaparece con la psicometría, de tal suerte que la *decibilidad*, se basta ahora para redistribuir las capacidades y luego entonces, los significantes de especial o regular. Del mismo modo que el *discurso* educativo se vio desbordado por la *mirada*, ahora es ella quien se ve rebasada por el examen, instrumento de *decibilidad*, y la norma como la conocíamos hasta ahora, no será más la medida de lo diferente.

La *mirada* será sustituida por la cuantificación; si la *mirada* buscaba la visibilidad, el examen busca la *decibilidad*. Su referente no se ubica en la punta más alta de la curva; se ocupa de lo que está dentro de ella, tanto como de lo que está fuera, para cualquiera de los lados. Eso determina una redistribución de la diferencia, en la que entra en juego un personaje nuevo, incluso, me atrevería a decir, impensable anteriormente: los superdotados. Ya que anteriormente, se trataba de identificar los que no podrían acceder al realismo pedagógico, o al tipo de *discurso* educativo imperante, ahora, se trata de enunciar el mundo de la escuela.

Pero además, sigue envolviendo lo que el Estado supone ideal, no es pues gratuito que al perder valor la intelectualización del ciudadano, aparezcan como *diferentes* educativamente hablando, los superdotados. Lo que probablemente ha pasado desapercibido, es que junto con la *mirada*, el Ideal también se desvanece. Quiero decir que con el imperio de la *mirada*, el alumno regular, del que se pretendía elaborar un saber que diera cuenta del proceso enseñanza-aprendizaje, era la medida de lo normal, era el Ideal. Sin embargo, con el ejercicio de la psicometría y de las teorías del desarrollo, con la supremacía del examen, de la *decibilidad*, el ideal no es más un alumno materializable, no es aquél que si aprende; es una simple ilusión, de tal suerte que tanto regulares como especiales,

los que aprenden tanto como los que no lo hacen, todos están expuestos a ser comparados con algo que se supone el ideal, pero que en realidad, no existe.

Esto complica aún más la tarea del dar cuenta de los sujetos de la Educación Especial, ante lo cual, la respuesta del Estado no se hizo esperar y se actuó en 2 planos: el primero, las investigaciones subsidiadas por el gobierno, comisionando a algunos profesores para que realizaran esta labor, como una forma de revalorizar la necesidad de un saber, que dé cuenta de estos sujetos; y el segundo, reestructurando en plan de estudios de la Escuela de Altos Estudios, en materias dirigidas a proporcionar a profesores y médicos elementos adecuados que les ayudaran en la solución del problema del retardo mental, lo cual tiene que ver con el cambio de asistencia a rehabilitación, pero sobre todo, ya lo decía, con la interpelación que el sujeto de la Educación Especial hace al *discurso*.

ESTA TESIS NO SALE DE LA BIBLIOTECA

4. EL PANÓPTICO

*Un punto central sería a la vez fuente de luz
que iluminara todo, y lugar de convergencia
para todo lo que debe ser sabido¹*

Hace ya más de medio siglo que la Educación Especial como práctica se ha estado ejerciendo; lo que comenzó como un efecto del enramado compuesto por un *discurso*, una *mirada* y un intento de *decibilidad*, ahora se ha erigido ya como todo un aparato educativo que funciona de manera paralela al regular, y sin embargo no lo hace de manera independiente, y durante los siguientes años una relación ambivalente entre ellas será mas y mas fuerte. Ya he señalado que las escuelas especiales, son por excelencia los lugares de *visibilidad* de la *diferencia*, y con ello, de la elaboración de la *decibilidad*. Precisamente por ello, se hace necesaria su constante *vigilancia*, mediante la instauración de un aparato administrativo comparable a la estructura arquitectónica inventada por Bentham llamado *panóptico*².

4.1 Higiene Escolar

Dependiente de Salubridad Pública, existía en la década de los 20's un *Reglamento de Higiene Escolar*, cuyo fin era el de vigilar la *higiene intelectual*, y dentro de sus funciones estaba la selección de los niños anormales, con lo cual viene a apalabrarse la conformación de la diferencia educativa como una modalidad de prevención gubernamental, adquirida en primer instancia por los pequeños delincuentes y que ahora se hace explícita para toda la *clase*

1 Foucault, M. (1984) *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Siglo XXI, México, pg. 178.

2 En la periferia, una construcción en forma de anillo; en el centro una torre, esta, con anchas ventanas que se abren en la cara interior del anillo. La construcción periférica está dividida en celdas, cada una de las cuales atraviesa toda la anchura de la construcción. Tienen dos ventanas, una que da al interior, correspondiente a las ventanas de la torre y la otra, que da al exterior, permite que la luz atraviese la celda de una parte a otra. Basta entonces situar a un vigilante en la torre central y encerrar en cada celda a un loco, un enfermo, un condenado, un obrero o un escolar. Por el efecto de la contraluz se pueden percibir desde la torre, recortándose perfectamente sobre la luz, las pequeñas siluetas cautivas en las celdas de la periferia. Tantos pequeños teatros como celdas, en los que cada actor está sólo, perfectamente individualizado y constantemente visible.

vergonzosa que compone la *anormalidad*.

El objetivo de la detección de la *anormalidad* ya no es la mejor planeación educativa, sino que ahora, la prioridad es guardar el orden, conservar la *higiene escolar*, con lo que se puede decir, se pone en marcha un verdadero sistema disciplinario, justificado por la situación escolar, pero que en realidad, no es inédito en este campo, pues como se recordará, la corrección en materia de delincuencia, tanto como la filantropía, conforman las primeras manifestaciones de la exigencia de poner orden en el mundo del infortunio. Es también una reacción sistematizada a la violencia que implica el sujeto de la Educación Especial para el *discurso*, que pone en juego la observancia, la disciplina, bajo un esquema de prevención.

En el reglamento *de higiene escolar* había un artículo en el que se prevenía a los maestros el deber de señalar a los médicos escolares durante sus visitas, a todos aquellos niños que no podían seguir a sus compañeros en sus tareas; así como también a los que por continuas faltas de atención o inestabilidad se hacían notar entre los demás. Valdría la pena aquí recordar que en los tiempos de Pestalozzi, el maestro era el responsable no sólo de detectar, sino de remediar las complicaciones que se presentaran en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Medio siglo después, el maestro es el encargado de denunciar y remitir a las autoridades competentes, a los anormales. El que esto sugiera una función policiaca, no debe sorprender, pues una *policía escolar*, no está muy lejos de aparecer. Por el momento, es importante resaltar la estrecha relación entre regularidad y especialidad, donde la primera seguirá alimentando a la otra con discursividades, pero también con cuerpos; bajo la persistente *vigilancia*.

En general los médicos escolares tenían la obligación, según este artículo, de canalizar a los niños *sospechosos* de *anormalidad* para que se les practicara un diagnóstico minucioso, encontrar las anomalías y descubrir sus causas, dictando así las medidas necesarias para *beneficiarlos*, en una palabra, poner en práctica su objetivación, Foucault diría, su individualización. Para él, en un sistema

disciplinario:

El niño está más individualizado que el adulto, el enfermo más que el hombre sano, el loco y el delincuente más que el normal y el no delincuente. En todo caso, es hacia los primeros a los que se dirigen en nuestra civilización todos los mecanismos individualizantes; y cuando se quiere individualizar al adulto sano, normal y legalista, es siempre buscando lo que hay en él todavía de niño, la locura secreta que lo habita, el crimen fundamental que ha querido cometer³.

La importancia que se le daba a la oportuna detección, tratamiento y educación de los niños anormales radicaba en la imposibilidad que tendrían en un futuro de involucrarse *adecuadamente* en la sociedad, resultando un serio problema de carácter social⁴. Es por esto que el espacio escolar entra en la lógica de la vigilancia, y que todos los escolares, regulares o no, se encuentran bajo la lupa, a pesar de que el anormal siempre estará más vigilado que el normal.

Una diferencia con los métodos usados anteriormente para *detectar* (hacer visibles) los problemas o deficiencias que llevarían a un escolar a las enseñanzas especiales, a la *clase vergonzosa* de Foucault; esto se debe en principio, a que la observancia, la *visibilidad*, ya no está puesta sólo en el desarrollo del niño, sino en el individuo, ya no en sus características *diferentes*, sino en el *escolar deficiente*. La lógica del panóptico, es entonces la de constante vigilancia. Vigilancia que además, no está bajo la responsabilidad de cualquiera, sino de aquellos que como figura tienen el poder, el saber y la autoridad suficiente, para enunciar coherente y racionalmente, al individuo; un maestro, detecta *descuidos*, un médico escolar, detecta e individualiza sujetos de Educación Especial.

En el fondo, esto implica una política de integración, al menos en *discurso*,

3 Foucault, M. (1984) Op. Cit, pg. 197.

4 López, S. Op. Cit.

en intención. Desde hace ya poco más de medio siglo, las prácticas hacia lo diferente se ejercen como medio de integración, en el sentido de incorporarlos al plan de nación que tenía el Estado, lo que permitía con Calles que todos tuvieran la oportunidad de integrarse a la vida productiva. Sin embargo, ahora habría que sacar a los que habían pasado por todo este tiempo desapercibidos, o mejor dicho, sin corporizar por la *mirada*, estando integrados, para someterlos a los *beneficios de la diferencia*. Es en ello donde radica una de las principales funciones de la *decibilidad*, del hacer *enunciable* a un sujeto.

A la vez, este hecho da cuenta de la evolución que ha tenido la manera en que se clasifican y se nombran a los sujetos; me refiero a la enorme diferencia que hay entre considerar a los ciegos y sordos como *diferentes*, basados en sus características sensoriales, que no sólo serían evidentes, sino que precisamente por ello sería increíble pensar que pudieran estar *mezclados* con los otros; y el *sospechar* de quienes tal vez por años habrían disimulado su diferencia en el resto de los educandos. Es decir, el diferente ya no lo es por *visible*, ya no pasa por el dominio de la *mirada*, ahora, es traspasado por la *vigilancia*, que ha convertido a la Educación Especial en un sistema disciplinario.

En 1922 en la clase de organización escolar, el valor de las investigaciones científicas patentizaba su importancia, se organizaban los planes de estudio, se encargaban de la clasificación de los alumnos, etc. En *higiene escolar*, se colocaba a los maestros en aptitud de conocer y diagnosticar el estado del niño desde el punto de vista físico y mental; se había visto la necesidad de separar a los niños por edades y grados de desarrollo mental, de manera que se formaran grupos homogéneos, para lo cual era necesario obviamente, medir la inteligencia de los niños. El Dr. Santamarina empezó una serie de adaptaciones de diferentes pruebas, encaminadas a realizar la agrupación homogénea de los escolares y así evitar la proliferación del retardo, pues había evidencias de que la agrupación indiscriminada de los niños, sin tener en cuenta su edad, era una causa que

producía el retardo en niños aparentemente sanos⁵; paradójicamente, cuando en los tiempos de Juárez, era esa la condición en la que funcionaban todas las escuelas, con las consecuencias que señalé en su momento. Más allá de eso, lo que aquí resalta es la idea si se me permite decirlo, del *contagio* al que estarían expuestos los niños si la conformación de los grupos de clase no se hace rígida, se agrega entonces otro factor causa del retardo: los compañeros de clase. Además, tener grupos lo más homogéneos posible, facilitará la *vigilancia*.

En México, en 1924 se realiza el primer congreso Mexicano del Niño, el Dr. Santamarina presenta su primer adaptación de la escala Binet-Simon (19 años después de su elaboración), haciendo referencia a "la necesidad de orientar sobre bases científicas la educación de los niños deficientes y anormales de diversos tipos"⁶. Indica que sería conveniente educarlos en clases anexas especiales, bajo el cuidado de maestros especializados. Resulta interesante resaltar que mientras en Francia la psicometría estaba en manos de psicólogos, en México la situación era totalmente distinta, como un ejemplo de la hegemonía que los médicos habían logrado establecer dentro del campo de la Educación Especial.

Otra contradicción resalta aquí: las prácticas de Educación Especial como una especie de confinamiento, se remontan a 1861, a partir de entonces, la proliferación de escuelas o enseñanzas especiales ha sido una constante. Pero es hasta este año, 1924, que el Dr. Santamarina señala la conveniencia de su distanciamiento espacial, lo que me hace pensar en que esta vez, la exclusión aparece basada en el principio de la prevención del contagio que señalaba, y no como una consecuencia propia de las necesidades que por sus características requirieran los sujetos de Educación Especial.

Tiempo después, el Dr. Santamarina inició las aplicaciones de su

5 *Ibidem*.

6 Peón, *Op. Cit.*, pg. 53.

adaptación, primero a niños (1925) y después a niñas (1926), aunque a su juicio, requería de una escala comparativa para resolver supuestos casos *dudosos*, así que utilizó la escala de Lenguaje de Alice Descoedres; según su investigación, había 23% de retardados en el primer grado y 46% en el sexto grado, así como un 0.86% de superdotados⁷. Nuevamente, la duda, lo sospechoso entra en escena, cuestiona el lugar desde donde se produciría el entretejido simbólico que ha costado más de 60 años consolidar.

Estos *números* tienen una gran implicación en la forma en la que se concibe al sujeto, ya que bajo estas condiciones surge el modelo que Molina y Hernández⁸ llaman terapéutico, que consideraba a las dificultades como propias del sujeto y de una diversidad tan grande que había que distinguirlas asignándoles distintos nombres, con lo que el vocabulario especializado se complica. Surgen así, el niño hiperactivo, el débil mental, el de disfunción cerebral, el que presenta problemas de memoria, de atención, de conducta; en el afán de encontrar la explicación a los problemas escolares, sobre todo en lecto-escritura y matemáticas, se habla de dislexia, discalculia, disgrafía, y de una lista innumerable de términos que responden a una necesidad de apaciguamiento de la falta de decibilidad sobre el sujeto de la Educación Especial.

A pesar de que para Braslavsky⁹ este periodo de la Educación Especial habría que reconocerlo como el periodo estático en el cual la condición de sujetos deficientes que arrojaba el resultado del test predeterminaba el destino educativo o de los niños, yo diría que es precisamente éste el periodo más productivo en cuanto a Educación Especial, ya que con la posibilidad de la psicometría como instrumento para *detectar* esta clase de sujetos se da un verdadero *boom* en el campo de la Educación Especial, en la medida en que contribuye y fortalece la individualización, producto de una valoración que no permite cuestionamiento ni

7 Ibidem.

8 Molina, N. y Hernández, P. Op. Cit.

9 Braslavsky, B. (1993) *¿Hay una pedagogía especial?* En: Memorias del primer congreso nacional sobre Deficiencia Mental. México.

sospecha alguna (y por lo tanto amplifica su espectro), aunque ya lo decía, la sospecha es un factor que retorna una y otra vez a cuestionar los métodos de señalización.

4.2 Psicopedagogía e Higiene

En 1925, el Dr. Santamarina y el Mtro. Lauro Aguirre, "que comprendieron la necesidad de implantar en México técnicas educativas actuales"¹⁰ reorganizaron lo que hasta esa fecha era la sección de *higiene escolar*, dependiente de Educación Pública y se establece con apoyo del entonces Presidente Plutarco Elías Calles, el departamento de *psicopedagogía e higiene*, como base científica para el conocimiento de la población preescolar urbana¹¹. Este departamento se abocó al estudio de las constantes de desarrollo físico y mental de los niños mexicanos, era el centro de la *decibilidad* sobre el educando, de la elaboración de las teorías del desarrollo, lo cual implica que la *normalidad* no ha dejado de ser parte integral del discurso sobre *lo diferente*.

El maestro Lauro Aguirre se encargó de su organización y el Dr. Santamarina estuvo en dos periodos en su jefatura: de 1925 a 1928 y de 1932 a 1933. Cuando no ocupó la jefatura, estuvo al frente de todas las investigaciones psicopedagógicas realizadas por dicho departamento. Según Molina y Hernández¹² tales investigaciones comprobaron la influencia de la alimentación en el rendimiento escolar, ya que se demostró que una parte importante de los alumnos de escuelas primarias en el Distrito Federal sufrían desnutrición intensa que influía seriamente sobre el aprovechamiento escolar. La desnutrición se convierte entonces en otra de las causas que influyen en el rendimiento, pero de ningún modo sustituye a las anteriores, mas bien, abre un poco más el abanico de posibilidades para enunciar. Es menester subrayar que esta, la desnutrición, se señala como un factor que *influye* en el aprovechamiento escolar, en el proceso

10 DGEE (1995) Op. Cit. pg. 7.

11 Sevilla, R. Op. Cit.

12 Molina, N. y Hernández, P. Op. Cit.

de enseñanza-aprendizaje pero que sin embargo, es mas un problema social que taxativo al sujeto, a pesar de que es en él, evidentemente, en quien se presentan sus efectos. La estructura de este departamento comprendía tres subsecciones:

1.- *Previsión Social: Investigación y estudio de las causas del retardo en los escolares. Propone maneras de remediarlas y plantear bases para el mejoramiento social de los niños.* Es decir, ya no se trata únicamente de una rehabilitación, o de una señalización, sino que la prevención y mejoramiento social implica una función más bien ética y moral. Esta función por cierto, no es inédita. A lo largo de este trabajo he señalado varias veces la prevención como una prioridad gubernamental.

2.- *Orientación profesional: Análisis de las profesiones y oficios.* Esto significaría que los contenidos curriculares deberían estar más apegados a los puestos a los que cada cual, según su ubicación en la estructura escolar, podrían alcanzar como futuros adultos productivos, *útiles a sí mismos y a su patria*, tal como señale anteriormente. Y sin embargo, cabría preguntarse si esto mismo aplica para la planeación de las escuelas *regulares*, y no sólo para la *clase vergonzosa*.

3.-*Escuelas Especiales: exigencia resultante del conocimiento de aptitudes y clasificación de los escolares. Se seleccionan anormales físicos y anormales mentales. Esta sección se ocupa de establecer y vigilar escuelas al aire libre para niños débiles y predispuestos; colonias de vacaciones y escuelas para niños lisiados, vigilar las escuelas para anormales sensoriales (ciegos y sordos), para que estos reciban educación e instrucción y aprendan un oficio apropiado; aplicar a estas escuelas las leyes de incorporación a la Secretaría de Educación Pública de las Escuelas para los anormales mentales existentes. Establecer clases y escuelas para los anormales mentales, para que los niños reciban educación acorde a sus necesidades y adaptada a sus aptitudes*¹³. Este

13 Arias, E. y Sevilla, R. Op. Cit.

puede ser el momento en que se apalabra lo que de aquí en adelante podemos entender ya con el significante de Educación Especial: las enseñanzas se desligan totalmente de las *regulares*, el otro extremo de la relación ambivalente entre ellas de la que hablaba al principio de este capítulo. Años atrás se planteaban como temporales, su fin era el de *elesvarlos de su condición de inválidos*, habían surgido a partir de un principio de *normatividad*, y estaban completamente asociadas con las exigencias de los contenidos y filosofías pedagógicas imperantes.

Con *Psicopedagogía e Higiene*, la Educación Especial se define por practicarse: en otro espacio físico, con contenidos curriculares *propios* y adecuados a las características de los *diferentes*, en referencia a sus necesidades, pero también a sus aptitudes, y con apoyo de una sección específica que se encargará de *analizar* los requerimientos físicos, psíquicos, ambientales etc. de cada oficio y profesión. Y sin embargo, nada de esto nos sonará original; se trata de oraciones que se repiten en diversos momentos. Lo novedoso se refiere a otra cosa, es decir, a la ordenación de estos discursos insistentes en una estructura que representa la esencia de esta última etapa de la Educación Especial en México: la de la *vigilancia* a través de una organización panóptica.

Las características del departamento de *Psicopedagogía e Higiene* lo convierten en el antecedente más lejano de la *Dirección General de Educación Especial*, como un lugar donde la vigilancia va a encontrar su sede, aunque nunca será proporcionalmente limitada en cuanto al espacio que ocupa. Es una administración del saber metafóricamente comparable al panóptico, en el que la *visibilidad* es transformada, introducida en un apartado disciplinario desde el que con una sólo atisbo, pudiera verse todo, "un punto central sería a la vez fuente de luz que iluminara todo y lugar de convergencia para todo lo que debe ser sabido: ojo perfecto al cual nada se sustrae y centro hacia el cual están vueltas todas las

miradas"¹⁴ El Departamento estuvo formado de la siguiente manera:

- Sección Psicopedagógica.

Subdirecciones:

- a) Antropometría
- b) Psicognosis
- c) Pedagogía
- Sección de higiene escolar
- Estadística
- Sección de previsión social
- Sección de escuelas para niños anormales
- Comisión de cultura física

En este Departamento, vienen a organizarse formalmente, diversos aspectos que hasta ahora han formado parte importante de la práctica de la Educación Especial en nuestro País. La medición sigue siendo importante, pero no abarca sólo una pequeña actividad, no se reduce a la aplicación de pruebas, aunque la implique; con la estadística como una sección independiente, se tiene una observación generalizada a toda la población, ya no es sólo la medición de cada cual que permitirá la palabra, la individualización que aprisione al sujeto; abarca la distribución de toda la población escolar, de tal suerte que se puede tener *vigilancia*, además, del panorama general que presenta la educación en términos de diferencias, puede determinarse no sólo quiénes forman lo *diferente*, sino cuántos son y en dónde están.

La disciplina de los cuerpos, sigue siendo importante, pero especializada; pues de ser un ramo contemplado en la educación, pasa a conformarse en una comisión, aunque no se sabe exactamente cuáles eran sus funciones. Además, la previsión, que nunca ha estado al margen, de aquí en adelante, será parte

14 Foucault, M. (1984) Op. Cit, pg. 178.

importante del discurso que tendrá injerencia en los más diversos aspectos de la vida, ya que la prevención gubernamental, no es exclusiva de lo diferente educativamente hablando. Cabe mencionar que las actividades relacionadas con los estudios psicopedagógicos estaban encomendadas a los médicos escolares, quienes debían:

1. Solicitar estudios psicopedagógicos de los niños retardados mentales.
2. Junto con los maestros llevan a cabo la aplicación de test mentales para formar grupos lo más homogéneo posible.
3. Usar técnicas para tratamiento y corrección.
4. Realizar programas escolares de Higiene.¹⁵

Es indiscutible que la homogeneización de los grupos escolares se erige como la prioridad de esta época de surgimiento de los grandes aparatos de control educativo; homogeneización que está aparentemente perfectamente justificada, sin embargo, más adelante nos encontraremos con consecuencias que contradicen y problematizan el fin último, al menos en discurso, de la Educación Especial. Por ahora, la homogeneización como prioridad no es gratuita, si se piensa en que en esta época lo substancial es la organización panóptica que permite poner en juego la *vigilancia* constante, el tener grupos cada vez más uniformes facilita dicha labor.

Llama la atención, que se hace hincapié en el uso de técnicas disímiles entre lo que sería tratamiento y lo que se refiere a la corrección; pero no está claro dónde estaría la diferencia.

Pareciera que estas funciones son muy específicas, pero hay cierta discrepancia entre autores ya que por ejemplo Peón¹⁶ señala que entre las funciones conjuntas entre maestro y médico se encontraba la adaptación de las

15 Arias, E. y Sevilla, R. Op. Cit.

16 Peón, M. Op. Cit.

pruebas, y no sólo su aplicación, lo cual va más allá de un dato curioso si pensamos en el papel que en estos años se le impone al docente y al médico.

A partir de 1927, la sección encargada de la psicometría, tomó el nombre de Cálculo Biométrico. Se tradujeron los tests de Stanford para su adaptación, se aplicó la prueba Detroit en los Jardines de niños y se estandarizaron las escalas de Haggerty y Vaney para la lectura y la escritura, así como otros para secundaria¹⁷. La clasificación de grupos escolares sin embargo, se fundamentó científicamente en la prueba de Ebbinhaus¹⁸.

Para entonces, el departamento de *Psicopedagogía e Higiene*, había determinado las constantes del desarrollo físico de los niños de la clase media, por lo que inicia entonces el estudio de los niños de la clase popular¹⁹; lo que fortalece la idea que ya mencionaba sobre la función de la estadística en el departamento.

Habiéndose seleccionado y clasificado alumnos en varias escuelas del Distrito Federal, se consideró que las escalas psicométricas empleadas no proporcionaban una información completa sobre las aptitudes especiales y el tipo mental de los niños estudiados, no obstante se inició la adaptación de las escalas de Bermeylen y de Stanford para su posterior aplicación. Se creía que el examen de inteligencia era necesario, ya que tenía dos finalidades distintas. La primera requería de la cooperación y la colaboración del médico con el maestro para la formación de los grupos escolares; pues, para cuidar la higiene mental de los niños, debían ser homogéneos desde todos los puntos de vista, ya que como he apuntado, cuidar la higiene mental de los niños implica la idea de contagio o de contaminación. La segunda finalidad del examen mental era la complementación del estudio de los presuntos anormales, puesto que se trataba de conocer el

17 Peón, M. Op. Cit.

18 Arias, E. y Sevilla, R. Op. Cit.

19 *Ibidem*.

estado de las facultades mentales (disminución, aumento o perversión), se debía recurrir a pruebas globales para los primeros y especiales para las facultades aisladas. El examen sigue siendo así, el medio privilegiado para la detectar y enunciar a los sujetos de la Educación Especial.

Si en la época de Juárez predominó la razón, y en la de Calles la productividad, en estos tiempos se habla de las *facultades mentales*. Serán estas, en adelante, en función de las cuales se establezca la *diferencia*, los grados de la misma y el espacio en la distribución escolar que cada cual habrá de ocupar. Aún cuando la herencia de las anteriores, se conserve intacta.

Se trata entonces, de conocer, de discurrir las facultades mentales y enunciarlas en términos de disminuciones, aumentos o perversiones; casualmente, no de un estado *optimo*. La *decibilidad*, se enfoca como ya lo apuntaba, en la anormalidad más que en la normalidad, y además, se puede sustituir los hechos señalados, como lo era en su momento la ceguera o la sordera, por las *desviaciones*, producto de un discurso que pretende dar cuenta de algo que no es evidente, y que es susceptible de *escondarse*. De ahí lo insoportable de la sospecha. Como consecuencia, lo anormal se aparta cada vez más de lo normal, aunque siempre estarán ligados como parte de la señalización, los discursos sobre ambas partes se separarán, en cuanto a la forma de dar cuenta de los sujetos contenidos en dichas categorías, y en la manera en que se ejerce como educación, corrección, etc.

La Universidad Nacional, abre grupos de capacitación y experimentación pedagógica para la atención de deficientes mentales²⁰, iniciándose así la formación de recursos humanos para fines de educación de *débiles mentales*²¹, en el año de 1927, al formular el plan de estudios de la Facultad de Filosofía y Letras, se consideraron dentro del mismos dos cursos especiales: el que impartió el Dr.

20 Mejía, R. (1995) Op. Cit.

21 Cortés, P. (1992) Op. Cit.

Carlos Reiche de Histología Vegetal y que lo daba gratuitamente y el de *deficiencias mentales* cuyo gasto cubría el Departamento del Distrito Federal y estaba a cargo del Dr. Roberto Solís Quiroga²². El Dr. Solís Quiroga se había iniciado en la educación de anormales al desempeñar el cargo de jefe de la sección médica del Tribunal de Menores y al mismo tiempo el de segundo Juez del Primer Tribunal. Intervino posteriormente en las experiencias de la escuela Galación Gómez, que dependía de la Universidad Nacional de México²³. La pregunta que aquí surge es ¿por qué el primero es gratuito, mientras que el segundo implica un gasto, que asume el Estado?.

Para el Dr. Santamarina, las modernas tendencias de la pedagogía de los años 20, así como los adelantos en la *higiene escolar* mostraban que las ideas de maestros y médicos había cambiado y tomando un nuevo enfoque, puesto que ahora se consideraba la necesidad de que la educación no se impartiera de manera indiscriminada a todos los niños, rompiendo totalmente con los ideales positivistas de la administración juarista. Se sabía que era necesario brindar un trato individual y particular a cada niño en las escuelas, ya que era indispensable conocer a cada uno en todos sus aspectos: biológico, mental, moral y social, en otras palabras, su individualización, su objetivación.

Esto por cierto no implicaba que debía tenerse un maestro para cada niño, sino la necesidad de la formación de grupos homogéneos y de poder contar con grupos especiales para colocar a aquellos niños que más se apartaban del modo de ser común, desterrando así, la mala costumbre de dividir a los niños en grandes, medianos y chicos para realizar la división adecuada que se hacía con gran éxito en otros países. Pero por otro lado, ya señalé que también se hace necesaria la homogeneización de los grupos debido a que ello facilita su *vigilancia*.

22 DGEE, (1985) Op. Cit.; Molina N. y Hernández, P. Op. Cit.
23 Sevilla, R. Op. Cit.

Así, la homogeneización, tiene como efecto también o principalmente, facilitar la construcción del saber sobre los alumnos, ya que la variabilidad de la muestra en cada grupo, por así decirlo, se reduciría cada vez más.

En 1929, el Dr. José de Jesús González planteó la necesidad urgente de crear una escuela modelo en la ciudad de México, y "en 1932, un año antes de su muerte, tuvo la satisfacción de asistir a la inauguración de la escuela que lleva su nombre y que fundara el Dr. Santamarina en el local anexo a la Policlínica No. 2 del Distrito Federal"²⁴.

Hacia 1930, el Dr. Solís Quiroga, enumeró los puntos que debían cumplirse para remediar los problemas de retardo escolar, algunos de los cuales ya se habían puesto en práctica en la escuela de *Experimentación Pedagógica* de la Universidad Nacional:

1. Estudiar los problemas de los escolares en cada escuela de la república.
2. Estudiar las causas individuales del retardo, para lo cual se necesitaba de la labor de un cuerpo de trabajadores sociales con la preparación intelectual suficiente y un criterio amplio y voluntad para modificar en lo posible, el medio familiar de los niños desde los puntos de vista higiénico, social, moral y cultural.
3. Se solicitaba la labor de la policía escolar que auxiliara a los trabajadores sociales, pero que además trabajaran por su propia cuenta, dirigiendo su acción principalmente sobre los hogares rebeldes, sobre los niños o jóvenes vagos y sobre todo los menores que trabajaban en la vía pública para que hiciesen que asistieran a la escuela.
4. Era indispensable el tratamiento médico a aquellos niños que no tenían

24 DGEE (1985) pg. 10.

- dinero ni recursos para poder tratarse.
5. Se requería de modificaciones urgentes en los lugares donde se impartían las clases:
 - a) creación de escuelas suficientes
 - b) adaptación higiénica de los locales
 - c) formación de grupos especiales para deficientes mentales y para deficientes físicos
 - d) crear grupos de transición para los niños de 6 años
 - e) formación de grupos homogéneos tomando en cuenta la edad cronológica, de los conocimientos y del desarrollo mental
 - f) mejoramiento del profesorado, y
 - g) fundación de *Creación de la Conducta*, para el estudio de casos difíciles y la aplicación del tratamiento adecuado.
 6. Se requería el mejoramiento económico, social y cultural, y
 7. El punto principal y el más importante para el mejoramiento era la aplicación de prácticas eugenésicas y de profilaxis particularmente del alcoholismo, de la sífilis, de las neuro y psicopatías y de la tuberculosis.

Con estos lineamientos, podemos decir de acuerdo con Mannoni²⁵, que la escuela se convierte en un verdadero cuartel. La Educación Especial no es sólo una práctica dirigida a un sector específico de la población y que se concretiza a su educación; es ya todo un aparato disciplinario que vigila, cuida, protege y prevé los problemas, y tiene injerencia más allá de la población escolar, es lógico, si se piensa de esta forma, que aparezca la figura de la *policía escolar*.

El trabajo que muchos psicólogos y psicómetros han venido realizando durante tantos años para explicar los problemas de aprendizaje de un sujeto a través del coeficiente intelectual y con el uso de pruebas o test ha sido una de las aventuras intelectuales acaso más ilusorias, en tanto creen alcanzar la absoluta

25 Mannoni, M. (1996) *¿Qué ha sido de nuestros niños "locos". Las palabras tienen peso. Están vivas*. Nueva Visión, Buenos Aires.

objetividad, es decir, la de las matemáticas, y no obstante, la duda rondará su certeza, manifiesta en las constantes revisiones de los instrumentos utilizados; pero para 1930, se consideraba a la psicometría como el medio por el que se puede determinar *una pequeña inferioridad* casualmente en contra de los niños de clase baja y a favor de la clase media²⁶.

Esta supuesta *pequeña inferioridad* constituye un juicio que se mantiene con gran fuerza dentro de los discursos que históricamente se oirán en el campo de la Educación Especial en forma de alusiones a desventajas culturales, etc. y que a la vez remite a lo planteado años atrás en la Ley Orgánica de la Educación, al hablar de deficiente desarrollo físico, mental o moral.

En ese mismo año (1930), el Dr. Solís Quiroga realizó una investigación en la que encontró que entre los grupos escolares formados por niños considerados *a priori* como normales, existían numerosos enfermos: niños moral o socialmente abandonados, menores que sufrían de diferentes anomalías físicas, mentales o sociales, detectadas por la irregularidad escolar, es decir, por la falta de paralelismo entre las edades cronológica y pedagógica²⁷. Se considera entonces un error de apreciación, al lado de la sospecha, por lo que se puede decir que ahora, tanto la anormalidad, la diferencia como lo normal, lo regular, deben estar debidamente comprobadas, condición que años atrás se contemplaba únicamente para los alumnos diferentes. Lo que es más, la sospecha, como algo insistente, ha estado más del lado de la regularidad que de la anormalidad. Se tiene pues, del lado de la normalidad, la sospecha, y del lado de la *diferencia*, la interpelación.

También en 1930, el Dr. Santamarina hizo un estudio comparativo entre la escala Binet-Simon, revisión de Stanford y la adaptación publicada por el departamento de psicopedagogía. Dos años mas tarde, el Dr. Santamarina aplicó

26 Galeana, R. et. al. (1982) *Educación Especial en México*. SEP, México.

27 López, S. Op. Cit.

a la población asistente a la escuela anexa a la Policlínica No. 2, un estudio médico, pedagógico, psicológico y social para la clasificación de grupos²⁸. La clasificación que resultó de tal estudio dividía la anormalidad en 2 grupos de acuerdo con sus causas:

- Los anormales por causas sociales, eran todos aquellos niños sin anomalías o "atacados" de anomalías ligeras que no necesitaban tratamiento especial entre las cuales, y según la clasificación se encontraban los niños abandonados, deprimidos por el medio social o escolar.
- En el segundo grupo, formado por niños con trastornos biológicos o físicos a causa de su anormalidad, estaban los débiles, los enfermos, lisiados, con perturbaciones de los órganos de los sentidos; pero conservaban su normalidad desde el punto de vista moral o psíquico.

Esta forma de agrupamiento está basada evidentemente en la nueva hegemonía que ya marcaba en páginas anteriores de las facultades mentales, psíquicas, sobre las de la razón, o la de los cuerpos; sin embargo, llama la atención que la cuestión moral sigue imponiéndose en todo momento, no como una categoría diferenciada de las otras, sino siembre a la par de los imperios ideológicos de la normalidad y la anormalidad. Quizá sea el único aspecto que desde el origen, no ha sido modificado en lo absoluto.

Se juzgó oportuno también, continuar estudiando el problema de la desnutrición en sus aspectos psicopedagógicos y sociales, para lo cual se resolvió crear un pequeño centro de investigaciones para que los resultados fueran más ricos y mejores, además, de esta manera la división de los niños atrasados se realizaría en dos grandes grupos: debido a la vagancia pero normales en la

28 Arias, E. y Sevilla, R. Op. Cit.

mentalidad, y por deficiencias en la mentalidad (anormales, subnormales, etc.), según la clasificación que se usaba en la época²⁹. De este modo, el vínculo de mutua implicación entre retardo y deficiencia mental se disuelve; la deficiencia mental pasa a ser sólo una más de las posibles causas del retraso, pero no la única. Consecuencia de estas investigaciones fue la apertura de la escuela de Recuperación Física, que funcionó en un anexo de la Policlínica No. 1 a partir de agosto de 1932³⁰. En ese mismo año se crea también una escuela para deficientes mentales en el Distrito Federal³¹.

En 1934, previas conferencias sobre mediciones mentales, se estructuró un plan de trabajo conjunto de los departamentos de Psicopedagogía y de Enseñanza Primaria y Normal, para capacitar a maestros en la aplicación, con bases científicas de las pruebas de medición mental; se buscaba mejorar y lograr una buena clasificación de grupos³². Es significativo en este sentido que a la entrada de la psicometría en México, sólo los médicos podían aplicar las pruebas, mientras que ahora los maestros son entrenados para ello, aunque no está claro por qué. Es comprensible que los médicos, como figuras importantes en la historia de la Educación Especial en México, hayan tenido ese papel al principio, mientras que el médico, se consideraría de menor rango en sabiduría, pero sobre todo, puede que el mantener al margen al maestro en estos menesteres tenga que ver con su posición en el salón de clases; es decir, el maestro es parte del dispositivo escolar. Sin embargo, la intervención de estos ahora probablemente se justifique por las nuevas necesidades que se presentan en la educación, que requieren de una individualización en masa.

29 López, S. Op. Cit.

30 DGEE (1985) Op. Cit.

31 Cortés, P. Op. Cit.

32 Ibidem.

4.3 El instituto Médico-Pedagógico y el Instituto Nacional de Psicopedagogía.

En 1935, el Dr. Roberto Solís Quiroga, que según Mejía³³ fuera gran promotor de la Educación Especial en México y América, planteó al entonces ministro de educación pública Ignacio García Tellez³⁴, la necesidad de institucionalizar la Educación Especial en nuestro país³⁵. Como resultado de esta iniciativa se incluyó en la Ley Orgánica de la Educación un apartado referente a la protección de los deficientes mentales y menores infractores por parte del Estado, que dice:

- **CAPÍTULO III. Sistema Educativo Nacional. Tipos de la educación.**
Art. 9 "El sistema Educativo Nacional comprenderá los siguientes tipos I...X (la que se imparta en las escuelas de Educación Especial no comprendidas en las fracciones anteriores).
- **CAPÍTULO XVI. Escuelas. Tipos de Educación Especial.**
Art. 105 "Sin perjuicio de la iniciativa privada y de crear los que en lo futuro estimen necesario para satisfacer las necesidades educacionales del país, el Estado atenderá los siguientes tipos especiales de educación: I y II (para retrasados mentales o para anormales físicos o mentales), III (para menores en estado de peligro social o infractores de leyes penales), IV (para adultos delincuentes)..."³⁶.

Este discurso envuelve un cambio radical en política educativa. Mientras que con Juárez se organizó todo un aparato educativo único, a partir del cual, se pensaba formar ciudadanos acordes a un ideal impulsado por el positivismo; para mediados de los años 30's, se acepta la diversidad de necesidades educativas en

33 Mejía, R. (1995) Op. Cit.

34 Solana, F. Op. Cit.

35 Molina, N. y Hernández, P. Op. Cit.

36 Sevilla, R. Op. Cit, pg. 77.

México, lo cual quiere decir que la educación debe ser planeada a partir de las características de aquellos a quienes se dirige, y no al revés, proyectándola en otro lado y después aplicándola a la población, acción que al final de cuentas, propició directa o indirectamente, el surgimiento de la figura del sujeto de la Educación Especial. Sin embargo, veremos que con esto no se revierte la distribución de las categorías educativas, sino que por el contrario, se complica.

Llama por ejemplo la atención, que los adultos delincuentes sean incluidos en la clasificación de Educación Especial, sobre todo porque los discursos más recientes que dan cuenta de los por qué de este tipo de educación, se centran en la idea de que por medio de la escuela se alcanzaría el pleno desarrollo del niño; los estudios e investigaciones realizadas se enfocan en éste, de tal suerte que su individualización, es condición para desarrollar la *decibilidad* del sujeto de la Educación Especial. Sólo al incluirse en estos años la prioridad de la *vigilancia* e individualización mediante el panóptico y la evolución de la Educación Especial como un aparato disciplinario, es comprensible la incorporación del adulto en esta categoría. Lo que fue para ciegos y sordos el *realismo pedagógico*, la psicometría para los superdotados, lo es ahora la previsión gubernamental y la disciplina para los adultos delincuentes.

En este mismo año (1935), se creó el Instituto Médico-Pedagógico en Parque Lira, fundado y dirigido por el Dr. Solís Quiroga para atender niños deficientes mentales profundos. Este instituto agrupó las escuelas fundadas por el Dr. Santamarina; para Sevilla, esto pertenece al "movimiento pedagógico de México" y al "progreso de la ciencia experimental"³⁷, por lo que tenía que repercutir en América. A la Escuela Parque Lira asistieron, para seguir los cursos de la enseñanza especializada, médicos eminentes de las repúblicas del continente americano, y estudiantes y profesores que han querido llevar a sus respectivos países los conocimientos recibidos. Es en esta época entonces, donde también

37 Sevilla, R. Op. Cit. pg 78.

empieza a haber intercambio con otros países, donde evidentemente, se tenían problemas parecidos, sin que por ello pueda decir que las condiciones tanto del surgimiento como del desarrollo de la Educación Especial son las mismas. Simplemente, habría que señalar que México no es el único país que enfrentaría dificultades en la impartición de este tipo de educación. En sus diferentes secciones, el Instituto Médico Pedagógico contaba con un profesorado especial que estudiaba los diferentes problemas que presentaba la niñez:

1. Cursos destinados a formar maestros especialistas en la educación de los niños débiles mentales y de los niños ciegos y sordomudos, los cuales fueron el antecedente de la Escuela Normal de Especialización, años más tarde.
2. Clínica para el servicio público, en particular para las escuelas primarias, con el fin de atender a los niños que padezcan de trastornos emocionales y problemas de reprobación y bajo rendimiento escolar.
3. Centro de orientación y consulta de médicos especialistas en estos problemas.
4. Centro de prácticas de trabajadores sociales psiquiátricas.
5. Clínica de la conducta, destinada a los alumnos de las escuelas primarias y al público en general.
6. Centro de Salud para los padres, maestros y alumnos.
7. Centro de consulta eugenésica destinada a la investigación de los problemas de la herencia.

La atención de los dos tipos, no se limita a la población diferente educativamente hablando; sino que ésta se extiende prácticamente a quien quiera hacer uso de ella, por lo que su estructura, paradójicamente, hace pensar más en un establecimiento de beneficencia, que un establecimiento exclusivo de Educación Especial. Por lo demás, vale la pena resaltar que la psiquiatría aparece como figura importante en este establecimiento, a la par de que las dificultades emocionales, surgen como un elemento importante parece, dentro de las causas

de la *diferencia*.

En 1936 el Dr. Lauro Ortega, jefe del departamento de psicopedagogía y médico escolar, fundó el Instituto Nacional de Psicopedagogía, funcionando en él los siguientes servicios:

1. Psicofisiología
2. Educación Especial (antes Instituto Médico Pedagógico)
3. Orientación Profesional
4. Higiene Mental y Clínica de la Conducta
5. Psicometría
6. Paidografía
7. Paidotecnica y organización

En realidad, no hay gran diferencia entre este y los otros establecimientos o departamentos referidos hasta ahora. La mayor parte de estos servicios se han mantenido a lo largo de los años aunque con distintos nombres. Por ejemplo, la creación del servicio de orientación profesional, tal vez tenga su antecedente en los estudios y análisis de diversas profesiones y oficios; pero aquí se presenta como servicio, es decir, como resultado, aplicación de tal conocimiento.

También en ese año se fundó la escuela para niños lisiados³⁶, teniendo como objetivos:

1. Tratamiento y Educación Especial de los niños anormales mentales.
2. Formación de maestros especialistas que ulteriormente continuarían su labor en futuros centros de Educación Especial.
3. Orientación de la Educación Especial en otros lugares, a fin de que la obra se llevara a cabo y tuviera una máxima garantía en cuanto a su utilidad, su

36 Cortés, P. Op. Cit; Sevilla, Op. Cit.

posibilidad y su economía.

El Instituto Nacional de Pedagogía se crea:

Con el propósito de hacer estudios e investigaciones de carácter científico, que sirvan para conocer la realidad educativa mexicana y que permitan proponer normas que faciliten y hagan más eficaces las actividades que se realizan en las escuelas de México³⁹.

Destaca la aprobación y el respaldo del entonces presidente de la República, general Lázaro Cárdenas, "quien procedía así en forma consecuente con su política educativa que propugnaba el conocimiento científico de la realidad"⁴⁰, política que se remonta al periodo juarista.

En 1937, surgió la sección de psicopedagogía de la Dirección General de Educación en Veracruz, que se dedicó a pensar y diseñar diversas baterías de pruebas que tenían como finalidad evaluar a los escolares, para formar grupos homogéneos, tratando de dar mayor atención a los deficientes; esta sección desapareció para reintegrarse nuevamente en 1950⁴¹. En 1937 se fundó la Clínica de la Conducta y la Ortolalia, y durante casi 20 años funcionaron en el país solamente estas instituciones de carácter oficial⁴². No es que no hubiera escuelas o establecimientos especiales por todo el país, pues la organización y fundación de ellas ha sido constante. Pero es importante señalar que el que sólo dos instituciones sean consideradas como oficiales, es la mayor constancia de la organización panóptica que durante estos años se establece en la Educación Especial. Décadas más tarde, esta hegemonía administrativa será concentrada en

39 Sevilla, R. Op. Cit, pg 79.

40 *Ibidem*.

41 *Ibidem*.

42 Molina, N. y Hernández, P. Op. Cit.

43 Sevilla, R. Op. Cit.

un sólo lugar.

En el año de 1938 el Instituto publica el volumen *Pruebas pedagógicas objetivas* del profesor Manuel Bonete. Da a conocer también el trabajo sobre *Características biológicas de los escolares proletarios*, texto que contiene los resultados obtenidos en una minuciosa investigación que abarca las características antropométricas, somáticas, fisiológicas y sociales de un grupo de escolares del medio social proletario de la ciudad de México, y que sigue con la lógica de la interpelación del sujeto de la Educación Especial, que obliga al constante intento por la *decibilidad*, intento, dicho sea de paso, siempre fallido. En el terreno práctico de la aplicación, el instituto atiende tres escuelas de Educación Especial, un centro de Higiene Mental y una Clínica de la Conducta⁴³.

En 1939, al ocupar el Ministerio de Gobernación el Lic. Luis Tellez, quien años atrás había sido ministro de educación pública, nombró al Dr. Solís Quiroga jefe del departamento de previsión social⁴⁴. Durante su ausencia del Parque Lira, lo sustituyó el Dr. Moisés Reyes Acosta. A fines de 1940 el Dr. Solís Quiroga renunció a la jefatura del departamento de previsión social y regresó a la dirección del Instituto Médico Pedagógico, donde permaneció hasta 1957. También en 1940, se reforma la Ley Orgánica de Educación decretada por el general Lázaro Cárdenas en la que según Sevilla⁴⁵, se puede analizar que a medida que el Estado va asumiendo la responsabilidad de estructurar un sistema oficial para coordinar la Educación Especial, va formulando la política educativa que le permita regular este ramo de la Educación. Dentro de dicha ley destacan los artículos:

- Art. 83. Las escuelas de preparación especial son aquellas que

44 Lo que es curioso, si se piensa en la relación que establezco entre previsión y Educación Especial.

45 Ibidem.

proporcionan, en ciclos de estudios cortos, los conocimientos generales y la capacitación técnica necesaria para el ejercicio de determinadas actividades que no requieren una dilatada preparación...

- Art. 84. Quedan comprendidas en la denominación de escuelas de preparación especial, las escuelas de experimentación y demostración pedagógica, las escuelas de anormales físicos o mentales...
- Art. 85. Las escuelas de experimentación pedagógica tendrán planes de estudio, programas, métodos de enseñanza y organización particulares que en cada caso aprobará la misma secretaria⁴⁶

En esta legislación, surgen diversas contradicciones. La educación, ideal que desde Juárez se había mantenido, se cambia por la preparación, capacitación laboral, con la condición siempre de la no-complicación de los mismos. La temporalidad como condición de las enseñanzas especiales, repetida varias veces, se cambia por los estudios cortos, conocimientos generales en vez de instrucción especializada que ayudaría a estos sujetos a *elevarlos de su condición de invalidez*. Este tipo de enseñanzas debía durar sólo el tiempo necesario, al igual que antes, pero mientras a fines del siglo pasado se pretendía la integración, ahora implica todo lo contrario. Esto hace pensar, ¿qué pasó con el acento puesto en las necesidades *educativas* del país?, ¿y el principio de normalización que se impone a los alumnos especiales?, ¿la Educación Especial es entonces una simple preparación técnica?

De la Educación Normal o de la Preparación para Maestros:

- Art. 78. La Educación Normal, cualquiera que sea su clase o tipo, tiene por objeto la formación de maestros para satisfacer las necesidades educativas del país.
- Art. 81. La Educación Normal será de cinco tipos...III. La Educación

46 *Ibidem*, pg. 83.

Normal de especialización, la que en sus planes, programas de estudio y métodos de enseñanza, se sujetan a las siguientes características:

- a) Para el ingreso a sus cursos se requerirá que los aspirantes hayan cursado íntegramente la Educación Normal para profesores de primaria y hayan ejercido el magisterio dos años por lo menos.
- b) Las especialidades serán:
 1. Educación Primaria para Adultos.
 2. Educación Física.
 3. Trabajos Manuales.
 4. Orientación Social.
 5. Educación, tratamiento y cuidado de débiles y enfermos mentales educables.
 6. Educación y cuidado de ciegos, sordomudos y otros niños anormales físicos.
 7. Educación para niños infractores y adultos delincuentes.
 8. Los demás que señalen las leyes o reglamentos.
- c) Los estudios para estas especialidades tendrán una duración mínima de dos años.
- d) Los titulados en estos cursos tendrán preferencia respecto a los maestros no especializados, para los trabajos educativos correspondientes.

Es curioso como mientras se hace hincapié en la corta duración de la Educación Especial, se establece que la capacitación del personal correspondiente, debe durar como mínimo, dos años. Asimismo, se establece, -aunque no se señala en base a qué-, una nueva diferencia entre la *diferencia* misma: los *educables* vs. los no *educables*, que viene a desgarrar los ideales positivistas de hacer llegar la educación a todos.

En el capítulo 2, señalaba que tal vez el espacio que ocupaba la escuela de sordomudos había sido anteriormente un establecimiento de caridad encargado

de atender a esta misma población, y que con su reestructuración habría pasado al estatuto de escuela, pero que sin embargo, la parte asistencial probablemente se resistiría a desaparecer; pues bien, en estas leyes, encontramos que educación y cuidado están combinados nuevamente.

Escuelas tipos de Educación Especial:

- Art. 104. En la designación genérica de escuelas o tipos de Educación Especial, se comprenderán todas las formas educativas escolares que no hayan sido materia de atención particular en los artículos anteriores de esta Ley.
- Art. 105. Sin perjuicio de la iniciativa privada y de crear los que en lo futuro estime necesario para satisfacer las necesidades educacionales del país, el Estado atenderá los siguientes tipos especiales de educación:
 - a) La que se imparta en escuelas de experimentación y demostración pedagógica.
 - b) Para retrasados mentales o para anormales físicos o mentales.
 - c) Para menores en estado de peligro social o infractores de las leyes penales.
 - d) Para adultos delincuentes.
- Art. 106. La Educación Especial para niños retrasados mentales o anormales físicos o mentales, que requieran medios diversos que los utilizados en las escuelas primarias, durará solamente el tiempo indispensable para que se logre normalizar a los educandos, los que entonces deberán ser incorporados a las escuelas ordinarias.
- Art. 107. Las medidas correctivas. El Estado optado respecto a los menores en estado de peligro social o infractores de las leyes penales en ningún caso tendrán carácter punitivo, sino que servirán de instrumento para su adaptación al medio social a través de una

adecuada educación.

- Art. 108. En todos los establecimientos o colonias en los que delincuentes adultos cumplan condenas punitivas de la libertad, se les impartirá educación adecuada, tendiente a lograr su readaptación benéfica al medio social. A este efecto, se les capacitará para el ejercicio de oficios a pequeñas industrias, que les proporcionen medios honestos de vida al recobrar su libertad; se combatirán la toxicomanía y el alcoholismo por medios terapéuticos y educativos, sin perjuicio de emplear los otros procedimientos que la ciencia aconseja y se afirmará en ellos el respecto a los valores humanos y a las instituciones sociales.

Con esta legislación, se pone en juego un cambio importante en términos de la responsabilidad que el Estado asume en estas cuestiones. En los primeros capítulos de este trabajo, señalaba que la pugna entre la Iglesia y el Estado había tenido consecuencias importantes tanto en la educación, como en la asistencia.. Lo expresado en esta legislación, confirma que la Iglesia no dejaría de ocuparse de ello, de tal suerte que el Estado terminaría cediendo terreno, al aceptar en cierta forma su insuficiencia en este campo. Por otro lado, si bien la suerte de temporalidad de este tipo de educación no ha cesado, hemos visto como la cada vez más clara separación en todos los sentidos de una educación y otra (la regular vs. la diferente) hará quimérico la consecución del objetivo de integración, aunque permanece por lo demás, el de corrección. Ya en párrafos anteriores al analizar las características de la Educación Especial que se plantea en esta legislación, hacía notar la contradicción entre el estatuto de la temporalidad en dos momentos de la historia, y la convicción integradora.

En 1941 el entonces Ministro de Educación Octavio Vejar Vázquez⁴⁷, vivamente interesado en la experiencia realizada por el Instituto Médico-

47 Solana, F. Op. Cit.

Pedagógico⁴⁸ propuso la creación de una escuela de especialización de maestros en Educación Especial. Para lograr este objetivo hacía falta modificar la Ley Orgánica de la Educación, aunque no se especifica cual sería este cambio⁴⁹. En diciembre de ese mismo año se envió a las cámaras legislativas el proyecto de reforma de la ley, que fue aprobado el 29 de diciembre por la cámara de Diputados y el 31 por la Cámara de Senadores. Mientras tanto, en 1942, con carácter experimental, se instalaron dos grupos diferenciales en la escuela anexa a la Normal de Maestros.

La ley Orgánica de la Educación reformada entró en vigencia el año siguiente y el 7 de junio de 1943 abrió sus puertas la Escuela de Formación Docente para Maestros en Educación Especial en el mismo local del Instituto Médico Pedagógico. Lo cual señala una discordancia, puesto que éste, supuestamente desapareció en 1936, pasando a ser parte, bajo el título de Educación Especial, del Instituto Nacional de Psicopedagogía. La nueva institución quedó a cargo del Dr. Solís Quiroga y contó inicialmente con las carreras de maestros especialistas en educación de deficientes mentales y de menores infractores⁵⁰. La Escuela Normal de Especialización tuvo diferentes ubicaciones:

- En 1943 en el Instituto Médico Pedagógico de Parque Lira.
- En 1945 en el viejo edificio de la calle de Castañeda.
- En 1957 en la Av. Nuevo León.
- En 1958 en las calles de Arteaga No. 35 en Villa Obregón.
- En 1964 en Campos Elíseos No. 467.

El Instituto Médico Pedagógico, convertido ahora en anexo a la Normal de

48 Accediendo a una petición del Dr. Solís Quiroga, según la DGEE (1985); y según Sevilla, R (1989) gracias a la decidida intervención de la señora Teutilia Fernández Pinto, viuda de Jiménez. 49 DGEE (1985) Op. Cit.

50 Molina, N. y Hernández, P. Op. Cit.

Especialización, tenía los siguientes objetivos:

1. Tratamiento médico y pedagógico de los niños anormales mentales socialmente aprovechables.
2. Centro de prácticas de los alumnos de la Escuela Normal de Especialización.
3. Estudio de los procedimientos de selección de tratamiento médico y de terapia pedagógica de los niños anormales mentales.
4. Estudio de los problemas conexos con los anteriores, tales como la deserción y el retraso escolar; la delincuencia juvenil y las técnicas educativas adecuadas.
5. La ortopedia mental se ocuparía de:
 - La educación sensoperceptiva.
 - Educación de la atención y demás actividades mentales.
 - Estimulación del desarrollo emocional, y tratamiento y prevención del sentimiento de inferioridad cuando fuera necesario.
6. Los talleres del anexo que funcionaron por entonces fueron:
 - Corte y confección.
 - Juguetería en tela.
 - Juguetería en pasta.
 - Encuadernación.
 - Zapatería.
 - Carpintería.
 - Telares y tejidos
 - Hortalizas y Jardinería.

Nuevamente, la legislación hecha en este campo nos da pie a reflexionar algunas cosas que sin el panoptismo y todas sus implicaciones, habría resultado imposible mostrar. Por un lado, si antes se habló de afecciones mentales que convertían a los alumnos en *educables* vs. *no educables*; en este momento se

señala la condición para recibir educación aunque especial, es que sean *socialmente aprovechables*, lo cual, como ya señalé, supone incluir en este rubro a los adultos. Otro aspecto a resaltar es la doble función de atención pero también de experimentación que se confunden en el mismo espacio.

Surge como objetivo además, la *Ortopedia Mental* como muestra cabal de la hegemonía disciplinaria de la época, como consecuencia directa, de la hegemonía de la individualización y *vigilancia* del aprovechamiento escolar. Con todo y esto, es trascendental que se considere el *sentimiento de inferioridad* aunque, es importante decirlo, no se considera un efecto del ejercicio del entretejido simbólico (*discurso, mirada, decibilidad*) sobre los sujetos, pues si así fuera, no se enfatizaría la relatividad del mismo. Pero lo importante es que se empiezan a conjugar los elementos que serán puestos en juego cuando años más tarde se empiece a hablar de política de Integración Educativa.

Los análisis de profesiones, así como la orientación profesional y la idea de *preparación* cobran vida práctica en el currículo de la Educación Especial, incluyendo en ella talleres en los que se aprenderán oficios, la mayoría de los cuales, por cierto, son recurrentes en todos los establecimientos oficiales o no, que se dedican a la educación de *lo diferente*.

En 1944 los grupos *diferenciales* aumentaron su número a diez, instalados en diferentes escuelas del Distrito Federal⁵¹. En ese mismo año, inició su labor para atender a la niñez de México el Hospital Infantil, en el que se encontraron numerosos casos de niños con problemas de audición y lenguaje. Algunos eran atendidos en las escuelas para deficientes mentales o en las escuelas de sordos, y otros no recibían ningún tipo de atención; los niños operados de labio y paladar hendido en el propio Hospital Infantil, no tenían donde recibir la terapia de lenguaje que necesitaban y en el departamento de medicina física y rehabilitación

51 Molina, N y Hernández, P. Op. Cit.

tenían muchos pacientes con problemas de lenguaje y no tenían donde ser atendidos.

Una nueva modalidad de *diferencia* surge; los problemas del lenguaje, consecuencia en primera instancia, parece, de problemas relacionados a intervenciones quirúrgicas que, dicho sea de paso, *corregían* un defecto físico. Esto quiere decir que los problemas de lenguaje sólo pueden definirse como asunto de la Educación Especial a partir de que se interviene, opera literalmente, sobre sus cuerpos, metáfora por demás demostrativa de lo que he venido desarrollando a lo largo del trabajo en torno a la función del entretejido *discurso-mirada-decibilidad*.

Ese fue el motivo por el cual el Dr. Federico Gómez, director del hospital decidió establecer la Clínica de Lenguaje. En esos tiempos no existía la especialidad para formar terapeutas de lenguaje en México, por lo que la Profa. Ma. Cristina Bienvenú fue becada para estudiar en una universidad de Estados Unidos donde obtuvo la maestría en Terapia de Lenguaje⁵². Sigue en pie, por supuesto, la vecindad entre salud y educación.

En 1945 se agregaron a la escuela de formación docente para maestros en Educación Especial las carreras de maestros especialistas en educación de ciegos y de sordomudos, carrera que por cierto ya existía desde 1867 a cargo de Eduardo Huert, aunque no hay datos de su desaparición en los años siguientes.

La atención de gabinete de psicometría se renovó hacia una atención más fina en el diagnóstico en 1945; la psicóloga Florentina González estableció la observación en la cámara de Gessell del trabajo de diagnóstico psicológico. En 1950 se integró nuevamente la sección de psicología en Veracruz, que tenía como finalidad conocer al niño; para ello se elaboraron pruebas pedagógicas, se

52 Bienvenú, (1996). *Inicios de la terapia de lenguaje en México*. Revista *Aula*, No. 10.

establecieron normas, se aplicaron las pruebas de F. L. Goodenough y la prueba rápida de Pinter; se distribuyeron y entrenaron en su aplicación a los maestros, con el fin de que pudieran atender mejor a los niños a su cuidado⁵³. Pero sobretodo, con la consigna, me parece, de la *vigilancia* constante.

En 1946, la profesora Bienvenú fundó la primera Clínica de Lenguaje, dentro del Hospital Infantil, con 5 o 6 pacientes, remitidos de los diferentes departamentos y salas del hospital, aunque su número aumentó en muy breve tiempo. Esto parece ser una constante en las instituciones, el ejemplo más radical sería la Escuela de Ciegos, que como se recordará, empezó funcionando con un alumno.

4.4 Las Actividades Indeseables

Hace ya muchos años que el intento de *decibilidad* en el campo de la *diferencia* se basó en la aplicación de la psicometría, mientras que otro tipo de estudios estaban basados en la estadística. El profesor Gregorio Torres Quintero, realizó otra investigación para conocer el número de retardados que asistían a las escuelas; dicha investigación se realizó como una comisión del Ayuntamiento de México. Se encontró que la conexión directa entre el sistema de educación pública y el problema de la vagancia infantil y la delincuencia de los menores de edad; eran los prolegómenos de la delincuencia adulta.

La delincuencia, el vagabundeo y otras actividades *indeseables*, se habían convertido en un *modus vivendi* que debía desaparecer. Los niños por tanto, debían asistir a la escuela para evitar caer en vicios que los corrompían y convertían en lastres de la sociedad. Según Torres Quintero, la mayoría de los niños que comparecían ante los tribunales por haber cometido algún delito o por haber sido sorprendidos en la vagancia, eran aquellos que sentían disgusto por la escuela, que en ella iban retrasados y por quienes sus padres no se ocupaban

53 Ibidem.

gran cosa. El atraso podía deberse a diversas causas, pero las principales eran la vagancia y los defectos mentales⁵⁴. Con todo, esto no constituye para nada un inédito en el campo, pues como se recordará, los delincuentes jóvenes, junto a sordos y ciegos fueron las primeras *entidades* puestas por efecto de la *mirada* en la esfera de la educación *diferente*, y que corresponde a la *encarnación* literal, de la prevención gubernamental que subsiste en este campo.

A pesar de ello, tuvieron que pasar muchas décadas para que finalmente quedara justificada su permanencia en la categoría de *diferente*, y sin embargo, con cada intento de *decibilidad* que se pretenda sobre lo especial, resultará inminente un resto que caerá y retornará como lo que resiste a ser enunciado; constante interpelación del sujeto de la Educación Especial.

4.5 El Boom de la Educación Especial

Entre 1947 y 1948, el Dr. Solís Quiroga

Debido a la necesidad de atender a niños pequeños con problemas de deficiencia mental, estableció por primera vez el Jardín de Niños para Deficientes Mentales, a cargo de la maestra Refugio Licea, grupo que funcionó hasta 1958⁵⁵.

Con esto, la época en que un sujeto es considerado como *diferente*, así como en el que incluye en las enseñanzas especiales, se desliza más y más a etapas más tempranas de la vida. Si se recuerda, el establecimiento de la edad de 6 años para entrar en la primaria tenía como finalidad detectar más fácilmente aquellos sujetos que debían ser separados del resto para su mejor atención, situación derivada de las teorías del desarrollo que se encontraban en auge en aquella época.

54 López, Op. Cit.

55 Galeana, R. Rosales, H. y García, A. (1982) Educación Especial en México. SEP, México, pg. 23.

Eriger un jardín de niños especial responde a la misma lógica de las escuelas especiales para sordos y ciegos, donde los sujetos no necesitan pasar físicamente por la experiencia de una escuela regular para después sacarlos, la primer experiencia escolar bien puede vivirse ya en la diferencia.

En 1948, la Dra. oftalmóloga Clementina Torres Baquedano (primer mujer egresada de la Facultad de Medicina de la UNAM), promovió la carrera de maestro especialista en la educación de débiles visuales, a partir de la realización del Primer Congreso de Oftalmología efectuado en la ciudad de México, en el que propuso y le fue aceptado, el término *débiles visuales*; lo cual es significativo si se recuerda que anteriormente, el término débil se usaba únicamente en referencia a las facultades mentales. Esto quizá tenga que ver con la implementación de nuevos sistemas de detección, de clasificación de las cualidades, donde éstas, pudieran ser distribuidas en rangos, lo que abre la posibilidad de pensarlas no en dos extremos excluyentes uno de otro, sino en matices que se representan en la multi mencionada curva estadística. Eventualmente, el término *débil visual* podría ser corolario de la adopción de estrategias parecidas en la medicina.

En 1952, se funda la Clínica de la Ortolalia, dependiente de la Secretaría de Educación Pública, dentro del Instituto Nacional de Psicopedagogía. Su finalidad era atender a los niños que asistían a jardines de niños y a escuelas primarias, que presentaban problemas del habla, el lenguaje o la audición, así como investigar las causas, frecuencia y métodos para su corrección. Esto es, la combinación para esta época ya bastante conocida, entre la atención y la individualización. Con esto, las clases de Educación Especial se multiplican no sólo en la primaria, sino que ahora extienden sus límites; para Mannoni⁵⁶, una vez creadas las clases de Educación Especial, la tarea es llenarlas; en este caso seleccionando precozmente a niños amenazados de no liberarse jamás de la

56 Mannoni, M. Op. Cit.

etiqueta que de aquí en adelante se les habrá fijado: en el mismo jardín de niños va a decidirse quienes podrán o no alcanzar la norma de la escuela primaria.

El Dr. Salazar Viniegra fundó la escuela *sin rejas*⁵⁷ Centro Psicopedagógico, en el año de 1953 orientado a niños y jóvenes con diversos problemas de deficiencia mental y emocionales (problemas de conducta), mientras que la maestra Ma. De Jesús Hernández fundó en El Salvador la Escuela de Educación Especial, y un año después, la maestra Florentina González llevó, comisionada por la Secretaría de Educación Pública a Nicaragua la Educación Especial⁵⁸, como parte de la retroalimentación internacional de la que ya he hablado en páginas anteriores.

En ese mismo año se creó la Dirección General de Rehabilitación, dependiente de la Secretaría de Salubridad y Asistencia, de la cual surgieron los Centros de Rehabilitación Núms. 3 y 6 para adolescentes débiles mentales, varones y señoritas, y en 1955 se agregó a la Escuela de Especialización la carrera de especialista en el tratamiento de lesionados del aparato locomotor; en 1958 quedó integrada en lo que se estableció como Licenciatura en la educación de ciegos y débiles visuales. Nueva confusión entre los campos de la educación y la asistencia, pues si ha costado más de medio siglo construir un aparato educativo especial, cuya jurisdicción es exclusivamente la *diferencia* en todas sus gamas, ¿por qué la Secretaría de Salubridad y Asistencia tendría que intervenir en los asuntos de la Educación Especial?

Se vuelve complicado establecer el dominio bajo el cual se encuentra ahora la Educación Especial, pues hemos visto que la parte educativa es la que inaugura el campo, mientras que a la par, la justicia se hará siempre presente en el *discurso*, pero desde 1920 con la creación de la SEP, habrían separado sus territorios aunque permanezcan conectados de algún modo. La salud, e incluso la

57 Arias, E. y Sevilla, R. Op. Cit. Me llama la atención el *sin rejas*; pese a ello, no hay mayores referencias que permitan averiguar su procedencia.

58 Ibidem.

asistencia sin embargo, no han hecho lo propio; establecimientos van y vienen sin que quede claro la justificación legislativa de por qué tanto lo educativo como la salud, y la asistencia (recuérdese que en la propia Ley Orgánica de la Educación se incitaba a la iniciativa privada) indiscriminadamente, pudieran hacerse cargo de la *diferencia*. Parece entonces, que el campo de la Educación Especial, a casi un siglo de aparecer como práctica, no ha delimitado sus fronteras, ni hacia dentro ni hacia fuera. Esto sólo será posible una vez que la organización panóptica adquiera todo su esplendor, años más tarde.

La Licenciatura en educación de ciegos y débiles visuales propuesta por la Dra. Torres se empezó a impartir en la Escuela Normal de Especialización del Distrito Federal en 1955 financiada por las Naciones Unidas a través de una partida especial; en 1958 se cerró la carrera en esta especialidad con este nombre para integrarse en 1959 bajo el rubro de Maestría especialista en la educación de niños y adultos ciegos⁵⁹; curiosamente, en los diez años que estuvo en la Normal de Especialización, sólo egresó una generación. Atrae el interés por lo demás, que el término de débiles visuales se haya omitido en esta ocasión. Lamentablemente, del mismo modo que en muchas otros momentos, no se tienen mayores datos que permitan un análisis más extenso.

En 1957, se fundó el Centro de Rehabilitación No. 5 para trastornos de la audición y del lenguaje, dentro del cual se formaron grupos de hipoacúsicos que por su problema no eran aceptados o tenían dificultades para adaptarse en las escuelas de los normales. Se pretendía prepararlos hasta lograr cierto grado de escolaridad, enseñarlos a usar sus aparatos o audífonos y canalizarlos lo más pronto posible, a las escuelas de niños normales⁶⁰, retorno, insistencia *discursiva* de la integración. En 1958, este Centro pasó a formar parte del Instituto Nacional de Audiología.

59 Sevilla, R. Op. Cit.

60 Bienvenú, M. Op. Cit.

4.6 De la Coordinación de Educación Especial a la DGEE

Bajo el régimen del Lic. Adolfo López Mateos y en el marco de su plan para la expansión y mejoramiento de la enseñanza primaria, el entonces oficial mayor de la SEP, profesor Manuel López Dávila, se interesó en el problema de la Educación Especial y creó la Oficina de Coordinación de Educación Especial, dependiente de la Dirección General de Educación Superior e Investigaciones Científicas⁶¹; a cargo de ella quedó la Profa. Odalmira Mayagoitia.

Bajo la orientación de la Profa. Mayagoitia, esta oficina se abocó a la orientación temprana de los niños deficientes mentales⁶². Se llevó a cabo entonces una investigación con el objeto de averiguar los niveles mentales de los niños de primero en determinadas zonas de la ciudad⁶³. Como resultado de esta orientación se fundaron en 1960 las Escuelas Primarias de Perfeccionamiento núms. 1 y 2 y en 1961 las núms. 3 y 4.

Surge de este modo una nueva modalidad de Educación Especial: la del perfeccionamiento, a pesar de que no hay datos que develen su especificidad, que dicho sea de paso, ayudaría a entender también, el por qué era indispensable en la orientación temprana de los deficientes mentales, más allá de una política preventiva (si es que existe).

En 1959, el maestro Manuel López, Oficial mayor de la Secretaría de Educación Pública, ordenó una investigación en algunos de los sectores educativos del Distrito Federal, a fin de conocer los posibles niños débiles mentales asistentes a las escuelas primarias oficiales, lo que permite decir que con todo el aparato de detección que se ha elaborado, la sospecha sobrevive, insiste. Esta investigación comprendió 506 grupos con 23 303 niños. En el primer

61 Mejía, R. (1995) Op. Cit.

62 DGEE (1995) Op. Cit.

63 Sevilla, R. Op. Cit.

paso de este trabajo, los maestros del grupo de primaria seleccionaron a los niños repetidores de primero y segundo año de primaria, a quienes se les aplicó la prueba psicológica colectiva Detroit-Engels. Se consideraron posibles deficientes mentales 2490 niños. Conocidas estas estadísticas, el Prof. López ordenó la creación de 4 escuelas de Educación Especial.

La reprobación asoma como motivo de sospecha de debilidad mental. Y sin embargo, suena fantástico que sea hasta estos últimos tiempos, que emerge. Es decir, desde hace años, el salón de clases regular ha estado en permanente *vigilancia*, se ha intentado por medio de todo tipo de pruebas, identificar la *diferencia* dentro de ellos, y con todo, sólo hasta 1959, se pone el acento en la reprobación como signo de ella.

En 1964 comenzó a funcionar el Centro por Cooperación núm. 2. Tanto el Centro num.1 como el 2 fueron creados para recibir aquellos casos que por sus características no podían ingresar en las Escuelas de Perfeccionamiento⁶⁴; sin que quede claro a qué se refiere esto. En estos centros, se incluía la participación de los padres de familia.

En 1966, la maestra Guadalupe Álvarez, jefa de la sección de psicometría de la Clínica de la Conducta de la Universidad Veracruzana, realiza una investigación sobre el porcentaje de niños deficientes mentales que arrojó como resultado entre un 14 y 16% de niños con problemas; esta situación dio origen a la creación de la primera escuela en Jalapa, dirigida por la maestra Álvarez.

En 1966 se crearon 2 escuelas más: una en Santa Cruz Meyehualco y la otra en San Sebastián Tecoloxitlán. Durante los 7 años en los que la Profa. Mayagoitia estuvo al frente de la Coordinación de Educación Especial logró la apertura de 10 escuelas en el Distrito Federal y 12 en el interior del país, según el

64 Galeana, Et. Al. Op. Cit.

siguiente detalle: Monterrey, Aguascalientes, Puebla, Tampico, Córdoba, Saltillo, Culiacán, Mérida, Colima, Hermosillo, Chihuahua y San Luis Potosí.

En septiembre de 1966 la Profa. Mayagoitia se hizo cargo de la dirección de la Escuela Normal de Especialización, realizando una reforma en los planes y programas de esta institución. La sustituyó en la oficina de coordinación la Profa. Guadalupe Méndez Gracida. En 1968, se fundó la *Sociedad Mexicana Para el Estudio Científico de la Deficiencia Mental*, por el Dr. Guillermo Coronado, consejero de la *International Association for the Scientific Study of Mental Deficiency*, miembro fundador de la Academia de Pediatría y autor de varios libros sobre pediatría y deficiencia mental. La aparición de la Coordinación de Educación Especial es representativa de la necesidad que en estos años se tenía de una torre central al estilo del panóptico de Bentham, lugar desde donde se ejerce la *vigilancia*; todas las acciones realizadas en el campo de la Educación Especial: detección, atención, investigación y capacitación. Pero sobre todo, se erige como la máxima autoridad en el ámbito, y esto es importante para la delimitación de su jurisdicción.

La larga secuencia de esfuerzos por consolidar un sistema educativo para las personas con requerimientos de Educación Especial alcanzó su culminación durante el periodo presidencial del Lic. Luis Echeverría Álvarez, con el decreto de fecha 18 de diciembre de 1970, por el cual se ordena la creación de la Dirección General de Educación Especial. Molina y Hernández, apuntan que más que un acto administrativo, este hecho representó un cambio de actitud del Estado hacia la atención de este tipo de educandos⁶⁵, asimismo:

Cristaliza de esta manera un largo sueño de todos aquellos que desde el ángulo profesional o familiar eran testigos de la marginación de las personas con requerimientos de Educación Especial. Significó también la insoslayable respuesta a las demandas de los maestros mexicanos, que

65 Molina, N. y Hernández, P. Op. Cit.

por su práctica diaria comprobaban la necesidad de un tratamiento especial para estos niños⁶⁶.

Por otra parte, se abrió un camino institucional para sistematizar y coordinar acciones hasta entonces dispersas y fragmentarias.

Significó, por fin un hito importante en la evolución sociocultural de México, al incorporarlo al grupo de países que, de acuerdo con las recomendaciones de la UNESCO, reconocen la necesidad de la Educación Especial dentro del amplio contexto de la educación general⁶⁷.

Se hace cargo de la Dirección General de Educación Especial la Profa. Mayagoitia, cuya gestión culminó en 1976. Según Rangel⁶⁸, el decreto de creación establecía que a la Dirección General de Educación Especial, dependiente de la Secretaría de Educación Básica, correspondía organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación de estas personas y la formación de maestros especialistas.

Dicho de otra forma, el surgimiento y desarrollo de la Educación Especial como práctica en más de cien años que ha abarcado este trabajo, viene a coronarse con la institucionalización panóptica, propiamente dicha, desde donde se garantiza la ordenación del saber y de sus prácticas, lo cual se confirma por las resultas que obtuvo hasta su desaparición en 1995. La organización y funcionamiento de esta institución es lo suficientemente compleja e interesante para emprender teniéndola como objetivo, un trabajo independiente; otra vertiente, para mí obscura aún.

66 DGEE (S/A) Op. Cit. pg. 3.

67 Ibidem, pg. 4.

68 Rangel, O. Op. Cit.

CONCLUSIONES

*La belleza de la antigüedad
es un efecto y no una causa de la nostalgia¹*

Enfrentándome a la tarea de recabar, leer y analizar los documentos de que eché mano al realizar este trabajo, conocí el entusiasmo, la rutina y algunas veces la desesperanza. En muchas ocasiones me planteé la duda: ¿y para qué va a servir todo esto? Esta y otras preguntas semejantes no solo cuestionaban la función y el papel del material; planteaban también problemas acerca del sentido y la función de la historia en general.

Muy temprano en este trabajo apuntaba que mi interés no se orienta al rigor historiográfico. No ansío edificar lo que cuento como los acontecimientos genuinos. Señalé además, que en momentos lidié con la falta de mayores datos que permitieran verificar mis suposiciones. Posiblemente esta haya sido la principal razón de que la pregunta por la historia se repitiera, resistiera, insistiera. Acaso por un capricho, pero quizá por necesidad, he querido al final, hacer una pequeña reflexión al respecto; después de todo, me parece, uno siempre tiene que apostar al posteriori.

Algunos apuntes sobre las consecuencias de historiar la Educación Especial.

Aún cuando comúnmente no parece ponerse en duda la utilidad o legitimidad de la historia, lo cierto es que pocas veces se responde expresamente a esas preguntas. Surge entonces la necesidad de adentrarse en el por qué y para qué se rescata, se ordena y se busca explicar el pasado.

Un primer acercamiento podría ser: la historia responde al interés en

¹ Foucault, M. (1991). *Tecnologías del yo*. Paidós, Barcelona, pg. 145.

conocer nuestra situación presente. Para Villoro, "aunque no se lo proponga, la historia cumple una función: la de comprender el presente"². Parecería que, de no remitirnos a un pasado con el cual conectar nuestro presente, este resultaría incomprensible, gratuito, sin sentido: "Remitirnos a un pasado dota al presente de una razón de existir, explica el presente"³. Así, me parece que no habría otra razón para hacer historia de la Educación Especial en México, sino el comprender la Integración Educativa, pero también podría ser que no habría otra razón para comprender el pasado, sino preguntándose por la Integración Educativa.

En este sentido, la historia agrega al presente la inteligibilidad del pasado, pero habría que agregar también, que fortalece y amplía la conciencia colectiva, para hacer de la recuperación y el olvido selectivo del pasado un instrumento de identidad crítica, en la medida en que favorece la cohesión de grupos y naciones "para crear y leer gozosamente, para contribuir a la inserción del individuo en la comunidad, o la deserción, si este es el caso"⁴. Idea por demás interesante, aunque en este caso discutible, por tratarse de una práctica dirigida a un grupo que no tiene idea de la historicidad de la misma. Conservemos sin embargo esta idea, para más adelante tratar de ligarla con la especificidad de este trabajo.

La historia, es conciencia colectiva y en ello más que en la determinación de los datos del pasado, reside su objetividad y su poder de convicción. Se escribe lo que el tiempo impone como necesidad y como aspiración en el campo del conocimiento y de las creencias. Esto significa que, a la vez que el pasado permite comprender el presente, el presente plantea los interrogantes que incitan a buscar el pasado. De ahí que la historia pueda verse en dos formas: como un intento de explicar el presente a partir de sus antecedentes pasados, o como una empresa de comprender el pasado desde el presente. Puede verse como un lenguaje que infiere en lo que pasó a partir de lo que actualmente sucede. Se busca la

2 Villoro, L.(1982) *El sentido de la historia*. En: Pereira, C. (Eds.) *Historia ¿para qué? Siglo XXI*, México. Pg. 36.

3 *Ibidem*.Pg 37.

4 Monsiváis, C. (1982) *La pasión de la Historia*. En: Pereira, Op. Cit.

significación de un suceso a la luz de los eventos posteriores que le dan esa significación.

Se tiene que partir de una realidad actual, nunca de una situación imaginaria. Así, "la historia admite que el pasado da razón del presente, pero a la vez supone que el pasado solo se descubre a partir de aquello que explica: el presente"⁵. Se trata pues, de acceder a un acontecimiento que ha dejado huella, pero que solo cobra importancia cuando éste se ha resignificado a la luz de otro acontecimiento. Pero en este intento de acceder, se trastoca algo; acceder a un acontecimiento es darle sentido. Más tarde retomaré esta idea.

Para Foucault, la historia:

Desde el fondo de la época griega, ha ejercido un cierto número de funciones mayores en la cultura occidental: memoria, mito, transmisión de la palabra y del ejemplo, vehículo de la tradición, conciencia crítica del presente, desciframiento del destino de la humanidad, anticipación del futuro ó promesa de un retomo⁶.

Me parece que Foucault resume extraordinariamente el oficio de la historia, que por lo demás, pueden ejemplificarse claramente en las historias convencionales de la Educación Especial, donde solo por mencionar algunos, la transmisión del ejemplo es prioritaria, pero además, los mitos (de lo que me ocuparé más adelante) son reiterantes, yo diría constitutivos.

Ya sea que se consideren una o todas estas funciones que he descrito hasta ahora sobre el quehacer histórico, su *objeto* es el mismo: *el pasado*. Y sin embargo, este pasado no es sólo un recuerdo o recuperación, es básicamente una construcción. Como es pasado, no se puede verificar sino exclusivamente a partir

5 Villoro, L. Op. Cit, pg. 38.

6 Foucault, M. (1998) *Las palabras y las cosas*. Siglo XXI, México, pg. 356.

del lenguaje, es decir, sabemos de él por el lenguaje; y conocemos también que en el orden del lenguaje, siempre hay algo que se pierde. Quiero decir que el pasado de la historiografía sería una memoria pura, a la que el historiador quiere acceder, como si fuera un cronista ideal, como si tuviera la capacidad de saberlo todo. Pero sucede que quien hace la historia no es el cronista ideal; solo puede conocer el pasado desde su presente, es decir, escribe la historia desde el futuro del pasado, cuando aparecen frente a él dos sucesos separados en el tiempo que le significan algo.

En tanto que la reconstrucción del pasado es una operación que se hace a partir del presente, los intereses de los hombres que deciden y gobiernan ese presente intervienen en la recuperación del pasado. Cada vez que un movimiento social triunfa e impone su dominio político sobre el resto de la sociedad, su triunfo se vuelve la medida de lo histórico; domina el presente, comienza a determinar el futuro y reordena el pasado, define qué recuperar del inmenso y variado pasado y el para qué de la recuperación. Así,

En todo tiempo y lugar la recuperación del pasado, antes que científica, ha sido prioritariamente política: una incorporación intencionada y selectiva del pasado lejano e inmediato, adecuada a los intereses del presente para juntos modelarlo y obrar sobre el porvenir⁷.

Aparecen aquí otros elementos importantes: el pasado es susceptible de modelarse. Otro aspecto sería el de obrar sobre el porvenir, que responde a la idea convencional del aprendizaje que puede traer la historia, como lo que protegería al futuro de posibles errores. Sin embargo, otra vez –aunque lo implique-, me parece que prioritariamente, es sobre el pasado que se opera.

La reconstrucción parcial y pragmática del pasado es tan antigua como la

7 Florescoano, E. (1982). *De la memoria del poder a la Historia como explicación* En: Pereira, Op. Cit, pg 93.

historia del hombre.

La historia ha sido de hecho, después del mito, una de las formas culturales que más se han utilizado para justificar instituciones, creencias y propósitos comunitarios que prestan cohesión a grupos, clases, nacionalidades, imperios⁸

Es como si vigilara las buenas intenciones del pasado, la transmisión del ejemplo, vehículo de la tradición, de los que habla Foucault. Esta es la idea, pienso, que predomina la narración de las historias de la Educación Especial en México.

Para Foucault⁹ la producción de un discurso cualquiera (en este caso el histórico) esta a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por un cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y terrible materialidad. Hilar los acontecimientos históricos de tal suerte que se les asegure un sentido y puedan rellenarse los huecos que pudieran existir, para así poder entonces, *leer gozosamente* la historia de la Educación Especial, pues no hay nada más terrorífico que encararse con un pasado desprovisto de sentido.

Siguiendo este orden de ideas, podríamos decir que las historias convencionales de la Educación Especial, suelen colaborar a mantener el sistema de poder establecido y manejarse como instrumentos ideológicos que justifican la estructura de dominación imperante; parecen vigilar las buenas intenciones del pasado y justifican las nuevas prácticas, pero sobre todo, intentan dominar el acontecimiento aleatorio; y pese a ello, este acontecimiento acosa, reincide, repite, tal como se hizo constar varias veces en este recorrido donde continuamente la incertidumbre, la inconsistencia se cerciora. Con todo, estas historias se han

8 Villoro, L. Op. Cit,pg. 44.

9 Foucault, M. (1982) *El orden del discurso*. Ediciones populares, México.

vuelto como muchos, un discurso que se hace creíble en nombre de la realidad que ha supuesto representar, pero esta apariencia representada sirve precisamente para camuflar la práctica que lo determina realmente. "La representación disfraza la *praxis* que lo organiza"¹⁰.

Es así que la historia vista desde esta óptica, no sólo recuerda o privilegia acontecimientos y olvida otros, sino que precisamente por ello, lo construye, y al hacerlo se defiende de él; "repara incesantemente los desgarrones entre pasado y presente. Asegura un 'sentido' que recupera las violencias y las divisiones del tiempo"¹¹. Michetel va mas allá y señala que "es el trabajo de los vivos para 'calmar a los muertos' y reunir todas las clases de rupturas en una ilusoria presencia que es la representación misma"¹². En fin, historia para deshacerse del pasado, como esperando, del mismo modo que los muertos, que descansen en paz. Mientras los vivos velan por ello, custodian, ya lo decía, las buenas intenciones del pasado, para evitar su acción incontrolada sobre presente y futuro.

A fin de cuentas, lo que hace una historia es la búsqueda de sentido; pero no en el sentido que Villoro señalaba, es decir, de darle sentido al presente, a la luz del pasado -aunque lo implique-, sino de devanar el pasado en un modo que se construya un sentido en el que los desgarrones se zurzan, y entonces si, leerla gozosamente, y a fuerza de la repetición, diluir estas rasgaduras, de tal suerte que se constituye un mandato que "consiste en dictar interminable, a nombre de lo 'real', lo que hay que decir, lo que hay que creer y lo que hay que hacer"¹³.

No obstante este no es un mandato preestablecido, pues "pretendiendo contar lo real, lo fabrica. Es preformativo. Vuelve creíble lo que dice y hace actuar en consecuencia. Produciendo creyentes, produce practicantes"¹⁴.

10 De Certeau, M. (1995) *Historia y Psicoanálisis*. UIA, México, pg. 55.

11 *Ibidem*, pg. 56.

12 *Ibidem*, pg. 57.

13 *Ibidem*, pg. 58.

14 *Ibidem*.

Así las cosas, De Certeau compara la historia con el mito, definiendo a este último como

Un relato atravesado por las prácticas sociales, es decir un discurso global articulador de prácticas que el no cuenta pero que debe respetar y que a la vez, le faltan y lo vigilan (...) El discurso histórico es necesario para la articulación social de las prácticas y sin embargo es controlado por ellas; así él sería el mito posible en una sociedad científica que rechaza los mitos, la función de la relación social entre prácticas determinadas y leyendas generales, entre técnicas que producen lugares y leyendas que simbolizan el efecto del tiempo¹⁵.

La historia es pues, ya lo decía Foucault, siempre y primordialmente mítica. La función que cumplía el mito en antiguas sociedades lo cumple en las modernas la historia. Sin embargo, para Monsiváis¹⁶, la historia no reemplazó completamente al mito, se hizo más bien mítica para entronizarse. La historia de la Educación Especial, como ya lo decía, está llena de mitos. Pero para ejemplificarlo, quizá lo más eficaz sea el mito de origen, presente en todas las historias. Y es que como dice Attali,

Toda mitología comienza, en efecto, por describir un acto inaugural, como un diluvio, un sacrificio o un crimen; su representación a intervalos regulares, implica la anulación de los pecados de la humanidad y la tranquilidad acerca de su capacidad de renacer mediante la disipación de sus faltas pasadas¹⁷.

Así, tendríamos que preguntarnos por la acepción de la fundación de la escuela de sordomudos como acto inaugural de las historias convencionales de la

15 Ibidem, pg. 75.

16 Monsiváis, C. Op. Cit.

17 Attali, J. (1985) *Historias del tiempo*. Fondo de Cultura Económica, México. Pg. 18.

Educación Especial. Acto redentor, pero ¿de qué?. Para entenderlo así, hace falta la etapa previa a su establecimiento, y que concierne al primer tiempo en la constitución del sujeto de la Educación Especial; período que no se detalla en estas historias, como si fuese efectivamente, uno de esos desgarros del pasado, que hay que remendar. Por eso, De Certeau apunta que la historia:

Privilegia lo anormal (el acontecimiento es meramente un accidente, una desgracia, una crisis), porque se toma urgente volver a coser los desgarrones con un lenguaje de sentido¹⁸.

Entonces, ¿la aparición de la Educación Especial es una crisis?, ¿es un accidente de la educación en México? Yo creo que sí. Porque la *diferencia* es efecto del *discurso* y no causa de las prácticas de Educación Especial. Y para ello vale la pena diferenciar entre los dos significados que tiene la palabra principio: como inicio, acontecimiento primero de algo, que correspondería en el caso de la escuela de sordomudos al estreno de las prácticas de la Educación Especial; pero también principio quiere decir cimiento, fundamento. Es esa segunda concepción de principio, en la que se basa este trabajo.

Historia y Sujeto de Educación Especial.

Como siempre pasa, al tener este trabajo escrito al 100% y pasarme horas y horas releándolo y haciendo infinidad de modificaciones, de pronto caí en la cuenta de que había sólo una pregunta que sin quererlo manifiestamente, había tratado de contestar, o al menos de problematizar en el texto: ¿cómo ha sido establecido el sujeto de la Educación Especial, en diferentes momentos y en diferentes contextos institucionales, como un objeto de conocimiento posible, deseable e incluso indispensable? Esa tal vez fue a nivel personal la parte más difícil de elaborar, parte que sin embargo, terminó por ser el eje central de la tesis.

18 De Certeau, M. Op. Cit, pg 57.

Esto obligatoriamente me remitía a la célebre *Historia de la locura en la época clásica* de Foucault. Debo decir que el encuentro con tal obra ciertamente marcó esta tesis. Una y otra vez, me preguntaba por las semejanzas que pudiera establecer con ella, pero sobre todo con los apartamientos que me parecían forzosos. Al final, y tras leer un pequeño artículo de Derridá, terminé por esclarecer de dónde venían estas distancias con el libro de Foucault.

Foucault pretendía hacer hablar a la locura. Ese es acaso, lo que compone su belleza y poesía. Y con todo, Derridá se pregunta ¿hay testimonio para la locura?, ¿quién puede testimoniar?, ¿testimoniar es ver? ¿es dar razón?, ¿hay un objeto?, ¿hay objeto?, ¿hay un tercero posible que de razón sin objetivar, incluso sin identificar, es decir, sin someter a la inspección? Yo creo que no. Esa es la principal discrepancia de este escrito con el libro de Foucault.

De lo que se trata en esta tesis no es de hacer hablar a nadie, porque tal como señala Derridá, hacer hablar implicará siempre convocar al universo de lo simbólico, del lenguaje, y producirá invariablemente un sujeto del lenguaje, fuera del cual, se vuelve algo imposible de ser invocado. Tampoco se pretende dar cuenta del sujeto de la Educación Especial; si acaso, de hilar una serie de acontecimientos de tal suerte que un nuevo sentido surja, el sentido de la aparición de la *diferencia* y su amalgamadura con unas prácticas sobre él que conforman el ámbito de la Educación Especial en México.

La idea principal es la de que el sujeto de la Educación Especial no se entrega a los discursos como objeto armado e instaurado de antemano, de modo que éstos no tendrían más que recogerlos, inventariarlos, clasificarlos y recubrirlos de un armazón lingüístico adecuado; y es que el *discurso*, es algo más que una simple superficie de inscripción, que un lugar donde vienen a depositarse y superponerse objetos. El sujeto de la Educación especial es básicamente un objeto *discursivo*, pero para su emergencia, lo he dicho hasta el cansancio, se necesita de al menos otros dos tiempos. El de la *mirada* y las *prácticas* en las que

se pone en juego el enramado simbólico constitutivo del sujeto.

La Constitución del Sujeto de la Educación Especial.

El origen del sujeto de la Educación Especial no puede ser sino mítico. Ya he analizado ampliamente el cómo la historia es una empresa que se basa en la resignificación, es decir, se hace de presenta a pasado, así como la función del mito en ellas.

Permítaseme ahora hacer una analogía con la forma en la que se entiende la constitución subjetiva desde el psicoanálisis, aunque es importante decirlo, el sujeto del que se trata en psicoanálisis es uno del que sólo se puede dar cuenta dentro del dispositivo analítico, esto es, en el marco de la clínica psicoanalítica. Sin embargo, la manera en que se aborda, puede ayudar a entender el caso del que trata ente escrito, señalando en cada caso, las distancias necesarias. En psicoanálisis, la sustitución de la realidad *exterior* por la psíquica, es decir, por la que se juega en el aparato psíquico, permite que lo que impere en la vivencia subjetiva sea precisamente la atemporalidad. El hecho de no considerar tiempo y espacio será lo que permite el a posteriori, en el que pierde su condición lineal. Ante el *síntoma* del que no se sabe nada, pues implica un contenido inconsciente, de lo que se trata en la clínica es de elaborar una causa *mítica* por así decirlo.

Si consideramos al sujeto de la Educación Especial como eso que insiste, que se resiste a incorporarse a la dimensión *discursiva*, y que la interpela, produciendo los efectos que concuerdan con la narración convencional de las historias de la Educación Especial, entonces este sería el *síntoma* de la educación en México, y de lo que se trataría en esta tesis es de establecer con un lenguaje de sentido, la causa *mítica* de su emergencia.

En oposición a la teoría del *trauma*, que intenta rellenar esos huecos en la memoria que dan lugar al síntoma y que estaría más del lado de lo que algunos

pretenden hacer de la historia como científica, objetiva y cuyo objetivo es el de garantizar el sentido y la ilación de hechos y fechas sin desgarrones, se encuentra una forma distinta de elaboración de la historia subjetiva, en donde no se va a la historia para explicar lo que está aconteciendo, sino que lo que está aconteciendo nos conducirá a construir una historia que será distinta de la historia oficial que el sujeto mantiene de sí mismo. La historia del sujeto sólo puede constituirse como ficción, creencia, movimiento nacido y creador de un vacío; es un comienzo un punto de partida que solo puede hacerse por resignificación. Un mito.

Basándome en esto, diría que el sujeto de la Educación Especial, si bien no aparece como categoría hasta 1890, con la legislación resultante del Congreso Nacional de Instrucción Pública, tiene su origen, al igual que el sujeto del psicoanálisis, mucho antes de que le sea puesto un nombre. Es decir, su origen no coincide con el nacimiento de lo que devendrá su cuerpo, desde antes de nacer, este está ya inscrito dentro del universo simbólico y sin embargo, no será sujeto, mientras no sea atravesado por la Ley. Sólo entonces, podrá resignificarse el pasado y tener conocimiento que desde antes, ya se le había otorgado un lugar en la estructura familiar.

Así, lo que ocurre antes de la entrada de la Ley, se puede denominar futuro anterior. Pues bien, me parece que del mismo modo, el sujeto de la Educación Especial, nace como tal a partir de que es nombrado, como ya dije en 1890, pero su origen se remonta, a otro momento que como futuro anterior, podrá dar cuenta de su condición necesaria. Este momento es la entrada del positivismo en México, que implica la inauguración de la noción de un sujeto de la razón.

En el terreno educativo, será la revolución simbólica que privilegia la razón y la intelectualización, en la que aparece el sujeto de la Educación Especial, como síntoma, cifrado. Pensar la exclusión del sujeto de la Educación Especial fuera de un *discurso* sería una falacia. La separación entre lo regular y lo diferente no es ni arbitraria, ni casual, ni efecto de una ignorancia como se nos ha hecho creer al

comparar el tipo de prácticas actuales, tales como la Integración Educativa, con anteriores que apuntaban más al confinamiento. Al establecer el uso formal e institucional de la educación como el aparato formador de una ideología nacionalista, surgió un fenómeno que no se había previsto dentro del proyecto nacional: el problema de los niños que por alguna razón no se adaptaban a la filosofía educativa imperante.

Será en la *mirada*, consecuencia de ese primer tiempo, que se funda una imagen, una efigie, la de la *diferencia*, lo *diferente*. La *mirada*, promueve y certifica que esa imagen se distingue de otra imagen: la de la normalidad. En lo sucesivo, esa figura de *diferente* con la que se hará referencia al sujeto de la Educación Especial, será un perfil atrapado en esa *mirada*.

Si bien la experiencia del atravesamiento por la *mirada* es fundamental en la construcción un sujeto, es sólo una imagen en tanto no se integra, con un conjunto de prácticas reales, donde las figuras del sordo, el ciego y el pequeño delincuente, primeras encarnaciones de esta imagen, serán dispuestas en una institución educativa, momento en el que quedan inscritos en la dimensión de la *diferencia* educativa. El confinamiento, señala Foucault, es una creación institucional. Como medida económica y previsión social, es un invento, pero en la historia de alineación, de la discapacidad en este caso, señala un acontecimiento decisivo: el momento en que esta es percibida en el horizonte social de la miseria, de la incapacidad para trabajar, de la imposibilidad de integrarse al grupo; el momento en que empieza a asimilarse en los problemas de la sociedad.

La entrada de la escuela Nueva, como nuevo eje rector de la Ideología Educativa en México, así como el auge de las teorías del desarrollo, parirán una nueva representación, efigie paradójica que muestra la caída del imperio del raciocinio, del ideal de ciudadano culto, por el de la producción: los superdotados. Sólo una vez que la producción se contrapone a la intelectualización, puede explicarse el excedente de facultades como parte de la categoría de *especial*. Una

y otra vez, el recorrido entre el *discurso*, la *mirada* y su articulación en las prácticas, lo que he llamado entretejido simbólico, se volverán a disparar engrosando las filas de lo diferente. Ante esto, los sujetos sostendrán la interpelación, la incógnita y como respuesta del *discurso* el intento por la palabra, la *decibilidad*, efecto de la angustiada necesidad de dar cuenta de los sujetos de la Educación Especial agrupados bajo una misma categoría: la de las enseñanzas especiales.

Con la entrada de las teorías del desarrollo, la psicometría y la cuantificación de las facultades mentales, surgen dentro de la categoría de especial, intentos de *decibilidad* Síndrome Down, PC, débil visual, Hipoacúsico, etc. Que resultan de la calificación de las facultades en distintos matices, en términos de desviaciones, excedentes, etc. Y en todo esto, el sujeto, sigue sin poder apalabrarse; no obstante, en su individualización, señalización y *vigilancia*, en los grandes aparatos de visibilidad de la *diferencia*: los panópticos. Y es que ya sea en prisiones o escuelas, lo cierto es que la institucionalización sigue siendo por excelencia la respuesta de la sociedad ante los sujetos no deseables y la forma concreta de su tratamiento tiene un fundamento que es lógicamente justificable; se trata de prácticas de socorro, pero también de castigo, de caridad, y de previsión gubernamental.

A lo largo de este recorrido histórico, hemos visto que estas instituciones se han fundado bajo el principio de amalgamar a varias clases de alienaciones (pequeños delincuentes, débiles mentales, etc.) bajo una mismo techo, y sin embargo, casi nunca se precisó cual era el estatuto ni que sentido tenía esta extraña vecindad. Sin embargo, la extrañeza se disipa si en vez de buscar un discurso coherente sobre los sujetos que ocupan esta categoría, de tal suerte que se entienda su cercanía, se pone el acento en el discurso que les precede y los rebasa: el de la previsión gubernamental, el de la necesidad de poner orden en el universo de la miseria humana, esencia de la organización panóptica.

Desde luego, está clara la gestación de una estructura semijurídica en el que intervienen otras funciones en ese gesto de expulsión que abría estos espacios, en los que se encontrarán:

Todos los sexos, lugares y edades, de cualquier calidad y nacimiento, y en cualquier estado en el que se encuentren, válidos o inválidos, enfermos o convalecientes, curables o incurables (...) se trata de acoger, hospedar y alimentar a aquellos que se presenten por si mismos, o aquellos que sean enviados ahí por la autoridad real o judicial; es preciso también vigilar la subsistencia, el cuidado, el orden general de aquellos que no han podido encontrar lugar, aunque podrían o merecerían estar¹⁹.

Se debe reconocer y admitir que el objetivo de la Educación Especial, poco antes de la creación de la DGEE, no es beneficiar a un individuo que consideramos dentro de una *población sobrante*, sino el brindar confort y protección a los otros. Los médicos, psicólogos, pedagogos y los expertos en rehabilitación simplemente racionalizan e institucionalizan la antipatía de la sociedad para con estos sujetos; los profesores crean una terminología, una organización y una pedagogía que como una constante apuesta por la *decibilidad*, intenta dominar la violencia que supone la interpelación del sujeto de la Educación Especial.

Esta especie de *excomuni3n moderna* de los marginados dicen Flores, Jacobo e Yrizar²⁰, se desliza imperceptible a trav3s del disfraz mítico de la cientificidad y 3ste permea las pr3cticas familiares, institucionales y sociales.

En otro lugar²¹ ya hab3a dicho que los campos de la pedagog3a especial y

19 Foucault, M (1998) *Historia de la locura en la 3poca cl3sica*. Op. Cit, pg. 81.

20 Flores, A; Jacobo, Z e Yrizar, H. (1999) *Sujeto, Educaci3n Especial y Psicoan3lisis* Revista Contexto Educac3o, No. 53.

21 Paredes, M. Historia de la Educaci3n Especial en M3xico, ¿para qu3? En: Jacobo, Zardel y Villa, Marco (Eds), (2000). *Sujeto, educaci3n especial e integraci3n* Vol. 3. UNAM-UABC, M3xico.

de la rehabilitación existen no debido a que muchos niños posean ciertas características físicas y conductuales, sino porque nuestra sociedad se decide a tratar tales niños de una manera diferencial, o bien porque otras personas los consideran un inconveniente.

Para Foucault²², Durkheim y los psicólogos americanos han hecho de la desviación y del alejamiento de la media, la naturaleza misma de la enfermedad por efecto de una ilusión cultural que les es común: nuestra sociedad no quiere reconocerse en ese enfermo que ella encierra y aparta ó encierra; en el mismo momento en que diagnostica la enfermedad, excluye al enfermo. Los análisis de nuestros psicólogos y de nuestros sociólogos que hacen del enfermo un desviado y que buscan el origen de lo morboso en lo anormal son, ante todo, una proyección de temas culturales.

En realidad, una sociedad se expresa positivamente en las enfermedades que manifiestan sus miembros, cualquiera que sea el status que otorga a sus formas patológicas: ya sea que las ubique en el centro de su vida religiosa o que trate de expatriarlos situándolos en el exterior de la vida social. Lo patológico no es una simple desviación respecto del tipo cultural, es uno de sus elementos y una de las manifestaciones de ese mismo tipo cultural.

Finalmente, y coincidiendo una vez más con Foucault, tendría que decir que el sujeto de la Educación Especial es.

El átomo ficticio de una representación ideológica de la sociedad; pero es también una realidad fabricada (...) por tanto, hay que cesar de describir siempre los efectos del poder en términos negativos 'excluye', 'reprime', 'rechaza', 'censura', 'abstrae', 'disimula', 'oculta'. De hecho el poder produce; produce realidad; produce ámbitos de objetos y rituales de verdad.

22Foucault, M (1991). *Enfermedad mental y personalidad*. Paidós, Barcelona.

El individuo y el conocimiento que de él se puede obtener corresponden a esa producción²³

Dos años me ha tomado la elaboración de este trabajo, y es que en eso me confieso plenamente identificada a Cioran cuando dice que siempre le ha atraído más la posible que la realidad y nada es más extraño a su carácter que la realización. Yo también he profundizado hasta el menor detalle todo lo que nunca habré hecho. Como él, he ido hasta el fondo de lo virtual. Quizá también por eso me ha costado mucho decidir ponerle punto final con las conclusiones.

Pero también puede ser que no dejo de pensar que Contardo Calligaris, se quejaba en un libro de que su escrito se leería como un saber, lo cual por lo demás es inevitable. Yo no he codiciado, ya lo he confesado, construir un saber. En el mejor de los casos, en este escrito procuro hilar, aunque de otra forma, acontecimientos con un sentido que favorezca el pesquis de la construcción del sujeto de la Educación Especial. Al último, antes que leerse como un saber, espero que se lea apostando al ¿habrá sido? y de esta forma, dejar abierta la pregunta por el sujeto de la Educación Especial.

23 Foucault, M. (1984) Op. Cit. Pg. 198.

REFERENCIAS

1. Altamirano, Ignacio. *La Escuela Antigua. Bosquejos de Educación para el Pueblo*. 1985, 1 (1), 23-45.
2. Attali, J. (1985) *Historias del tiempo*. Fondo de Cultura Económica, México.
3. Arias, Elena y Sevilla, Rufina. (1998) *Educación del deficiente mental en México*. Sociedad mexicana para el estudio de la deficiencia mental en México, México.
4. Braslasvky, Bruno. "¿Hay una pedagogía especial?". En: (1981) *Memorias del Primer Congreso Nacional sobre Deficiencia Mental*. México.
5. Bienvenú, Margarita. *Inicios de la Terapia de Lenguaje en México*. *Aula*. 1996, 1 (10), 6-10.
6. Cordié, Annie. (1994) *Los retrasados no existen. Psicoanálisis de niños con fracaso escolar*. Nueva visión, Buenos Aires.
7. Cortés, Patricia. (1992) *Situación actual de la Educación Especial en México y alternativas para su desarrollo*. Facultad de Psicología UNAM, México.
8. EL CRONISTA DE MÉXICO. (1862) *Establecimiento Católico*.
9. De Certeau, Michel. (1995) *Historia y Psicoanálisis*. UIA, México.
10. Deleuze, Gilles. (1987) *Foucault*. Paidós, Barcelona.
11. Derridá, Jaques "Cogito e historia de la locura". En: Derridá, Jaques (1989) *La escritura y la diferencia*. Anthopos, Barcelona. Pgs. 47-89.
12. DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL. (s/a) *Justificación de la existencia de la Dirección General de Educación Especial*. SEP, México.
13. DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL. (1985) *Historia de la Educación Especial en México*. SEP, México.
14. DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL. (1992) *La educación especial en México. Sus avances e innovaciones*. SEP, México.
15. DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL. (1995) *Seminario sobre Integración Educativa: Avances y Prospectiva*. SEP, México.
16. EMPRESAS EDITORIALES. (1945) *Escuelas Laicas. Textos y documentos*. México.

17. Farrah, Alicia. (1982) *Educación Especial*. OEA, Washington, D. C.
18. Flores, Alfredo; Jacobo, Zardel, e Yrizar, Helena. *Sujeto, Educación Especial y Psicoanálisis*. Contexto Educacão, 1999, 1(53), 71-80.
19. Florescano, Enrique. "De la memoria del poder a la historia como explicación". En: Pereira, Carlos (Eds) (1982) *Historia ¿para qué?*. Siglo XXI, México.
20. Foucault, Michel. (1982) *El orden del discurso*. Ediciones populares, México.
21. Foucault, Michel. (1984) *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI. México.
22. Foucault, Michel. (1991) *Enfermedad mental y personalidad*. Paidós, Barcelona.
23. Foucault, Michel. (1991) *Tecnologías del Yo y otros textos afines*. Paidós, Barcelona.
24. Foucault, Michel. (1997) *El nacimiento de la clínica*. Siglo XXI, México.
25. Foucault, Michel. (1998) *Historia de la locura en la época clásica*. Fondo de Cultura Económica, México.
26. Foucault, Michel. (1998) *Las palabras y las cosas*. Siglo XXI, México.
27. Galeana, Rodrigo; Rosales, Hilda. y García, Antonio. (1982). *Educación Especial en México*. SEP, México.
28. Hernández, Ángeles. "La educación primaria y la psicología en el periodo de 1857-1867". En: López, S. (Eds). (1995) *Historia de la psicología en México*. CEAPAC, México.
29. Litmanovich, Juan. (2000). *Cuando el archivo se hace acto*. Ediciones de la Noche, México.
30. López, Sergio. "Ezequiel Adeodato Chávez Lavista, iniciador de la Psicología Contemporánea en México (1868-1896)". En: López, S. (Eds) (1995) *Historia de la psicología en México*. CEAPAC, México.
31. López, Sergio. "Algunas razones para historiar la psicología". En: López, S. (Eds) (1995) *Historia de la psicología en México*. CEAPAC, México.
32. Luz, María. (1995) *De la integración escolar a la escuela integradora*. Paidós, Buenos Aires.
33. Mannoni, Maud. (1996) *¿Qué ha sido de nuestros niños "locos": las palabras tienen peso. Están vivas*. Nueva Visión, Buenos Aires.

34. Mejía, Ricardo. (1963) *Raíces educativas de la Reforma*. SEP, México.
35. Mejía, Rosa. (1995) *Educación Especial. Una alternativa en la enseñanza de la lecto-escritura y la matemática en la escuela primaria regular*. UPN, Guerrero.
36. Molina, Nora y Hernández, Patricia. *Breve historia de la Educación Especial. Básica*. 1996, 2,(16), 54-61.
37. Monsiváis, Carlos. "La pasión de la historia". En: Pereira, Carlos (Eds.) (1982) *Historia ¿para qué?*. Siglo XXI, México.
38. Oria, Víctor. (1990) *Política educativa nacional*. Imagen, México.
39. Paredes, Maribel y Sosa, Javier. "Revisión crítica de la historia de la Educación Especial en México". En: Jacobo, Zardel y Villa, Marco (Eds.) (1998) *Sujeto, educación especial e integración Vol. 1*. UNAM-UABC, México.
40. Paredes, Maribel. (2000). El Sujeto de Lacan. (Inédito).
41. Paredes, Maribel. "Historia de la Educación Especial en México, ¿para qué?". En: Jacobo, Zardel y Villa, Marco (Eds.). (2000). *Sujeto, educación especial e integración Vol. 3*. UNAM-UABC, México.
42. Peón, Matilde. (1991) *Antecedentes, desarrollo y estado actual de la Educación Especial en México*. Facultad de Psicología UNAM, México.
43. Rangel, Oscar. (1993) *Modelo para la integración educativa de los sujetos con requerimientos de Educación Especial: la esfera psicológica de la integración educativa*. UPN, México.
44. Sevilla, Rufina. (1989) *Memoria de datos históricos de la Educación Especial en México*. Escuela Normal de Especialización, México.
45. EL SIGLO XIX, (1867) *M.M.*, 16 de septiembre de 1867.
46. EL SIGLO XIX.(1867) *Instrucción Primaria*.
47. Solana, Fernando. (1981) *Historia de la Educación Pública en México*. Fondo de Cultura Económica, México.
48. Vázquez, Josefina. (1980) *Historia de la Historiografía*. Ediciones Ateneo, México.
49. Villalobos, Arturo. (1999) *Bosquejo histórico de la Educación Pública en México*. SEP, México.
50. Villoro, Luis. "El sentido de la historia". En: Pereira, Carlos (Eds.) (1982) *Historia ¿para qué?*. Siglo XXI, México.