



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
IZTACALA**

**ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DE INTEGRACIÓN
EDUCATIVA EN LA PRIMARIA SILVESTRE REVUELTAS**

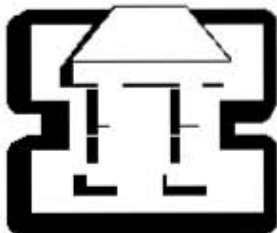
REPORTE DE INVESTIGACIÓN

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A :
BIANCA URIARTE SANDOVAL**

COMISIÓN DICTAMINADORA:

**DIRECTORA:
MTRA. BLANCA ESTELA ZARDEL JACOBO CÚPICH**

**DICTAMINADORES:
MTRA. LAURA PALOMINO GARIBAY
MTRO. ALFREDO FLORES VIDALES**



TLALNEPANTLA, EDO. DE MÉXICO

2006



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

A mis Asesores:

Por guiarme con paciencia en la realización de este proyecto, por enriquecerlo con sus conocimientos, y por ayudarme a verlo concluido, con mucha satisfacción.

A mis Hermanos:

Porque siempre cuento con ustedes y porque muchas cosas importantes me han enseñado. Tú Ojos, lo sano que eres; tú Flaca, tu buen humor; tú Hugo, tu jovialidad; y tú Lau, tu generosidad.

A ti Mamá:

Por apoyarme en todas mis decisiones, por permitirme cometer errores, y sobre todo por educarme con tanto cariño, para ser una persona independiente.

A Pamela, Maryfer y Jaed:

Porque al acercarme a ustedes mi vida se llena de tranquilidad y dicha, reanimándome cuando me siento muy triste, enojada o desesperada.

A ti Papá:

Por inculcarme ser tan responsable, por enseñarme que las cosas que se quieren siempre se pueden conseguir, y porque sé que me amas, a pesar de la distancia.

A mi Novio:

Por creer en mí, por estar ahí siempre que te he necesitado, por ser partícipe de este gran sueño, y porque Te Amo.

ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN LA PRIMARIA SILVESTRE REVUELTAS

Resumen	5
1. De la muerte a la integración: diversas concepciones en torno al sujeto con discapacidad	7
1.1 El sujeto con discapacidad como obstáculo	10
1.2 El sujeto con discapacidad como endemoniado	11
1.3 El sujeto con discapacidad como imposibilitado	13
1.3.1 La inteligencia y el desarrollo, los nuevos hitos de la normalidad	18
1.3.2 Las etiquetas, una red que nos atrapa, y nos construye	20
1.4 La Integración, el nuevo discurso de la exclusión	23
1.4.1 La sobrevaloración de la normalidad y la manifestación de la agresividad en el ser humano	32
1.4.2 Un cambio de nombre para el sujeto con discapacidad: las necesidades educativas especiales	38
1.5 La Declaración de Salamanca y la Escuela para Todos	42
2. La construcción de la figura del sujeto con discapacidad en México	48
2.1 Las primeras ideas en torno al sujeto con discapacidad	49
2.1.1 Las constantes del desarrollo y el uso de etiquetas	53
2.1.2 El trabajo y la moral como indicadores de lo humano	56
2.2 La integración educativa y la aceptación de la diferencia	58
2.2.1 La integración educativa en la práctica. Estrategias empleadas en nuestro país	61
3. La integración educativa en un Grupo Integrado Específico para Hipoacúsicos (GIEH). Estudio de caso	76
3.1 De la Escuela Nacional para Sordomudos a los Grupos Integrados Específicos para Hipoacúsicos	78

3.1.1 Metas que debe cumplir GIEH, y medios para lograrlas	81
3.2 La integración educativa y la currícula básica: homogeneizando a los niños	86
3.3 La integración educativa y la convivencia: el contacto que normaliza	105
3.4 La constitución subjetiva del niño con discapacidad	113
3.5 De la familia a la escuela, ideas y costumbres que se repiten	130
3.6 Las expresiones de los niños: sus sentimientos plasmados en dibujos	141
4. ¿Y entonces, cómo erradicar la discapacidad? Conclusiones y propuestas	145
Anexos	152
Referencias	179

RESUMEN

El presente trabajo titulado “Análisis de las prácticas de Integración Educativa en la primaria Silvestre Revueltas” se inserta en un proyecto denominado “Las prácticas de Integración Educativa: Su deriva histórica y construcción de una mitología infantil”. Este proyecto, tiene tres ejes de investigación: 1) La deriva histórica de la Educación Especial e Integración Educativa en México, 2) Investigación Cualitativa de las Prácticas de Educación Especial e Integración Educativa, y 3) La construcción de la mitología del sujeto de la Educación Especial y de la Integración Educativa.

Particularmente, el reporte de investigación presentado a continuación pretende contribuir al logro de los objetivos de los ejes dos y tres; esto es, reconstruir las prácticas de la Integración Educativa públicas y privadas en México, desde un enfoque cualitativo-interpretativo, y construir la mitología infantil a partir de los movimientos de la constitución subjetiva de los niños adscritos e inscritos en la discapacidad.

Para ello, revisaremos en un primer capítulo cuál ha sido la concepción que se ha dado en torno al sujeto con discapacidad, quién ha sido aquel que ha promovido tal idea, basado en qué supuestos lo ha hecho; y, como consecuencia de éste discurso que los ha constituido, qué trato han recibido tales personas. Básicamente, se hará referencia a cuatro momentos; el primero de ellos caracterizado por la idea de que el sujeto con discapacidad es un monstruo que merece la muerte; el segundo, porque se consideraba al sujeto con discapacidad un ser poseído, y por tanto peligroso, al que había que encerrar para que no contagiara al resto de la población; en el tercero, se ve al sujeto con discapacidad, tal como su etiqueta lo dice, como alguien sin capacidades y al que hay que proveérselas mediante una educación segregada; y, finalmente, en un cuarto momento se ha dicho que el sujeto con discapacidad es un ser humano que posee los mismos derechos que cualquier otro, entre ellos, a una educación igual a la que reciben las personas sin discapacidad, basada en el mismo currículum e impartida en los mismos espacios. A esta última propuesta se le ha denominado Integración Educativa, y sobre ella hablaré aún dentro del primer capítulo

mencionando algunos autores representativos, algunas organizaciones que la han apoyado, y algunas razones que se han enunciado a su favor.

Posteriormente, en un segundo capítulo, seguiré analizando lo acontecido en torno a la constitución subjetiva de la persona con discapacidad, pero ahora en nuestro país. Para ello, hablaré nuevamente de las concepciones que se han dado sobre ésta, de los autores que han contribuido a que tal idea se mantenga o sea modificada, y de las instituciones que se han encargado de su atención, haciendo una revisión desde los hospitales hasta las escuelas integradoras, pero dedicando un mayor espacio a la revisión de éstas últimas pues son uno de los temas principales del presente reporte.

Finalmente, en el tercer capítulo, presentaré un análisis de lo que actualmente, y en la práctica, es la integración educativa. Este análisis estará dividido en tres partes y durante la primera de ellas pretendo dar a conocer si niños con y sin discapacidad comparten el mismo currículum, qué aprenden con éste, y si ello realmente los posiciona en una supuesta igualdad; en la segunda, investigaré si en verdad reunir a niños con y sin discapacidad propicia la aceptación de los primeros; y, finalmente, hablaré de la constitución subjetiva de algunos de estos niños.

La información expuesta en éste último capítulo, cabe señalar, fue recolectada mediante cuestionarios aplicados a profesores de una escuela regular, entrevistas realizadas a la maestra y mamás de los alumnos integrados en esta escuela, dibujos elaborados por estos niños, y observaciones efectuadas en este Grupo Integrado. Mediante ella, y en general a lo largo del reporte, pretendo identificar los aciertos e incoherencias en el discurso y la práctica de la integración educativa, proponiendo para aquellos obstáculos hallados una posible solución. Asimismo, deseo mostrar que la discapacidad no es una condición orgánica ante la cual no hay nada que hacer, pues inutiliza irremediablemente al sujeto que la padece; al contrario, considero yo, es una creación social que como tal tiene la posibilidad de ser modificada mediante algunas estrategias de las que hablaré finalmente en la Conclusión. Pero por lo pronto, iniciemos como ya lo mencioné, analizando el discurso que se ha dado acerca del sujeto con discapacidad

CAPÍTULO 1. DE LA MUERTE A LA INTEGRACIÓN: DIVERSAS CONCEPCIONES EN TORNO AL SUJETO CON DISCAPACIDAD

Existe un dicho popular que dice “Como te ven, te tratan”; pero el cómo alguien nos ve no sólo depende de nuestra apariencia física, sino de muchos otros elementos de entre los cuales, el más importante, son los discursos sociales. Así entonces, el “cómo te ven”, está mediado por lo que otros dicen que somos y, dependiendo de ello, éstos mismos otros nos darán uno u otro trato. Tomemos como ejemplo, para dejar clara ésta idea, a la mujer.

Por un largo tiempo la mujer ha sido señalada como un ser con poca fuerza física, poca inteligencia, dotada de mayor sensibilidad y mayor paciencia. Esto, las características que supuestamente nos definen como mujeres, son el discurso que nos agrupa, delimita y limita, pues de éste depende cómo nos ven los otros y qué trato recibimos de ellos. Por ejemplo, dado que somos más débiles debemos ser protegidas, como no poseemos una gran inteligencia no podemos ocupar puestos de gerente, supervisora o hasta presidenta; pero en cambio podemos ser excelentes educadoras o amas de casa porque tenemos la sensibilidad y la paciencia necesarias para hacerlo bien.

Se preguntarán, ¿y esto tiene alguna importancia para el presente trabajo?; pues sí, y es que de la misma manera como sucede con la mujer, ha sucedido con las personas con discapacidad ya que al enunciar a un sujeto como tal, damos por sentado que posee ciertas características definitorias, que dependiendo de éstas puede o no hacer ciertas cosas y, dado ello, creemos también es necesario que nosotros, los otros, actuemos ante ellos de una u otra forma. Ejemplificando, en la actualidad podríamos decir que posee discapacidad toda aquella persona que como su etiqueta lo dice no está capacitada, ¿para que?, para tener una profesión, ejercerla, tener una familia, una casa propia, etc.

Habría ahora que preguntarnos, ¿y cómo se ha llegado a tales concepciones?, ¿quién es aquel que se ha dado a la tarea de definir y con ello delimitar a los grupos sociales?, ¿basado en qué lo ha hecho? y, la más importante, ¿realmente todas las mujeres, las personas con discapacidad, y muchos otros sujetos somos como se nos define, como se nos enuncia?. La respuesta para ésta última

pregunta, desde mi punto de vista, es NO, y a lo largo de las siguientes páginas justificaré el porqué empezando por hablar de lo que son los *discursos del saber y del poder*.

Según Foucault (citado en Flores, 1999) “el discurso del poder se refiere al OTRO, todo sistema que engloba al sujeto en una condición social determinada”; es decir, es “aquel que establece valores e ideales a alcanzar... Un ideal del yo al que todos los seres humanos debieran de aspirar” (Foucault, citado en Flores e Yrizar, 1995). Así entonces, éstos discursos establecen el *deber ser* del sujeto, lo que es deseable en éste y lo que no, para ser considerado *normal*.

Por ejemplo, regresando a lo que son los roles de género y definiendo ahora al hombre, se ha establecido a través de los discursos que éste ha de poseer dominancia, inteligencia, racionalidad, iniciativa, independencia, actividad, competencia, objetividad, liderazgo y capacidad de toma de decisiones; y no ha de ser dócil, dependiente o sumiso, afeminado en el aspecto físico o por los gestos, ni impotente con las mujeres.

Eso es lo deseable en un hombre, el deber ser de éstos, los requisitos indispensables que debieran cumplir para ser llamados normales; y todo lo que se desvíe de ello, por no cumplir con éste deber ser, será conocido entonces como anormal, etiqueta que han recibido por ejemplo los homosexuales quienes, en la Edad Media con la llegada de la religión, y hasta la fecha, son considerados así, enfermos, perversos. No obstante, cabe señalar sobre éstos, en la antigua Grecia y Roma el amor homosexual se consideraba en un plano espiritual superior al amor heterosexual, era amor por el amor mismo. Dice al respecto Michael Foucault (citado en Badinter, 1993): “Amar a los muchachos era una práctica libre... que no solamente permitía la ley, sino que la opinión admitía... Más aún, diversas instituciones la respaldaban sólidamente... era una práctica valorada desde el punto de vista cultural”.

He aquí, en este breve ejemplo sobre los hombres y la homosexualidad, una de las razones por las que considero lo que supuestamente caracteriza a un sujeto y le es propio, inherente, realmente no lo es; si así lo fuera, la concepción que se tiene del homosexual, el sujeto con discapacidad, la mujer, el indígena, el anciano

y otros grupos minoritarios, sería una constante a través del tiempo, nunca, dado que es parte de su *naturaleza*, los ancianos hubieran pasado de ser sabios a un estorbo carente de utilidad al que hay que recluir en asilos. Si ha sido así, y la idea que se tiene de lo que es un sujeto ha cambiado a lo largo del tiempo, produciendo cambios en la idea de lo que es el deber ser, la normalidad y la anormalidad, es porque en palabras de Bautista (1993) “lo normal o lo no normal no se halla dentro de la persona, sino fuera de ella, es lo que los demás perciben de esa persona”.

Así entonces un sujeto se constituye, se funda y enuncia como normal o anormal, desde un discurso que depende de ciertas condiciones político-económico-sociales y temporales; por lo que es de esperarse que, abocándonos ya al sujeto con discapacidad, interés primordial del presente trabajo, su concepción, constitución, y por ende el trato brindado, también hayan sido objeto de múltiples variaciones dependiendo de las condiciones ya enunciadas.

Efectivamente, podemos identificar cuatro momentos básicos en la concepción y trato al sujeto con discapacidad; en el primero de ellos, la Antigüedad, los niños nacidos con alguna discapacidad, y los sujetos que tiempo después la adquieren, son asesinados; posteriormente, durante la Edad Media relatan Kauffman y Payne (citados en Jacobo, 2004), “por la influencia de la Iglesia Católica los discapacitados fueron tratados de manera humana puesto que todos los individuos eran “Hijos de Dios” y merecían la vida”, se da entonces una *exclusión pasiva* y se les interna en asilos, hospitales psiquiátricos o cualquier otra institución para su cuidado. En un tercer momento, se centra el problema en el individuo, en sus deficiencias y dificultades, y se comienza a pensar en su rehabilitación mediante la intervención profesional de diferentes especialistas; los médicos intentando reducir las deficiencias y restaurar el funcionamiento de la persona, y los pedagogos y psicólogos siguiendo un camino educativo. Finalmente, en un cuarto momento, se ha dado un movimiento en defensa de los derechos humanos de los grupos minoritarios, promoviendo que éstas personas tengan una vida normal accediendo a los mismos lugares, ámbitos y servicios (educativos, empleo, ocio) que el resto

de la población, y es que se considera ya, el núcleo del problema no reside en la persona sino en el entorno restrictivo en el que ha permanecido.

Revisemos a continuación, más ampliamente, los momentos de muerte y exclusión no sin antes comentar que a lo largo de éstos he de utilizar el término *discapacidad*, haciendo la aclaración de que en aquellas épocas no era utilizada tal etiqueta pues ésta aparece hasta finales del siglo XX para referirse a las personas que son consideradas incapaces de realizar bien alguna actividad porque presentan anormalidades a nivel orgánico. De ellas precisamente, es de quien hablaré a lo largo del presente trabajo iniciando, como ya lo mencioné, con la Antigüedad.

1.1 El sujeto con discapacidad como obstáculo

Bartel y Guskin (citados en Jacobo, 2004) citan a Farber quien señala “los primeros reportes sobre el retardo se ubican en los griegos por el año de 1552 A.C., y en los romanos por el 449 A.C. Estos pueblos tildaban de monstruosos a los retardados por no poder proveerse a sí mismos. Las leyes de Lyeurgus señalaban el exterminio y abandono a estas personas”.

En las sociedades antiguas entonces, dicen Bautista (1993) y Ortiz (1995), era normal el infanticidio, más cuando se observaban anormalidades en los niños, pues éstos no eran considerados una persona sino un objeto al que la madre poseía y sobre el cual tenía derecho de hacer lo que deseara; por ejemplo, arrojarlo del monte Taijeto en Esparta o por la roca Tarpeia en Roma. Pero no sólo ahí, sino también en Etiopía, la discapacidad fue penada y por ello, entre los zulúes señala Murdock (citado en Jacobo, 2004), si un Rey adquiría alguna discapacidad tendría que matarse puesto que no podría seguir gobernando, estaba imposibilitado para hacerlo bien.

Estos datos, por sí mismos, resultan interesantes, pero lo serían más si nos cuestionáramos ¿por qué motivo *el defecto físico* adquirió *un signo de muerte*?. Recordemos que de la concepción que tenemos sobre un sujeto, dependerá el trato que le brindemos; así entonces ¿detrás del asesinato del sujeto con discapacidad, qué concepto se tenía de éste?. Algo resulta evidente, si se le

asesinaba era porque se le consideraba un sujeto indeseable, monstruoso; es decir, anormal, fuera del deber ser establecido por el discurso del poder, en éste caso, por los filósofos de la época como lo fue Platón quien, en su texto *La República*, da cuenta de lo que es o no deseable en la sociedad.

Él propone por ejemplo, que un Estado ideal y por tanto deseable, constaría de tres clases: los reyes-filósofos ejercerían el poder político al servicio de la justicia y de la sabiduría; los soldados protegerían al Estado, y la población civil proveería las necesidades materiales de la sociedad. Cabe señalar, la clase de una persona según Platón, venía determinada por un proceso educativo que empezaba en el nacimiento y continuaba hasta que esa persona alcanzaba el máximo grado de educación; y eran precisamente los que completaban todo este proceso educacional, los que se convertían en reyes-filósofos.

Lo importante entonces en este momento de la historia es la educación, y muy probablemente se creyó que los sujetos con discapacidad no podían beneficiarse de ésta por sus características. No podrían tampoco, resultado de lo anterior, ser reyes, soldados ni comerciantes, y lo mejor sería eliminarlos ya que no tenían cabida en este Estado ideal, muy probablemente hasta lo estropearían pues Platón mismo consideraba un Estado justo es aquel en el que cada uno realiza sus funciones; pero para ellos, los sujetos con discapacidad, no estaba prevista función alguna, quizá hasta eran vistos como *un estorbo, un obstáculo* del que había que deshacerse para el logro de este Estado ideal, justo.

1.2 El sujeto con discapacidad como endemoniado

Posteriormente, en un segundo momento, las personas con alguna discapacidad fueron sometidas a un encierro en diversas instituciones. Los primeros indicios de ello nos los da Foucault (citado en Jacobo, 2004) quien señala que, en Francia hacia 1656, se proclama una ley que prohibía la mendicidad diciendo: “Hacemos muy expresas inhibiciones y prohibiciones a todas las personas, de todo sexo, lugar y edad, de cualquier calidad y nacimiento, en cualquier estado en que puedan encontrarse, válidos o inválidos, enfermos o convalecientes, curables o incurables, de mendigar en la ciudad y barrios de París,

ni en las iglesias, ni en las puertas de ellas, ni en las puertas de las casas, ni en las calles, ni en otro lado públicamente, ni en secreto, de día o de noche....so pena de látigo la primera vez; la segunda, irán a galeras los que sean hombres o muchachos, y mujeres y muchachas serán desterradas” .

La milicia, después de conocida tal ley, se dedicó a cazar a los mendigos y remitirlos a los hospitales junto con aquellas personas que sufrían insuficiencias graves y eran abandonadas por sus familiares en éstos o en prisiones, casas correccionales y casas de trabajo; lugares todos “donde la heterogeneidad disruptiva es puesta bajo vigilancia y control en la forma de encierro” (Jacobo, 2004) para ser tratada y curada mediante el entrenamiento en algún oficio.

De nuevo es imprescindible cuestionarnos, conocidos estos datos, ¿qué concepto, idea, se tenía acerca del sujeto con discapacidad?, ¿ahora qué o quién es el que lo define?, ¿cuál es el deber ser establecido, la normatividad promovida?. En este momento, la Edad Media, es la iglesia la que comienza a difundir la idea de atribuir a causas sobrenaturales las anormalidades que padecen las personas. Ello llevó a que éstos fueran temidos y perseguidos ya que se les consideraba poseídos por el demonio y otros espíritus infernales, sometándose algunas veces a prácticas exorcistas o ingresándoseles a orfanatos, manicomios, prisiones u otro tipo de instituciones pues se creía podían propagar su mal (Bautista, 1993 y Ortiz, 1995).

Esta forma de pensar nos remite a lo que Freud (1991), en su texto *Tótem y Tabú*, denomina tabú. Él dice “La palabra tabú por una parte hace referencia a lo sagrado, santificado; y, por otra, a lo ominoso, peligroso, prohibido, impuro”. Wundt, citado también en este texto de Freud (1991), nos dice por su parte, tabú hace referencia a “toda prohibición cristalizada en los usos y costumbres, o en leyes formuladas de manera expresa, de tocar un objeto, usufructuarlo o emplear ciertas palabras prohibidas”, agrupa además las prohibiciones tabú en tres clases según afecten a animales, seres humanos u otros objetos (plantas, casas, lugares). Dentro de la segunda clase, la de los seres humanos, señala también Wundt se encuentran los adolescentes, las mujeres embarazadas y menstruando,

los recién nacidos, los muertos y los enfermos, así como todo sujeto que se halle en un estado apto para incitar las apetencias prohibidas de los otros.

Resumiendo, tabú será todo sujeto que por su estado resulte peligroso, y con el cual queda prohibido cualquier contacto, ¿pero porqué?. Freud (1991) atribuye la fuente del tabú a una peculiar fuerza inherente a personas y espíritus, y que desde éstos puede contagiarse; textualmente dice “Las personas u objetos tabú pueden compararse a unos objetos cargados con electricidad; son la sede de una fuerza temible que se comunica por contacto y libera dañinos efectos”. Trasladando esta idea a los sujetos con discapacidad, que quizá entrarían en la clase de los enfermos, podríamos pensar entonces que tener contacto con ellos enfermaría al que lo hace y por ello es mejor no acercárseles; pero ¿además del contacto, de qué otra forma podría un sujeto adquirir esa condición, la discapacidad?.

Señala también Freud (1991) “quien ha violado el tabú, por ese mismo hecho se vuelve tabú”. Es decir, éstas personas han sido castigadas con algún mal, la discapacidad, por haber cometido una violación a las reglas impuestas por la sociedad, y son ahora conocidos como “delincuentes, maleantes o alborotadores” pues con sus actos atroces ponen en peligro el orden social y la seguridad de los demás ciudadanos, de los buenos ciudadanos a quienes pueden atacar, contagiar e incluso tentar a cometer los mismos actos. Así entonces, intentando protegerse de ellos, de un *sujeto enfermo, endemoniado, y además contagioso*, la sociedad se encargará de castigarlos recluyéndolos en las instituciones creadas para ese fin.

1.3 El sujeto con discapacidad como imposibilitado

Con la entrada de Descartes a la historia, se marca un primado de la razón sobre la intuición, de los hechos empíricos sobre los supuestos, y de la ciencia como método sobre la religión; redefiniéndose desde estas nuevas ideas como humano, y normal, a aquel que puede comprobar con hechos lo que dice, quien razona y quien piensa porque, ya lo decía este mismo autor, “pienso luego existo”.

Seguin (citado en Ortiz, 1995), importante figura en la educación de los deficientes mentales y de quien hablaré más adelante, fue quizá un seguidor de tal idea y considerando que así era, que uno existía si pensaba, definió al *idiot*, el más retardado de su clasificación, como “un individuo que nada sabe, nada piensa y nada desea y que llega al sumo de la incapacidad; pero que siempre es susceptible de mejorar a través de educación”. La educación, a partir de aquí, se volvió entonces un método de entrenamiento de la razón, del pensamiento, para aquellos que por sus características no la han desarrollado pero que gracias a ésta pueden obtenerla constituyéndose en seres normales, humanos, dotados de un poco de existencia. Dice Assoun (2001) al respecto “rehabilitarlo (educar al sujeto) implica devolverle sus derechos..., es devolverle su estatus de sujeto, su dignidad, su capacidad para vivir decentemente. Literalmente, quiere decir que vuelva a ser hábil, es decir apto”.

Educar implicó, en ese momento, humanizar proporcionando al sujeto ciertas habilidades para que pudieran formar parte de la vida social; y ¿qué quiere decir ello?, pues para que pudieran trabajar porque por esas épocas, y aún más con la llegada de la Revolución Industrial y el Capitalismo, se comenzó a pensar que el sujeto es lo que vale y vale lo que produce; volviéndose válido, valorado, todo aquello que pudiera ser explotado para obtener de él alguna ganancia.

De ello no estuvieron exentos los sujetos con discapacidad a quienes después de considerar inútiles y un estorbo, se pensó en entrenar para explotar su fuerza laboral, por mínima que fuera; y es que nos dice Freud (1996), en su texto *El malestar en la cultura*, “después que el hombre hubo descubierto que estaba en su mano mejorar su suerte sobre la Tierra mediante el trabajo, no pudo serle indiferente que otro trabajara con él”, incluso teniendo alguna discapacidad, “adquiriendo (ese otro) valor de colaborador, con quien era útil vivir en común”.

Se comenzó entonces, tal como Seguin lo propuso e incluso muchos antes que él, a educar a la persona con discapacidad con el propósito de curarla, repararla y prepararla para el trabajo. Para los sordomudos por ejemplo, nos relatan Bautista (1993) y Ortiz (1995), aparece en el siglo XVI la figura de fray Pedro Ponce de León, monje español que lleva a cabo en el Monasterio de Oña la educación de 12

niños sordomudos y escribe, derivado de su experiencia, el libro *Doctrina para los sordos-mudos* donde establece la relación causal entre sordera y mutismo, y expone el método oral que crea para ser aplicado individualmente en la desmutización de sus alumnos; tarea que continúa en el siglo XVII Juan Pablo Bonet, quien difundió el método oral a través de su libro *Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos*.

Posteriormente, en el siglo XVIII, Jacobo Rodrigo Pereira se instituye en Francia como promotor de la educación sensorial y crea un alfabeto de signos, la dactilología, iniciando con ello la educación sensorial al reemplazar la palabra por la vista y el tacto. El abad Charles Michel de L'Épée, tiempo después, corrige la dactilología sistematizando un lenguaje mímico que permite la comunicación manual entre los sordomudos, y crea en 1755 la primera escuela pública en Francia, que en 1791 llegaría a ser el Instituto Nacional de Sordomudos de París.

En Estados Unidos, Thornton enseña a hablar a los sordomudos; y en Alemania se fundada la primera escuela por Heinicke, quien defendió el método oral en contraposición con el método mímico de L'Épée.

Ahora, para las personas con ceguera nos dicen de nuevo Bautista (1993) y Ortiz (1995), fue Valentín Haüy el primero en proclamar que los ciegos eran educables sustituyendo el sentido de la vista por el tacto. Crea en París en el año 1784 el primer Instituto de Jóvenes Ciegos para que recibieran una educación específica y aprendieran a leer utilizando letras moldeadas en madera; y a esta escuela acude Louis Braille quien da un paso más al crear el sistema de lectoescritura que lleva su nombre.

Por último, para los deficientes mentales, fray Gilabert Jofre crea en Valencia en el siglo XV, a modo de asilo u orfanato, el Hospital d'Innocents, Fols y Orats, primera institución consagrada a la asistencia de enfermos psíquicos y deficientes. Surge también, en el siglo XIX, la figura de Esquirol quien separa a los enfermos mentales de los deficientes mentales, y distingue dos niveles de retraso mental en su *Dictionnaire des sciences médicales*: la imbecilidad y la idiocia, con toda una serie de niveles intermedios.

Aparecen las aportaciones de Itard, médico del Instituto de Sordomudos, y cuyo legado está contenido en la obra *El niño salvaje*, producto de la observación y tratamiento educativo llevado a cabo con Víctor, el niño salvaje que había aparecido en los bosques del Aveyron. De este autor cabe decir, aunque sus métodos no obtuvieron con Víctor el éxito deseado, sus investigaciones educativas sí tuvieron gran influencia sobre los trabajos médicopedagógicos realizados en el transcurso del siglo XIX, y le corresponde el mérito de haber inspirado los ensayos de Belhômme sobre el idiota, la organización de una escuela para anormales en Bicêtre y otra en la Salpêtrière, así como el Instituto Ortofrénico de Voisin, quien planteó el tipo de educación necesaria para niños con retraso mental en su obra publicada en 1830, *Application de la physiologie du cerveau a l'étude des enfants qui necessitent une éducation spéciale*.

Inspiró también a Seguin quien publica en 1836 su obra *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots*, y hace otra clasificación del retraso mental según el grado de afección: idiocia (gravemente afectado), imbecilidad (levemente retrasado), debilidad mental (retardo en el desarrollo) y simple retraso (desarrollo intelectual lento). Este último autor, Seguin, confiando en que aún los idiotas eran educables, establece la primera colaboración médicopedagógica con Esquirol, para la educación de tales sujetos.

En su libro titulado *La idiocia y su tratamiento fisiológico*, publicado en el año 1866, es donde presenta los programas que elaboró para el aprendizaje de la percepción, imitación, coordinación, memoria y generalización; elaboró también métodos de diagnóstico y tratamiento insistiendo en el valor del juego y la interacción activa con el medio; e influyó finalmente, junto con Itard en Bourneville, médico y pedagogo que hizo de Bicêtre el primer instituto médicopedagógico, dando importancia al adiestramiento y a la educación junto a la atención médica.

Aparece entonces en el siglo XX, gracias a todas las contribuciones señaladas anteriormente, la nueva opción de educación especial basada en el adiestramiento de los sentidos, la modificación de las materias escolares, el aprendizaje manual, el juego y la vida en la naturaleza; todo ello proporcionado a los niños en instituciones especializadas y diferenciadas de las regulares pues a pesar de que

se aceptó que los sujetos con discapacidad, término ya utilizado en éste momento, merecían una educación, no se dejó de pensar que lo mejor era mantenerlos aún separados del resto, de los supuestos normales.

Un argumento que sostiene esta idea afirma que “Las clases de niños normales tienen un personal homogéneo desde el punto de vista de la edad y la capacidad. Todos los escolares tienen allí hábitos semejantes (disciplina, respeto al orden, etc.). Los anormales desentonan en ese medio, tanto por su insuficiencia cerebral como por sus defectos físicos. Sus tics les exponen a las risas de los compañeros, sus convulsiones sobrevienen en plena clase y les hacen pronto insoportables a los maestros. En el caso de que no sean un elemento de desorden, como ocurre algunas veces, hacen en cambio una obstrucción constante al funcionamiento regular de las clases” (Dr. Manheimer Gommel, 1902; citado en Jacobo, 2004). Es decir, se consideró que los sujetos con discapacidad, por ser anormales, dificultarían las clases regulares y muy probablemente a sus compañeros quienes quizá por contacto, como ya lo señalé en el apartado anterior, adquirirían algún retraso; de ahí que fuera preferible su aislamiento durante su educación, para una posterior integración ya que estuvieran curados, desinfectados, y dejaran de ser peligrosos.

Pero habría que preguntarnos, ¿los autores importantes de aquella época, ya citados, habrán llegado a pensar que los sujetos con discapacidad, mediante la educación, podían ser totalmente sanados; que sus discapacidades serían totalmente superadas y se erradicaría totalmente su peligrosidad?. No, muy probablemente no lo creyeron así y una prueba de ello nos la da Kauffman (citado en Jacobo, 2004) mencionándonos que en algunos congresos científicos se propuso la *castración de los degenerados* para evitar su reproducción y se vacunara el capital genético; y es que recordemos que ya Darwin decía en su libro *El origen de las especies por medio de la selección natural (1859)*, los que sobreviven y darán lugar a la siguiente generación transmiten a través de la herencia sus características; por eso se consideró una práctica válida castrar a las personas con discapacidad, para evitar así que se reprodujeran y entorpecieran la evolución de la especie.

La educación entonces, como lo fue en su tiempo la muerte y posteriormente el encierro, no fue tampoco la alternativa que eliminaría para siempre la discapacidad; con ésta, se consideró, efectivamente eran mejorados, habilitados, más no alcanzaron la normalidad plena porque, se dijo también, estaban imposibilitados para ello; pero imposibilitados según quién, hablemos de nuevo de los discursos y de las realidades que éstos constituyen.

1.3.1 La inteligencia y el desarrollo, los nuevos hitos de la normalidad

Mencionaba ya, en el apartado anterior, con Esquirol los retrasados mentales comienzan a ser clasificados en imbéciles e idiotas; a él le sigue Seguin quien los clasifica en idiotas, imbéciles, débiles mentales y con simple retraso; y después de ellos sigue una larga lista de personajes que se han dado a la tarea de dotar de un nombre, de una etiqueta identificatoria, a los sujetos con alguna discapacidad según las características que posean, especialmente, en lo que concierne al nivel de inteligencia y adaptación a los cánones del desarrollo.

En lo que respecta a la inteligencia, podemos encontrar de nuevo que dependiendo del lugar y época en las que nos encontremos variarán los rasgos que la definen; por ejemplo, la inteligencia puede ser medida en función del pensamiento abstracto y el razonamiento, en función del aprendizaje y la acumulación de conocimientos, o por la habilidad de las personas para aplicar lo que conocen a problemas que se les presentan cotidianamente; pero, independientemente de ello, sí es una constante que los sujetos que deseen ser nombrados inteligentes, deben adaptarse totalmente a la definición dada ya que en caso de no hacerlo muy probablemente serán reconocidos como ignorantes, en diferentes grados, según se adapten más o menos a lo ya enunciado.

Esta idea, la de definir la inteligencia y en función de ella determinar quién es más o menos inteligente ha existido a lo largo de mucho tiempo pero no fue sino hasta la llegada de Alfred Binet que se supuso una práctica válida y hasta deseada. Él, por petición del Ministerio de Instrucción Pública de su país, elabora en 1905 el primer instrumento para distinguir al niño perezoso o inadaptado de aquellos que carecían de la capacidad básica para aprender, diferenciando con

ello a los niños que podían beneficiarse de una educación regular de los que requerían programas educativos especiales o alternos; y clasificando a estos niños en cuatro tipos (normales, débiles mentales, imbeciles e idiotas) según el nivel de inteligencia medido por la capacidad de razonamiento, juicio y comprensión que debía poseer para su edad.

Tres años después, en 1908, adopta el término *edad mental* para referirse a tal nivel de inteligencia y adscribir al niño evaluado en el grupo de la normalidad o la anormalidad estableciendo que, por ejemplo, si un niño de 10 años lograba resolver todos los problemas que debía resolver un niño de ésta edad, tal niño sería normal; pero si para sus 10 años no lograba resolver los problemas que debía, pero lo hacía con éxito para los problemas señalados para los 8 años, tendría entonces una edad mental de 8 años presentando, por consiguiente, un retraso mental tanto más grave mientras más amplia fuera la diferencia entre la edad cronológica y la edad mental.

Podemos ver como fondo de las ideas de edad mental e inteligencia en Binet, se encuentra ya una noción de lo que idealmente, deseablemente, debiera hacer el niño dependiendo de su edad. A esto le podemos dar el nombre de *postulados del desarrollo*, y no son más que enunciados que determinan qué debe y qué no debe hacer un sujeto, dependiendo de la edad que tenga.

El inicio de los postulados sobre el desarrollo lo podemos encontrar en la biología, donde se nos señala que el ser humano ideal “nace, crece, se reproduce y muere”. Así entonces, primeramente para *ser humano* se debe nacer, y después de nacer se ha de crecer; es decir, pasar de la infancia a la adolescencia, y de la adolescencia a la adultez.

Hagamos un paréntesis aquí para señalar que desde este punto de vista, el desarrollo biológico del ser humano, también se valida el porqué los sujetos con discapacidad son considerados anormales, porque no están presentando el crecimiento que deberían y nunca son adolescentes, mucho menos adultos, más bien permanecen niños por toda la eternidad, son seres que por siempre van a necesitar ayuda, protección y cuidados excesivos porque, aún cuando tengan 45 años, dadas sus características, están imposibilitados para crecer y llegar a ser

adultos. Biológicamente sí podrán serlo al llegar a determinada edad, pero la adultez, igual que muchas palabras que utilizamos, no está determinada sólo por la edad sino por toda una serie de ideales sociales; así entonces, adulto es además el que es responsable, trabajador y tiene la capacidad de formar una familia a la que deberá proveer de todo lo necesario, y guiar para que sea ejemplar; es decir, educar a sus hijos para que crean, mantengan y difundan los mismos ideales. Pero se dirá en el siglo XX, mencionaba ya al concluir el apartado anterior, dado que el retrasado no crece, no es posible ni mucho menos deseable que tenga una familia, no hará lo que debe con ésta, y por eso se le habrá de castrar, para que no tenga ni la más mínima posibilidad de reproducirse y difuminar su mal, ya que en este caso es preferible que el sujeto llegue a la etapa final, a la muerte, sin reproducirse.

Los enunciados del desarrollo entonces, como lo acabamos de ver, se vuelven ley para todos y determinan lo que *el sujeto debe ser y hacer*, y dependiendo de qué tanto se ajuste a éstos se le considerará normal o anormal, dotándosele además de un nombre que lo identifique, lo defina, lo represente y dé a conocer a los otros.

1.3.2 Las etiquetas, una red que nos atrapa, y nos construye

Dice Ingalls (1982) es una práctica común en las disciplinas dividir a los seres humanos en distintas categorías, ponerles las etiquetas correspondientes y luego indicar la forma en que difieren de los demás, dividiendo a la gente en dos poblaciones que se excluyen mutuamente, haciéndonos creer que todas las que pertenecen a una categoría son iguales.

En el caso específico de las personas con discapacidad, diversos han sido los términos utilizados a lo largo de la historia para definirlos, Verdugo (1995) destaca los siguientes: lisiados, tullidos, impedidos, idiotas, imbéciles, amentes, morones, oligofrénicos, subnormales, inútiles, inválidos, desvalidos, mutilados, incapacitados y recientemente deficientes, discapacitados y minusválidos. Hagamos una breve revisión de éstos últimos, enunciados por la Organización Mundial de la Salud (OMS), para dar a conocer a qué tipo de sujeto construyen; y es que dice Vargas

(1998) “El lenguaje (los conceptos que utilizamos) no representa a la realidad sino que la construye, es decir, al nombrarla no sólo la nombramos sino la erigimos, la convocamos a ser a partir del lenguaje”.

Esta cuestión ya había sido expuesta desde la primera página con el ejemplo de la mujer quien, al ser nombrada como tal se hace sumisa, abnegada, indefensa, falta de inteligencia y apta sólo para el hogar, los hijos y el esposo; pero veamos ahora qué sucede con los sujetos con discapacidad, qué implicaciones tienen en su constitución las etiquetas que se les colocan.

Empecemos por el término *deficiencia* que, para la OMS (1980; citada en Verdugo, 1995), “es toda pérdida o anormalidad de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica... Representa la exteriorización de un estado patológico y, en principio, refleja perturbaciones a nivel de órgano”. Deficiente es entonces, desde este punto de vista, aquél que tiene afecciones en el aparato locomotor, fonoarticulador, en sus oídos, ojos, o cualquier otro órgano; y que resulta finalmente ser anormal porque no posee todo lo indispensable en un ser humano marcando, éste concepto, a un ser inacabado, incompleto o defectuoso.

La *discapacidad*, segundo término propuesto por la OMS (1980; citada en Verdugo, 1995), “es toda restricción o ausencia de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para el ser humano... Representa la objetivación de una deficiencia y, en cuanto tal, refleja alteraciones a nivel de la persona”. Todo sujeto con alguna deficiencia entonces, dado que no tiene lo indispensable para hacer lo que una persona normal haría, tiene desde esta concepción alguna discapacidad pues también presentará problemas en su conducta, comunicación, cuidado personal, locomoción, o en algunas destrezas y aptitudes; y resultado de ello, adquirirá una *minusvalía*, valdrá menos que cualquier otro ser humano, pues presentará una “situación desventajosa... que limita o impide el desempeño de un rol que es normal en su caso... Se caracteriza por la discordancia en el rendimiento o status del individuo y las expectativas del individuo mismo o del grupo en concreto al que pertenece. Representa, pues, la socialización de una deficiencia o discapacidad, y en cuanto tal refleja las consecuencias –culturales, sociales, económicas y ambientales- que

para el individuo se derivan de la presencia de la deficiencia y discapacidad” (OMS, 1980; citada en Verdugo, 1995).

En consecuencia, desde mi punto de vista, aplicar una o las tres etiquetas a cualquier persona da lo mismo, finalmente conducen a la estigmatización de ésta, entendiéndose por estigma “cualquier característica que merma valor al individuo y lo hace menos a los ojos de los demás” (Ingalls, 1982) por no ajustarse a la norma, al deber ser enunciado. Su etiqueta, cualquiera de las tres repito, los señala de antemano como inferiores, incapaces, los aprisiona, los funda y los condena a quedar atrapados en ella pues para los otros el sujeto no es más que lo que su nombre dice que es; en palabras de Flores (1999) porque “El concepto no sólo etiqueta sino explica, define y encuentra su objeto en esos sujetos, que se convierten en realidad”; parafraseando al mismo autor, porque por efecto de la adopción del significante, de la etiqueta, el cuerpo se vuelve incapaz adaptándose a su significado y haciendo lo que se dice que es, volviéndose en consecuencia un significante inalterable pues el sujeto no tiene posibilidad de ser algo diferente a lo que se enuncia de él; el deficiente por ejemplo, no es más que aquel que no ve, no se mueve o no escucha; discapacidad tiene todo aquel que no puede comunicarse, razonar o comportarse; y minusválidos es todo sujeto incapaz de independencia, autosuficiencia económica o ubicación en un buen empleo. Es aquel que, de manera general, no tiene potencialidad alguna.

Cuando esto sucede se dice que se ha construido un *mito*, pero qué es un mito. Dicen Flores e Yrizar (1995) “Cuando un concepto aparece como incuestionable y no requiere de explicación alguna, y de la historia que lo ha constituido, estamos hablando entonces de un mito, que supone que así ha sido y será por los siglos de los siglos... Es un significante que se encuentra en el lenguaje y más allá de él, que queda encadenado a un solo significado, donde el lenguaje pierde sus posibilidades polisémicas y de manera tautológica funda un mundo inmóvil, un mundo muerto que fija reglas de relación, comportamiento y prohibición”.

Pongamos un ejemplo para comprender el párrafo anterior, tomando como significante la palabra “banco”. Banco puede significar tres cosas, un objeto en el

que se sientan las personas, una institución donde se realizan operaciones financieras, o un gran número de peces que viajan juntos. Banco entonces es una palabra que puede tener múltiples significados y aún dentro de cada uno de éstos existe la posibilidad de la variedad; es decir, se acepta que hay bancos, para sentarse, de diferentes tamaños, formas y materiales. Pero hay ocasiones en que una palabra, el significante, adquiere un solo significado y se convierte en absoluto, sustentándose en los discursos del saber-poder de la época, y mitificándose como si fuera la única verdad. Esto es justamente lo que sucede con el mito de la discapacidad donde la ciencia, mediante sus evaluaciones y teorías del desarrollo, aprisiona al sujeto en un discurso que lo define como alguien con pocas capacidades y muchas limitaciones, y que vale menos que cualquier otro ser humano pues, además, siempre será así.

Valdría la pena preguntarnos, recopilando lo anterior y a manera de conclusión, ¿realmente el sujeto con discapacidad siempre será así, como se le define?, ¿la discapacidad es realmente un problema inherente al ser humano que la padece?, ¿no será el discurso emitido por los otros el que lo discapacita?

1.4 La Integración, el nuevo discurso de la exclusión

Intentando dar respuesta a las preguntas antes planteadas podemos identificar que es en el Norte de Europa, durante la década de los 50, cuando asociaciones de padres inician un movimiento de crítica al carácter segregador de los modos y formas de atención y relación habituales con las personas con discapacidad, argumentando que éstos estaban contribuyendo a que tales sujetos continuaran siendo discriminados e imposibilitados.

Este movimiento tiene su concreción en la aparición del principio de *Normalización* que nace en Dinamarca con Neils E. Bank Mikkelsen (citado en Porras, 1998; Jiménez y Vilá, 1999 e Ibáñez, 2002) quien en 1959 introdujo por primera vez, precisamente en la ley danesa, tal concepto definiéndolo como “la posibilidad de que el deficiente mental desarrolle un tipo de vida tan normal como sea posible... porque el vivir segregado imposibilita saber y aprender como viven otras personas..., y debe permitirse ese aprendizaje”.

Posteriormente, en 1969, Bengt Nirje (citado en Porras, 1998; Jiménez y Vilá, 1999; León, 1999) director ejecutivo de la Asociación Sueca pro-Niños Deficientes, sistematiza el principio y lo define como “la introducción en la vida diaria del subnormal de unas pautas y condiciones lo más parecidas posibles a las consideradas como habituales de la sociedad”, remarcando la necesidad de que las instituciones faciliten que todas las personas, sean cuales sean sus características individuales, participen en ésta.

Para la década de los 70 se extiende tal principio a Estados Unidos y Canadá, siendo este último país donde se publica, en 1972 por el Instituto Nacional sobre Deficiencia Mental, el primer libro sobre normalización. Su autor, Wolf Wolfensberger (citado en Guerrero, 1995 y León, 1999), reformula éste definiéndolo como “el uso de los medios lo más normativos posibles desde el punto de vista cultural, para establecer y/o mantener comportamientos y características personales que sean de hecho lo más normativas posibles”.

Finalmente, señalan Porras (1998) e Ibáñez (2002), el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial (España, 1985) señala que “la normalización implica que las personas disminuidas no utilicen ni reciban servicios excepcionales más que en los casos estrictamente imprescindibles; ha de tenderse a que dichas personas se beneficien hasta donde sea posible del sistema ordinario de prestaciones generales de la comunidad, integrándose a ella; es decir, pretende que el deficiente desarrolle una vida de tipo tan normal como fuese posible, realizando actividades de la vida ordinaria”.

Hagamos un breve paréntesis aquí, antes de dar más datos históricos, para comentar que de nuevo el surgimiento y adopción del principio de normalización está impregnado del ideal de normalidad y su contrario la anormalidad, ésta última considerada como una característica que hace de la persona alguien *disminuida*, dice el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial, quizá menos valiosa o capaz.

Evidentemente, pensando aún así, la adopción de tal principio no resulta del todo provechosa para los sujetos con discapacidad pues a pesar de que se dice no se trata de normalizar a la persona eliminándole sus deficiencias, sino de

normalizar sus condiciones de vida, detrás de esta idea podemos vislumbrar que realmente lo que se pretende es que éste, en la convivencia y compartir (espacios y recursos) con los normales, quizá por contagio como ya lo veíamos cuando hablamos del tabú, aprenda a comportarse como éstos.

Así entonces, no se trata de respetar a la diferencia tal como se dice, se trata más bien de adaptarla, de nuevo intentar normalizarla para que pueda, según Bautista (1993), Porras (1998) y Jiménez y Vilá (1999): llevar un ritmo de vida diario, semanal y anual normal; tener experiencias normales de desarrollo en el ciclo de la vida a lo largo de las distintas etapas del desarrollo; tener diversas oportunidades de escoger y tomar decisiones; vivir en una casa normal, en un barrio normal, con un niveles económicos normales; y tener una serie de aspiraciones y deseos respetados y considerados para que, logrando ello, sea independiente y no más una carga para el Estado y la sociedad quienes, por largo tiempo, se han encargado de su cuidado y educación.

Pero la normalización, con todo y las contradicciones ya mencionadas, se convirtió en la nueva propuesta de trato hacia los sujetos con discapacidad, llevándose a la práctica con el nombre de *Integración*. El origen de ésta, según Ibáñez (2002), podemos situarlo también en Europa hacia los años 60 cuando aparecen demandas de cambio social, de mayor igualdad de oportunidades y de mejora de los derechos civiles. Viene a expresar un deseo de alejarse de la práctica histórica y reparar las injusticias cometidas con los sujetos con discapacidad, partiendo de un valor social inequívoco: *el derecho a ser diferente*. Así entendida, la integración es entonces un cambio de valores sociales que lleva a considerar positivamente la heterogeneidad y la diversidad de las personas que componen la comunidad; se basa en el reconocimiento de la integridad del otro y de unos derechos y valores básicos compartidos, ofreciendo a todos las mismas oportunidades y compartiendo espacios, vivencias, experiencias, etc. (Pablo, 1995; Jiménez y Vilá, 1999; García y Escalante, 2000).

Trasladar esta idea a la educación, y hablar de *Integración Educativa* tema central del presente trabajo, implica permitir a los sujetos con discapacidad recibir la misma educación que reciben los niños sin ella, y en los mismos espacios, pues

se decía si se pretende que los niños con discapacidad tengan una vida lo más normal posible, es necesario que asistan a una escuela regular, que convivan con compañeros sin discapacidad, y trabajen con el mismo currículum ya que los centros especiales proporcionan un ambiente demasiado restringido que resulta empobrecedor y contraproducente desde un punto de vista educativo, e ideológicamente inadecuado por favorecer la segregación y la discriminación (Bautista, 1993; García y Escalante, 2000).

Birch (1974; citado en Bautista, 1993 y Jiménez y Vilá, 1999) define la integración educativa como “un proceso que pretende unificar las educaciones ordinaria y especial con el objetivo de ofrecer un conjunto de servicios educativos adecuados a todos los niños, en base a sus necesidades de aprendizaje”; para Kaufman (1975; citado en Jiménez y Vilá, 1999 y León, 1999) es “la integración temporal, instructiva y social de un grupo seleccionado de niños excepcionales con sus compañeros normales”; y para Johnson y Johnson (1987; citados en Sánchez, 1996) es “el ofrecimiento a todos los alumnos deficientes de una oportunidad educativa..., basada en programas de enseñanza individualizada, con garantías en el proceso de implicación de los padres, y dirigida a permitirles el acceso a sus pares no deficientes, así como la interacción constructiva con ellos”.

¿Y para qué hacer eso, juntar a los niños con y sin discapacidad?. Decía ya que el principal motivo era el normalizarlos; es decir, lograr que en la convivencia con los niños normales aprendan los niños con discapacidad a comportarse como ellos, quedando anulado el supuesto *derecho a ser diferente* para procurar una igualdad. Pero ¿porqué más habría que hacerlo?. Habitualmente las razones que apoyan la integración educativa, a nivel del discurso, se han dividido en tres: las legales, las psicológicas y las sociales.

Desde el punto de vista legal, se dice que por el simple hecho de existir y pertenecer a un grupo social, todos tenemos la misma dignidad, derechos y obligaciones; y que de ninguna manera nuestras características han de dar paso a ninguna forma de marginación. Las razones psicológicas señalan que “la integración de la persona con discapacidad favorece su proceso de socialización, permite la adquisición de conductas espontáneas y activas mediante la actuación

de los roles, y estimula la elaboración de una autoimagen positiva” (Capalle y Lego, 1992), aceptando las propias limitaciones y revalorizando las posibilidades. Y, pedagógicamente, resulta deseable porque la participación de los alumnos con discapacidad en actividades sociales y educativas comunes supondrá, en la mayoría de los casos, un entorno más rico y exigente pues la respuesta a las demandas de los adultos y de los compañeros estimulará el progreso de los niños (Bautista, 1993; Guerrero, 1995; Climent, 2000).

Diversos estudios se han dado a la tarea de demostrar que esto es así, y que la integración educativa resulta muy provechosa tanto para los niños con discapacidad, como para todos los demás, implicados o no en la educación. Por ejemplo, para los alumnos normales, dicen Bautista (1993), Fernández (1997) y Climent (2000), es benéfica porque los hace más tolerantes y sensibles a la diferencia, creando actitudes positivas a través de la convivencia y modificando la imagen social que se tiene de las personas con discapacidad; para el profesorado significa un cambio y renovación que actualizará y mejorará su preparación; para los padres equivale a un rompimiento del miedo a enseñarlos procurando su aceptación y cariño; y finalmente, para la sociedad, implica una apertura y tolerancia a la diversidad que permite la convivencia respetuosa con ésta “superando la oposición entre lo normal y lo anormal, lo típico y lo atípico, para fusionarlo en lo que podría denominarse la integración humana, única propuesta que responde a las urgencias de la sociedad que reclama y necesita de todos sus miembros, más allá de cualquier limitación que padezcan, para crecer y perpetuarse” (Capalle y Lego, 1992).

Esto es lo que, a nivel teórico, se dijo ofrecería la integración educativa; por un lado, devolver a los sujetos con discapacidad los derechos que se les habían quitado, o nunca habían tenido, mejorar su aprendizaje, socialización y autoestima; y, además, mejorar el sistema educativo y crear en la sociedad una mayor tolerancia hacia la diferencia. No se propone dejar de ver al otro como discapacitado, sino aceptarlo y soportarlo con todo y sus características pues la sociedad, en palabras de Capalle y Lego (1992), finalmente los necesita para producir y crecer.

La integración educativa, por las ventajas que supuestamente ofrece, se vuelve entonces la nueva vía para la rehabilitación del sujeto con discapacidad; y considerando que efectivamente será así y ellos, los que poseen alguna discapacidad, se normalizarán con ésta, diversas personas y organizaciones comienzan a apoyar tal movimiento patrocinando y financiando primeramente programas de investigación para, teniendo ya resultados tangibles, alentar a diversos países para que la pusieran de inmediato en práctica.

Ejemplos de éstas personas y organizaciones hay muchos; pero citaré sólo los más representativos como lo es Mary Warnock quien, en 1978, publicó el Informe Warnock donde se desecha el modelo tradicional de dos sistemas diferentes de enseñanza, el especial y el ordinario, así como la idea de que existen dos clases de niños, unos deficientes y otros no. Dice, en una parte de su texto, “En lo sucesivo, ningún niño debe ser considerado ineducable: la educación es un bien al que todos tienen derecho. Los fines de la educación son los mismos para todos, independientemente de las ventajas o desventajas de los diferentes niños. Estos fines son, primero, aumentar el conocimiento que el niño tiene del mundo en el que vive, al igual que su comprensión imaginativa, tanto de las posibilidades de ese mundo como de sus propias responsabilidades en él; y, segundo, proporcionarle toda la independencia y autosuficiencia de que sea capaz, enseñándole con este fin lo necesario para que encuentre un trabajo y esté en disposición de controlar y dirigir su propia vida” (Ortiz, 1995 y García y Escalante, 2000).

Posteriormente la OMS (citada en Porras, 1998), en 1981, redacta la Declaración de la Conferencia Mundial sobre Acciones y Estrategias para la Educación, Prevención e Integración, donde dice: “Las personas disminuidas tienen derecho al acceso a la educación, la formación, la cultura y la información (Art. 1°), así como a proporcionarles las condiciones necesarias para utilizar su máximo potencial (Art. 3°), y para integrarlo al trabajo y a la vida (Art. 6°). Para la población general, el Estado deberá prevenir o reducir la frecuencia de las minusvalías al proceder con una detección precoz y tratamiento adecuado, e información y orientación a padres (Art. 7°), promoviendo además la participación

de la familia en su reincorporación (Art. 8°). Los educadores y los demás profesionales responsables de los programas educativos, culturales y de información deberán también estar calificados para ocuparse de las situaciones y las necesidades específicas de las personas disminuidas. Por lo tanto, su formación deberá tener en cuenta esa necesidad y sus conocimientos deberán actualizarse periódicamente (Art. 9°).

La ONU (citada en Ortiz, 1995 y Porras, 1998) por su parte, celebra en España también en el año 1981, una conferencia de la que resultó la Declaración Sundberg que resumía la situación de los sujetos con discapacidad en distintos países miembros, y proponía una serie de acciones para llevarse a cabo, cristalizadas dos años más tarde, por la Asamblea General de las Naciones Unidas, en el Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad (citado en Verdugo, 1995) donde se reconoce que “a pesar de los esfuerzos realizados, las personas con discapacidad están aún lejos de haber logrado la igualdad de oportunidades y su grado de integración en sus comunidades dista mucho de ser satisfactoria en la mayoría de los países”. En los ámbitos educativo y laboral, continúa, “la mayoría de los niños no reciben educación especial ni convencional, y los progresos realizados en este ámbito se limitan a un número muy reducido de países y centros urbanos (párrafo 67)...; continúa negándose el empleo a muchas personas con discapacidad o sólo se les ofrece un trabajo servil y mal remunerado (párrafo 69)”.

Para solucionar lo anterior propone, tal programa: “1) Los estados miembros deben adoptar políticas para que la educación de las personas con discapacidad se efectúe, en la medida de lo posible, en el sistema escolar general; 2) Los servicios educativos deben ser individualizados, localmente disponibles, universales y variados en función de las distintas necesidades; y 3) La integración debe producirse planificadamente y con la intervención de todas las personas interesadas” (Porras, 1998).

No obstante los hallazgos y propuestas de la ONU, diversas investigaciones realizadas tiempo después manifestaron de nuevo que aún no se habían logrado grandes avances en la integración de las personas con discapacidad y por ello, un

Grupo de Expertos reunido en Vancouver en 1992, planeó una estrategia más para fomentar la implantación del Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad, de cara al año 2000, con el título *Hacia una sociedad para todos. De la toma de conciencia a la acción* (Verdugo, 1995). Finalmente, para 1993, la misma organización establece las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, cuyo Artículo 6 está dedicado a la educación y dice: “los estados deben reconocer el principio de la igualdad de oportunidades de educación en los niveles primario, secundario y superior para los niños, los jóvenes y los adultos con discapacidad en entornos integrados, y deben velar porque la educación de las personas con discapacidad constituya una parte integrante del sistema de enseñanza” (Porrás, 1998).

La Comunidad Europea por su parte, tal como lo ha hecho la ONU, viene desarrollando desde su creación programas en favor de las personas con discapacidad; por ejemplo, el Primer Programa de Acción en favor de los Minusválidos, que se desarrolla hasta 1988, centrado en la integración de la persona con minusvalía; el Programa HELIOS I (Handicapped People in the European Community Living Independently in an Open Society) que, nos dice Ortiz (1995), tenía como finalidad desarrollar propuestas en los ámbitos de la formación, la rehabilitación, la integración económica y social, y de la autonomía de los minusválidos; y la resolución de 1990, llamada HORIZON, que reproduce O’Hanlon (citado en Porrás, 1998) y cuyo punto número 7 propone a los estados miembros:

1. Facilitar la integración de los niños y jóvenes con discapacidades en la educación ordinaria.
2. Desarrollar el papel que juegan las instituciones específicas y sus profesores promoviendo el desarrollo de la educación integrada.
3. Desarrollar la cooperación activa entre servicios de educación y otros servicios tales como servicios de salud, servicios sociales, etc., preparando, promoviendo y asegurando la continuidad y consistencia en los programas de integración.

4. Animar la formulación de políticas comprensivas y coherentes, con especial mirada a la organización de la provisión educativa, el suministro y la gestión de los recursos, la supervisión y evaluación de las prácticas de integración y la difusión de buenas prácticas.

5. Superar las dificultades que se pueden presentar con los currículos de la educación ordinaria, desarrollando programas individualizados de aprendizaje y promocionando el uso de nuevas tecnologías como un medio adicional para estimular la comunicación y el aprendizaje en las escuelas.

Como último dato, en 1992, crea la Comunidad Europea el programa HELIOS II que tiene como finalidad estimular una política global, coherente y coordinada, para lograr la integración completa de los minusválidos; ello mediante la elaboración de programas de prevención y atención temprana, rehabilitación funcional, integración en la educación infantil y en la enseñanza universitaria, formación permanente, promoción de la vida autónoma, y acceso a actividades culturales, recreativas, deportivas y de turismo, entre otras estrategias (Ortiz, 1995).

De los datos presentados anteriormente habría que comentar tres puntos. El primero de ellos es que se sigue haciendo énfasis en la preparación para el trabajo pues quizá se considera que teniendo un empleo el sujeto, como en automático, será independiente. No obstante, se reconoce, los empleos que se les dan son algunos oficios como panadero, carpintero, herrero o barrendero, y bajo la vigilancia de alguien sin discapacidad para que procure la perfección de su trabajo. ¿Y es así como se pretende fomentar la autonomía y la independencia, mediante una vigilancia y desconfianza permanente?, ¿es eso lo que entendemos por igualdad laboral, darles empleo sólo en algunos oficios obstaculizándoles el logro de una profesión?.

Segundo punto importante, se insiste en la necesidad de una prevención. A mí en lo personal esta palabra, prevención, me lleva a pensar que aquello que hay que prevenir, es algo que está mal y ante lo cual hay que hacer todo lo posible, desde el primer momento de su manifestación, para que no evolucione y sea más difícil de erradicar. Si lo que pienso es cierto, ¿prevenir no va en contra de las

ideas propuestas por la normalización e integración?; y es que se dice en éstas que se ha de respetar la diferencia, pero si realmente se le respetara no habría necesidad de prevenirla puesto que no representa ningún problema, ¿será entonces que detrás de todo el discurso se sigue presentando un repudio hacia ésta, y el supuesto respeto y aceptación quedan más bien condicionadas a los casos irremediables, en forma de resignación?.

Finalmente, podemos ver que de manera constante, en muchas de las propuestas se dice que no se ha llevado a cabo lo planteado a favor de la integración educativa y habrá entonces que proponer otro programa; éste segundo programa tampoco logra cumplir con lo esperado y habrá que plantear un tercero, de este tercero tampoco se obtienen muchos beneficios y se plantea otro, y otro, y otro más. Ver por ejemplo a la ONU que de 1981 a 1993 propuso mínimo tres programas, cada uno intentando hacer lo que no se realizó en el anterior. Pero ¿porqué sucede ello, porqué lo que se propone no es llevado a hechos?. Existe básicamente una alternativa y tiene que ver con que el sujeto supuesto normal, realmente no desea que desaparezcan los grupos minoritarios, necesita de ellos, pero para qué. Revisemos las posibilidades a continuación.

1.4.1 La sobrevaloración de la normalidad y la manifestación de la agresividad en el ser humano

Antes de hablar de lo que el título del presente apartado dice, me gustaría comentar, conociendo ya qué es la integración educativa, cómo es que ésta se puso en práctica pues esto me permitirá sustentar el porqué digo, los grupos sociales situados en el poder, realmente no desean que desaparezcan los grupo minoritarios, sólo lo aparentan.

Iniciando con tal argumentación, he de decir que diversos autores como Mary Warnock en su Informe (1978; citado en Marchesi, 1995; Marchesi y Martín, 1996; Jiménez y Vilá, 1999 y Gómez, 2002), Sorder (1980; citado en Bautista, 1993; Marchesi, 1995; Marchesi y Martín, 1996 y Sánchez, 1996) y Casanova (1990; citado en Porras, 1998 e Ibáñez, 2002), propusieron que la integración educativa tenía diversos niveles. Mencionaré, para dar a conocer qué se quiere decir con

niveles de integración, la propuesta de Sorder pues me parece que ésta engloba a las dos restantes.

Este autor distingue cuatro formas básicas: física, funcional, social y comunitaria. La integración física “supone que la actuación educativa se lleva a cabo en centros de educación especial construidos junto a centros ordinarios, pero con una organización segregada, compartiendo sólo espacios comunes como el patio o los comedores”.

En este caso existen los grupos de niños sin discapacidad, e independientes de ellos están los grupos de niños con discapacidad. Cada uno tiene una organización, un programa, una metodología, y actividades distintas de los otros; sólo comparten espacios como el patio durante los descansos y las ceremonias, y el comedor aunque muy probablemente se sienten separados, en éste, unos de los otros. Por eso se le llama integración física, porque ésta sólo se queda en el contacto esporádico y breve de unos con otros.

La integración funcional “se produce cuando el niño discapacitado desarrolla las mismas actividades que sus compañeros, o muy similares, y se articula en tres niveles: coutilización de recursos, utilización simultánea y cooperación”. A diferencia del anterior, en éste nivel los niños con y sin discapacidad comparten un programa, actividades y metodologías, aunque aún permanecen en aulas separadas; no obstante, hay más posibilidades de contacto, no sólo en el patio y comedor, ya que durante la realización de sus labores pueden estar juntos, por ejemplo, en la utilización simultánea y cooperativa de recursos donde, respectivamente, los espacios y servicios son utilizados a la vez por alumnos con y sin discapacidad, pero de forma separada, o se da un uso de los mismos de manera conjunta y con objetivos educativos comunes.

Ejemplificando, si en el programa educativo se tiene contemplado dar a los niños educación física, la utilización simultánea implicaría compartir el patio para que en una mitad se le dé clase a los niños sin discapacidad, y en la otra, al mismo tiempo, a los niños con discapacidad. Sería una utilización cooperativa si juntos y en todo el patio reciben dicha clase; y se daría una coutilización de

recursos cuando ambos utilizan el patio para educación física, pero en horarios distintos.

La integración social, continuando con los niveles propuestos por Sorder, supone la incorporación de un alumno con discapacidad en un grupo ordinario, recibiendo el mismo programa y con las mismas actividades que el resto de sus compañeros; y, finalmente, la integración comunitaria es considerada la continuación de la integración educativa, durante la juventud y vida adulta; es la que se produce en la sociedad una vez que se deja la escuela, cuando el sujeto con discapacidad desempeña un trabajo, tiene acceso a todos los bienes y servicios, y en general a todo aquello a lo que tiene derecho el sujeto supuesto normal.

Ahora, basados en éstos niveles, y considerando que no todos los alumnos con discapacidad, por sus características y las de la escuela, se verán beneficiados de una integración social, otros autores propusieron *modelos de integración educativa*. Algunos de ellos, recopilados por Sánchez (1996) y Sola y López (1999; 2000), son el de Reynolds y Birch (1962), Deno (1970), Cope y Anderson (1977), Hegarty y Pocklington (1981) y Zigmond (1988), quines proponen básicamente tres tipos de integración educativa que son, según Gómez (2002):

a) Integración educativa parcial o limitada: En ésta la escolarización se da en centros de educación especial para atender a los alumnos cuya discapacidad sea de tal magnitud que no pueda ser atendida en un centro ordinario, y requiera a lo largo de su escolarización adaptaciones curriculares significativas en prácticamente todas las áreas del currículo, o la provisión de medios personales y materiales poco comunes en los centros ordinarios.

b) Integración educativa mixta o compartida: Es un tipo de integración parcial donde el alumno cursa algunas materias en el aula regular, y el resto del tiempo se programará para que pueda recibir apoyo de especialistas, ya sea solo o en un grupo especial. Esta modalidad es benéfica, se dice, porque mantiene el lazo entre las dos escuelas.

c) Integración educativa de tiempo completo: Los alumnos integrados de tiempo completo se caracterizan porque la mayor parte de sus actividades las desarrollan con el grupo regular al que pertenecen, independientemente de que reciban algún apoyo dentro o fuera de la escuela.

Evidentemente lo deseable, según el discurso de la integración educativa, es que ésta sea de tiempo completo; no obstante, se enuncian y promocionan otras opciones dejando abierta la posibilidad de que la integración no se lleve a cabo, o se haga de forma muy superficial, entre más *gravemente afectados* estén los sujetos con discapacidad. ¿Se pensará que entre *más afectados* estén, *más peligrosos* resultan, y tanto *más hay que cuidarse* de ellos?. La respuesta no la tengo pero sí es evidente que en escuelas regulares sólo están integrados alumnos con *dificultades menores* de lenguaje, aprendizaje y conducta; sí es una realidad que sólo a un grupo muy pequeño de niños se les permite formar parte de las escuelas regulares, y éstos son los *menos afectados*. Pero aún a ellos nos se les integra y ya, se imponen muchísimas condiciones indispensables para ello. Enunciaré algunas de éstas, citadas en Bautista (1993) y Gómez (2002), sólo para conocerlas:

- Promover una legislación que garantice y facilite la integración educativa, y realizar campañas de información y sensibilización de la opinión pública con el fin de promocionar actitudes sociales de conocimiento y aceptación de las diferencias; potenciando además la construcción de espacios de integración social fuera de la escuela, y fomentando la integración laboral y el logro de la máxima autonomía posible.

- Cambiar y renovar la escuela tradicional, efectuando profundas modificaciones en la organización, estructura, contenidos curriculares, objetivos y evaluación, que ahora ha de basarse en los logros del propio alumno, y no en su comparación con otros.

- Contar con un currículum abierto y flexible que permita a los centros educativos disponer de la suficiente autonomía para la construcción de un currículum que se ajuste a las necesidades del alumnado que atiende, pero

siempre poniendo énfasis en las competencias vinculadas al desempeño profesional y a la inserción social.

- Dotar a los centros de recursos materiales, didácticos y personales; sobre todo de un maestro de apoyo (que ha de realizar la detección precoz de las problemáticas de los alumnos, brindar orientación y apoyo a los padres para un óptimo desarrollo de sus hijos, y asesorar a los centros de educación regular para mejorar la atención educativa de los alumnos con discapacidad escolarizados en ellos) y un maestro tutor (que ha de planear las actividades que favorezcan el aprendizaje de los alumnos con discapacidad, fomentar la relación con sus compañeros y el sentimiento del propio valor personal, y coordinar el trabajo con otros profesionales del centro).

- Fomentar la participación activa de los padres en el proceso educativo del alumno, eligiendo primeramente el centro escolar para inscribir a sus hijos y, una vez elegida la escuela, colaborando con los profesores para que su hijo progrese en la consecución de los objetivos propuestos, coordinándose en las actividades y normas presentes en el hogar y en el colegio.

- Lograr un buen nivel de comunicación interna en los centros, de tal manera que todas las esferas que componen la comunidad educativa participen en forma colaborativa en las decisiones que se tomen.

A partir de lo anterior podemos concluir, en palabras de Marchesi y Martín (1996), “la integración educativa no es una decisión de todo o nada, sino un proceso con varios niveles que deben conducir a que cada alumno se sitúe en el más conveniente (según sus características) para su educación, pudiendo cambiar cuando sus condiciones frente al aprendizaje cambien... Preferentemente, los alumnos deben ser escolarizados en los centros y programas ordinarios, pero ello se hará sólo (reiteran) cuando se aprecie de forma razonada que las necesidades de dichos alumnos puedan ser adecuadamente satisfechas en un centro ordinario, de lo contrario se propondrá la escolarización en centros de educación especial”.

Pareciera ser entonces, con tanta traba, que detrás del discurso de la integración educativa no está sino el poco deseo de que ésta se lleve realmente a cabo; y que si se siguen proponiendo más y más cosas sin lograr mucho es

simplemente para dar la impresión de que se desea, cuando analizando el discurso y algunos hechos se puede ver que no. Pero habría que preguntarnos de nuevo, ¿porqué no permitir que la *diferencia* forme parte de la *normalidad* y se construya simplemente una sociedad de seres humanos, sin etiquetas?

Demos pues respuesta abordando lo enunciado en el título, y hablando primero sobre la formación de grupos. Dice Freud (1996), en su texto *El malestar en la cultura*, además del trabajo, los grupos se forman y permanecen unidos por amor, un amor que “se dirige no a objetos singulares sino a todos los hombres en igual medida”. No obstante, dice después, “no todos los seres humanos son merecedores de amor. Si amo a otro, él debe merecerlo de alguna manera; y lo merece si en aspectos importantes se me parece tanto que puedo amarme a mí mismo en él, o si sus perfecciones son tanto mayores que las mías, que puedo amarlo como al ideal de mi propia persona”. Es decir, amaré y formaré parte de mi grupo aquel sujeto que se parezca a mí y con el que pueda *identificarme*; o aquel otro que por sus características me parece un modelo a seguir, el *ideal del yo*.

Traslademos esta idea a los sujetos con discapacidad y pensemos ahora que, para muchos, ellos no son personas que inspiren amor pues no hay nada con lo que los supuestos normales puedan identificarse, mucho menos que admiren o incluso deseen; por ello, no se les permite formar parte de su grupo y se les excluye, entendiendo por exclusión, desde el punto de vista de Assoun (2001), el “poner a alguien fuera, expulsarlo, echarlo de un lugar... término originariamente espacial, pero que se enlazó con la idea del rechazo... convirtiéndose el excluir en rechazar a alguien de un grupo, de una organización... no permitir que acceda a una acción, a una función, descalificándolo como sujeto”.

¿Y porqué no permitir que ese otro, diferente, acceda a este grupo?. Hablemos ya de la sobrevaloración de la normalidad y de que si se sigue manteniendo el lugar de la diferencia es porque ésta permite la existencia de la tan anhelada normalidad. Dice Flores (1999) al respecto, “Es sólo pensando en la anormalidad que podemos definir y delimitar el lugar de la normalidad. Se hace necesario construir al Otro, al diferente, para constituir los opuestos que lo delimitan: el válido, típico, capacitado”.

Así entonces, los normales necesitan de los anormales para serlo, ya que en la medida que exista un anormal, el otro podrá ser normal. Si el primero dejara de existir, no existiría tampoco el segundo y los sujetos normales ya no tendrían de qué glorificarse pues serían simplemente sujetos como todos los demás; dejarían de ser un modelo a seguir, el *ideal del yo* al que todos aspiramos, perdiendo como consecuencia todos sus privilegios, su prestigio tan codiciado pues les permite, en palabras de Freud (1992), “paralizar por completo nuestra capacidad de crítica y llenarnos de asombro y respeto”.

Esta es una posibilidad del porqué mantener vigentes a los grupos minoritarios; la otra, decía ya, tiene que ver con la agresividad existente en todo ser humano. Dice Freud (1996) al respecto, en *El malestar en la cultura*, “El ser humano no es un ser manso, amable, a lo sumo capaz de defenderse si lo atacan, sino que es lícito atribuir a su dotación pulsional una buena cuota de agresividad... La existencia de esta inclinación agresiva es el factor que perturba nuestros vínculos con el prójimo... y amenaza permanentemente a la sociedad con su disolución”; por eso, la sociedad ha impuesto una serie de normas para eliminar tal agresión pero, de nuevo en palabras de Freud (1996), “no es fácil para los seres humanos renunciar a satisfacer esta inclinación agresiva, no se sienten bien en esta renuncia” y tienen la necesidad de seguirla manifestando; pero hacia quién lo harían, pues hacia los otros, los diferentes, que no forman parte de mi grupo y quienes no amo; entre ellos, a los que poseen alguna discapacidad.

¿Y cómo hacer esto, mantener la existencia de un grupo minoritario sin que sea muy evidente este deseo?, pues de nuevo mediante el lenguaje que, recordemos, construye realidades.

1.4.2 Un cambio de nombre para el sujeto con discapacidad: las necesidades educativas especiales

Dice Fernández (1997), tradicionalmente se ha partido del supuesto de que el problema de la discapacidad estaba en el alumno, era éste el que se alejaba de la norma y por tanto el elemento sobre el que había que intervenir explorándolo mediante pruebas psicológicas estandarizadas para detectar cuál o cuáles eran

las causas de su retraso en el aprendizaje y, una vez hecho ello, realizando las intervenciones pertinentes a fin de que superara sus déficits para incorporarlo a la norma.

Hacia 1980, se da un giro en esta concepción y se señala que el agente del fracaso escolar son disfunciones entre el alumno, el profesorado, la institución escolar, los recursos educativos y la familia, y han de explorarse y observarse todos ellos y las interacciones que se producen, a fin de hacer propuestas de cambio en todos los elementos.

Se populariza entonces el concepto *necesidades educativas especiales*, que surgió a finales de los años setenta con la aparición del Informe Warnock, pues en éste se da por sentado, como ya lo decíamos, que el problema del retraso en el aprendizaje no es únicamente responsabilidad del alumno sino también del sistema educativo, definiéndose ahora como alumno con necesidades educativas especiales a aquél que requiere de: a) dotación de medios especiales de acceso al currículum mediante un equipamiento, unas instalaciones o unos recursos especiales, la modificación del medio físico o unas técnicas de enseñanza especializadas; b) dotación de un currículum especial o modificado; y c) especial atención a la estructura social y al clima relacional en los que se produce la educación (Verdugo, 1995; Porras, 1998; García y Escalante, 2000).

Brennan (1988; citado en Ortiz, 1995) dice que, “Hay una necesidad educativa especial cuando una deficiencia (física, sensorial, intelectual, emocional, social o cualquier combinación de éstas) afecta al aprendizaje hasta tal punto que son necesarios algunos o todos los accesos especiales al currículum, al currículum especial o modificado, o a unas condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas para que el alumno sea educado adecuada y eficazmente... La necesidad puede presentarse en cualquier punto en un continuo que va desde la leve hasta la aguda; puede ser permanente o una fase temporal en el desarrollo del alumno..., y alude al alumno, pero también y sobre todo a la respuesta que da o debe dar la educación”.

Puigdellívol (1993; citado en Jiménez y Vilá, 1999), finalmente, entiende las necesidades educativas especiales como “aquellas que requieren del uso de

medios complementarios, en casos incluso suplementarios, a los habituales en la escuela, para que el alumnado que las presenta pueda desarrollarse y acceder al currículum ordinario con adecuaciones o excepcionalmente especial”.

Conceptualizar a los alumnos como niños con necesidades educativas especiales implica entonces que sus dificultades para aprender no dependen sólo de ellos sino que tienen un origen interactivo con el medio, ya que las necesidades educativas especiales aparecen cuando un alumno presenta un ritmo para aprender muy distinto al de sus compañeros, y los recursos disponibles en su escuela son insuficientes para apoyarlo en la adquisición de los contenidos establecidos en los programas de estudio.

Se trata pues, dicen Marchesi y Martín (1996) y Jiménez y Vilá (1999), de un concepto que da paso a una acción educativa como máxima responsable de reestablecer el equilibrio perdido por la existencia de una deficiencia, discapacidad o minusvalía; y remite a las dificultades de aprendizaje, pero también a los mayores recursos educativos que son necesarios para atender esas necesidades. Tal término además, “por un lado ha ampliado los límites de la educación especial, que ahora incluye un mayor número de alumnos/as; y por otro, ha situado en la propia escuela la mayor parte de los problemas del alumnado, urgiendo un replanteamiento de sus objetivos y haciendo ver la necesidad de su reforma” (Marchesi y Martín, 1996).

Podemos ver, el nuevo término pretende mostrar una mayor amabilidad, en comparación con los demás, haciéndonos creer que ahora sí se acepta y respeta al sujeto con discapacidad; sin embargo, sigue haciéndolo en parte responsable de su condición, pero ahora junto con el sistema educativo. Mi duda es ¿las demás instituciones (familia, sociedad, religión) no tienen nada que ver?.

Es importante señalar, también se menciona que un beneficio del término es haber *ampliado los límites de la educación especial, que ahora incluye un mayor número de alumnos/as*; pero, ¿realmente es benéfico que existan más alumnos con necesidades educativas especiales?, ¿para quién representa un beneficio?. A mí me suena un poco ilógico que primero se diga, la intención de la integración educativa es erradicar la discapacidad, y luego se mencione que es bueno tener

más alumnos con necesidades educativas especiales; no obstante, ya vimos, una cosa es lo que se dice y otra lo que se desea, y podemos ver aquí reafirmada la idea de que, a pesar del discurso, realmente lo que se quiere es mantenerlos y por eso se les sigue marcando como diferentes, ahora, ya no con discapacidad sino con necesidades educativas especiales.

Dice Porras (1998), al respecto, "El término se ha ido deformando de tal manera que ha transformado las necesidades especiales de un niño en un niño con necesidades especiales, ha girado sutilmente desde la noción de necesidades especiales como algo que podemos tener todos de vez en cuando, hacia algo que ciertos niños son siempre", conduciendo de nuevo, ya lo decía, a su etiquetaje sólo que ahora con otro significante, el de *necesidades educativas especiales*.

De igual manera, la aplicación de la integración no parece haber transformado la educación, y ésta se ha quedado en una integración física sin que exista una verdadera integración comunitaria, utilizando sus mismos términos. En las escuelas, por ejemplo, con mucha frecuencia el alumnado integrado aún es objeto de prácticas discriminatorias tales como ubicarlos en un aula separados del resto, mandarlos fuera del aula para sus lecciones, o darles tareas diferentes de las de los demás, dando pie a que también el concepto de integración se convierta en una etiqueta que los demás niños utilizan para referirse a sus compañeros, a *los niños integrados* (Porras, 1998 y León, 1999).

Si las cosas son así, ¿podríamos pensar entonces que seguimos atrapados en lo mismo?, ¿que la concepción y el trato que se les da a los sujetos con discapacidad sigue siendo el mismo del siglo pasado, cuando aparece la educación especial?, ¿que lo único que ha cambiado son los nombres, de educación a integración y de discapacidad a necesidades educativas especiales, pero que en el fondo todo sigue igual y los niños siguen siendo vistos como imposibilitados?, ¿por eso entonces, porque para muchos siguen siendo incapaces, se ha propuesto adecuarles a sus limitaciones el programa educativo?, ¿eso no es finalmente discriminación, envuelta en una fachada de bondad y solidaridad?.

1.5 La Declaración de Salamanca y la Escuela para Todos

Pensando quizá en las anteriores preguntas, en 1990 la UNESCO llevó a cabo en Tailandia la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos que, junto con otras reuniones previas celebradas en Botswana, Venezuela, Jordania, Austria y China (Jacobo, 2004), prepararon el terreno para que en 1994, en Salamanca, se celebrara una conferencia crucial para la integración educativa, y en la que se elaboró un informe del que cabe destacar cuatro aspectos, nada nuevos, en torno a la integración educativa:

- No todos los países aplican lo legislado en materia de educación especial.
- Once de los 92 países miembros no tenían nada previsto en cuanto a integración, mientras que el resto practicaba un continuo desde educación especial a la ordinaria con apoyo.
- Apenas y aparece la participación de los padres en la toma de decisiones y en la evaluación.
- Más de la mitad de los países encuestados comunicaron que la educación especial se abordaba en la fase inicial de formación del profesorado, pero no siempre era obligatoria y su alcance no estaba claro.

Procurando resanar tales deficiencias, y con el objetivo de promover una educación para todos, se redactó y aprobó por unanimidad el documento denominado *Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales*, citada en DEE-SEP (1994c) y Ramos (1999), y que textualmente dice:

Reafirmando el derecho que todas las personas tienen a la educación, según recoge la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948; y renovando el empeño de la comunidad mundial en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de 1990 de garantizar ese derecho a todos, independientemente de sus diferencias particulares.

Recordando las diversas declaraciones de las Naciones Unidas, que culminaron en las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, en las que se insta a los Estados a garantizar que la educación de las personas con discapacidad forme parte integrante del sistema educativo.

Observando con agrado la mayor participación de gobiernos, grupos de apoyo, grupos comunitarios y de padres, y especialmente de las organizaciones de personas con discapacidad en los esfuerzos por mejorar el acceso a la enseñanza de la mayoría de las personas con necesidades especiales que siguen al margen; y reconociendo como prueba de este compromiso la participación activa de representantes de alto nivel de numerosos gobiernos, organizaciones especializadas y organizaciones intergubernamentales en esta Conferencia Mundial.

1. Los delegados de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, en representación de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, reunidos aquí en Salamanca, España, del 7 al 10 de junio de 1994, por la presente firmamos nuestro compromiso con la Educación para Todos, reconociendo la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños, jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación, y respaldamos además el Marco de Acción para las necesidades Educativas Especiales, cuyo espíritu, reflejado en sus disposiciones y recomendaciones, debe guiar a organizaciones y gobiernos.

2. Creemos y proclamamos que:

- todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos
- cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios
- los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades
- las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades
- las escuelas ordinarias con esa orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva para la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo

3. Apelamos a todos los gobiernos y les instamos a:

- dar la más alta prioridad política y presupuestaria al mejoramiento de sus sistemas educativos para que puedan incluir a todos los niños y niñas, con independencia de sus diferencias o dificultades individuales
- adoptar con carácter de ley o como política el principio de educación integrada, que permite matricularse a todos los niños en escuelas ordinarias, a no ser que existan razones de peso para lo contrario
- desarrollar proyectos de demostración y fomentar intercambios con países que tienen experiencia en escuelas integradoras
- crear mecanismos descentralizados y participativos de planificación, supervisión y evaluación de la enseñanza de niños y adultos con necesidades educativas especiales
- fomentar y facilitar la participación de padres, comunidades y organizaciones de personas con discapacidad en la planificación y el proceso de adopción de decisiones para atender a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales
- garantizar que, en un contexto de cambio sistemático, los programas de formación del profesorado, tanto inicial como continua, estén orientados a atender las necesidades educativas especiales en las escuelas integradoras.

4. Asimismo, apelamos a la comunidad internacional; en particular instamos a:

- los gobiernos con programas de cooperación internacional y las organizaciones internacionales de financiación, especialmente los patrocinadores de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, la UNESCO, el UNICEF, el PNUD y el Banco Mundial: a defender el enfoque de escolarización integradora y apoyar los programas de enseñanza que facilitan la educación de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales
- las Naciones Unidas y sus organizaciones especializadas, en concreto la OIT, la OMS, la UNESCO y el UNICEF: a que aumenten su contribución a la cooperación técnica y refuercen su cooperación y redes de intercambio, para apoyar de forma más eficaz la atención ampliada e integradora a las personas con necesidades educativas especiales

- las organizaciones no gubernamentales que participan en la programación nacional y la prestación de servicios: a que fortalezcan su colaboración con los organismos oficiales nacionales, e intensifiquen su participación en la planificación, aplicación y evaluación de una educación integradora para los alumnos con necesidades educativas especiales
- la UNESCO, como organización de las Naciones Unidas para la Educación: a velar porque las necesidades educativas especiales sean tenidas en cuenta en todo debate sobre educación para todos en los distintos foros, obtener el apoyo de organizaciones docentes en los temas relacionados con el mejoramiento de la formación del profesorado en relación con las necesidades educativas especiales, estimular a la comunidad académica para que fortalezca la investigación, las redes de intercambio y la creación de centros regionales de información y documentación; y a actuar también para difundir tales actividades y los resultados, avances concretos conseguidos en el plano nacional, en aplicación de la presente Declaración; y a recaudar fondos mediante la creación, en un próximo Plan a Plazo Mediano (1996-2002), de un programa ampliado para escuelas integradoras y programas de apoyo de la comunidad, que posibilitarían la puesta en marcha de proyectos piloto que presenten nuevos modos de difusión y creen indicadores referentes a la necesidad y atención de las necesidades educativas especiales.

5. Por último, expresamos nuestro más sincero agradecimiento al Gobierno de España y a la UNESCO por la organización de esta Conferencia y exhortamos a realizar todos los esfuerzos necesarios para dar a conocer esta Declaración y el Marco de Acción a toda la comunidad mundial, especialmente en foros tan importantes como la cumbre para el Desarrollo social (Copenhague, 1995) y la Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijing, 1995).

En éste último punto, así como en el primero, se hace referencia al *Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*, también aprobado durante la Conferencia y del que dice Federico Mayor, el entonces Director General de la UNESCO, ha sido “inspirado por el principio de integración y por el reconocimiento de la necesidad de actuar con miras a conseguir “escuelas para todos”, esto es, instituciones que incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual”. De tal Marco (citado en DEE-SEP, 1994c) caben destacar, por ser de especial interés para el presente trabajo, los siguientes puntos:

Introducción

3. El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en las calles y que trabajan, niños de poblaciones remotas y nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados... En el contexto de este Marco de Acción, el término “necesidades educativas especiales” se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje. Muchos niños experimentan dificultades de aprendizaje y tienen por lo tanto necesidades educativas especiales en algún momento de su escolarización. Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves... El mérito de estas escuelas no es sólo que sean capaces de dar una educación de calidad a todos los niños; con su

creación se da un paso muy importante para intentar cambiar las actitudes de discriminación, crear comunidades que acojan a todos y sociedades integradoras.

4. Las necesidades educativas especiales... dan por sentado que todas las diferencias humanas son normales y que el aprendizaje, por tanto, debe adaptarse a las necesidades de cada niño, más que cada niño adaptarse a los supuestos predeterminados en cuanto al ritmo y la naturaleza del proceso educativo... Una pedagogía centrada en el niño puede servir para evitar el desperdicio de recursos y la destrucción de esperanzas, consecuencias frecuentes de la mala calidad de la enseñanza y de la mentalidad de que "lo que sirve para uno sirve para todos". Las escuelas que se centran en el niño son además la base para la construcción de una sociedad centrada en las personas que respete tanto la dignidad como las diferencias de todos los seres humanos. Existe la imperiosa necesidad de cambiar de perspectiva social. Durante demasiado tiempo, los problemas de las personas con discapacidad han sido agravados por una sociedad invalidante que se fijaba más en su discapacidad que en su potencial.

I. Nuevas Ideas sobre las Necesidades Educativas Especiales

7. El principio fundamental que rige las escuelas integradoras es que todos los niños deben aprender juntos, siempre que sea posible, haciendo caso omiso de sus dificultades y diferencias. Las escuelas integradoras deben reconocer las diferentes necesidades de sus alumnos y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños y garantizar una enseñanza de calidad...

8. ...La escolarización de niños en escuelas especiales –o clases especiales en la escuela con carácter permanente- debiera ser una excepción, que sólo sería recomendable aplicar en aquellos casos, muy poco frecuentes, en los que se demuestre que la educación en las clases ordinarias no pueden satisfacer las necesidades educativas o sociales del niño, o cuando sea necesario para el bienestar del niño o de otros niños.

II. Directrices para la Acción en el Plano Nacional

B. Factores Escolares

Flexibilidad del programa de estudios

28. Los programas de estudio deben adaptarse a las necesidades de los niños y no al revés...

29. Los niños y niñas con necesidades educativas especiales deben recibir un apoyo adicional en el programa regular de estudios, en vez de seguir un programa de estudios diferente...

30. La adquisición de conocimientos no es sólo una mera cuestión de instrucción formal y teórica. El contenido de la enseñanza debe responder a las necesidades de los individuos a fin de que éstos puedan participar plenamente en el desarrollo. La instrucción debe relacionarse con las propias experiencias de los alumnos y con sus intereses concretos, para que se sientan así más motivados.

F. Perspectivas Comunitarias

58. Los Ministerios de Educación y las escuelas no deben ser los únicos en perseguir el objetivo de impartir enseñanza a los niños con necesidades educativas especiales. Esto exige también la cooperación de las familias y la movilización de la comunidad y de las organizaciones de voluntarios, así como el apoyo de todos los ciudadanos...

Asociaciones con los padres

61. Se deberán estrechar las relaciones de cooperación y de apoyo entre los administradores de las escuelas, los profesores y los padres. Se procurará que estos últimos participen en la adopción de decisiones, en actividades educativas en el hogar y en la escuela (donde podrían asistir a demostraciones de técnicas eficaces y recibir instrucciones sobre cómo organizar actividades extraescolares) y en la supervisión y apoyo del aprendizaje de sus hijos.

Sensibilización pública

69. Los medios de comunicación pueden desempeñar un papel predominante en el fomento de actitudes favorables a la integración social de las personas con discapacidades, venciendo los prejuicios, corrigiendo la información errónea e inculcando un mayor optimismo e imaginación sobre el potencial de las personas con discapacidades...

Es importante destacar de ambos documentos, la Declaración y el Marco de Acción, algunos puntos. En primera, que se habla de necesidades educativas especiales no como algo exclusivo de las personas con discapacidad, sino como una condición que todos presentamos en algún momento de nuestra escolarización; y es que ya bien lo dicen, *cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades* que no siempre irán en correspondencia con lo que se está impartiendo en la escuela, provocando la presencia de necesidades educativas especiales. Así entonces, se dice también, *las necesidades educativas especiales... dan por sentado que todas las diferencias humanas son normales y que el aprendizaje, por tanto, debe adaptarse a las necesidades de cada niño, más que cada niño adaptarse a los supuestos predeterminados en cuanto al ritmo y la naturaleza del proceso educativo*; y es que creo, se está de acuerdo, no hay leyes ni enunciados definitivos en cuanto a la educación y el desarrollo del niño.

En segunda instancia, se hace referencia a que todos los niños, incluidos los gravemente afectados, *deben aprender juntos haciendo caso omiso de sus dificultades y diferencias*; y que la asistencia a escuelas especiales será recomendable sólo en casos excepcionales y muy poco frecuentes. No como sucede en la actualidad, donde lo más recurrido es la educación especial y sólo en casos muy remotos se integra a los niños.

Se señala también, como ya lo habíamos vislumbrado, el nuevo enfoque de la integración no ha de trasladar la responsabilidad del éxito de la educación de los propios niños con discapacidad, a la escuela; sino que todos, incluidas las asociaciones de personas con discapacidad y otros grupos minoritarios, junto con sus familias, han de participar activamente en la adopción de políticas pues sus opiniones y propuestas también resultan muy enriquecedoras.

Finalmente, y complementando el punto anterior, la sociedad en general ha de colaborar también en la integración pues *los problemas de las personas con discapacidad han sido agravados por una sociedad invalidante que se fijaba más en su discapacidad que en su potencial*. Es decir, y como ya se ha mencionado desde el inicio, la discapacidad no es inherente al sujeto, es la sociedad, con la

ayuda de los medios de comunicación, la que discapacita mostrando al sujeto con discapacidad como alguien triste, infeliz porque no es capaz de tener un logro en la vida, y al que hay que ayudar pues está eternamente rodeado de calamidades y perseguido por el infortunio.

Efectivamente, las cosas en la actualidad son así, las imágenes y creencias se han vuelto una realidad; pero es curioso que pocos se den cuenta que es precisamente por nosotros y que las cosas no han de cambiar simplemente invirtiendo más dinero en su rehabilitación, que es necesario un cambio más profundo, pero de eso hablaré posteriormente; por lo pronto, veamos cómo es que se ha constituido el sujeto con discapacidad, ahora en nuestro país.

CAPÍTULO 2. LA CONSTRUCCIÓN DE LA FIGURA DEL SUJETO CON DISCAPACIDAD EN MÉXICO

Como ya se señaló en el capítulo anterior, “Es siempre desde el campo del otro y los otros que nos constituimos como sujetos... Somos sujetos de cultura, sujetados a un código normativo por excelencia” (Jacobo, 1998). Es decir, recordemos, nos constituimos como sujetos en base a lo que los otros dicen de nosotros, somos el resultado de su discurso, pero de un discurso saturado de ideas sobre lo que es la normalidad y la anormalidad, palabras que permiten agrupar a todo ser humano en una de dos clases, los normales o los anormales, y regulan el trato que deberán darse unos a los otros, así como las funciones que han de desempeñar para la conservación de la sociedad.

Vimos también, en este primer capítulo, los agentes del discurso y los discursos emitidos por éstos van cambiando a lo largo del tiempo modificándose, con ellos, la concepción que se tiene de lo que es precisamente la normalidad y la anormalidad; y, junto con ellas, la que se da a algunos grupos como lo son los homosexuales, las mujeres, los ancianos, y por supuesto los sujetos con discapacidad. Revisamos, a nivel mundial y específicamente para el sujeto con discapacidad, cuáles han sido estas concepciones y estos cambios, y ahora es momento de conocer qué ha sucedido en nuestro país, ¿se habrán adoptado del exterior los discursos producidos y se les habrá proporcionado el mismo trato, o aquí habrá sido diferente?.

A continuación, intentaré dar respuesta a estas preguntas no sin antes señalar que, al igual que en el capítulo anterior, utilizaré frecuentemente el término *discapacidad* más éste, recordemos, hizo su aparición hasta finales del siglo XX; antes, otras etiquetas y otras ideas imperaban, y de ellas hablaré en las siguientes páginas utilizando el término correcto cuando tenga conocimiento de él, y cuando no, sustituyéndolo justamente por el de discapacidad. Aclarado ya el punto, iniciemos pues revisando lo prometido.

2.1 Las primeras ideas en torno al sujeto con discapacidad

Nuestro país habitualmente se ha dejado influir por las ideas, políticas y propuestas de otros países, y no es de sorprendernos que lo mismo haya ocurrido con la concepción y trato brindado al sujeto con discapacidad; dando cuenta, los primeros documentos conocidos, que “desde tiempos de los aztecas, los *inválidos* eran colocados en hospitales con financiamiento del estado y del propio fondo del Emperador Moctezuma II” (Sevilla y cols., citados en Jacobo, 2004), y que a veintidós años de la conquista, en 1541, la “Corona ordenó que en todos los pueblos de españoles e indios se fundaran hospitales para curar a los enfermos pobres” (González Navarro; citado en Jacobo, 2004).

Dice Jacobo (2004), se constata entonces, la creación de los hospitales fue un recurso para enfrentar a los pobres, enfermos e indígenas; pero después, en 1863, comienzan a atender a todo tipo de desamparados (niños, ancianos, ciegos, dementes, etc.), teniéndose conocimiento para 1881 de los siguientes hospitales: San Andrés, Juárez antes San Pablo, Morelos antes San Juan de Dios, la Casa de Maternidad, el Hospicio, la Escuela Industrial, de Huérfanos, la Escuela Correccional de Momoluco, y posteriormente el Hospital General, el Homeopático y la Castañeda.

Para el caso específico de los deficientes mentales, sujetos de nuestro particular interés, cabe señalar que éstos pasan a ser considerados enfermos y no ya *especies de infrahumanos, animales salvajes, indomables e irrefrenables*. Pensando así, Fray Bernardino Álvarez funda en el último tercio del siglo XVI, para su reclusión, el Hospital de San Hipólito para enfermos mentales; y el carpintero José Sáyago recoge en su casa a mujeres dementes, siendo convertida esta casa, en 1700 por el arzobispo Aguiar y Seijas, en el Hospital del Divino Salvador (Jacobo, 2004).

Así entonces, resumiendo, con la llegada de la religión a nuestro país se adopta la idea como en otras partes del mundo de que el sujeto con discapacidad, y en general todo aquel que se encuentre fuera de la normalidad, está poseído por demonios y es peligroso pues puede atacar al resto de los ciudadanos ya que es un *animal salvaje, indomable e irrefrenable*. Posteriormente, se desecha esta idea

y se considera ahora que es un enfermo que no posee razón, y que por ende puede alterar el orden social; de ahí la necesidad de encerrarlo, para procurar el bienestar de ésta, convirtiéndose las penitenciarías, el hospital, los pabellones especiales y el manicomio, en palabras de Revueltas (1995), en “piezas de un engranaje oficial hechas para segregar a quienquiera que alterara el orden público y social; servían para recluir, para apartar de la sociedad a todos los que no son capaces de alinearse al proceso productivo, o que lo perturban con su sola presencia; por ejemplo, aquellos que tenía males mentales o trastornos del espíritu o de la mente, alcohólicos, drogadictos y criminales, enfermos, prostitutas, histéricos, neuróticos, psicóticos, locos, o con alguna manía, melancolía, delirio, imbecilismo o idiotez... En general, todos los enajenados mentales que carecían de conciencia, de razón y responsabilidad sobre los actos que cometen, que tienen malas conductas, pensamientos y visiones fuera de contexto”.

En esta última cita podemos ver claramente cuál fue la concepción y el trato que se le dio a la persona con discapacidad, junto con otras minorías, por alrededor de 300 años; hasta que en 1861 Benito Juárez, teniendo conocimiento de que especialmente los sordomudos podían educados y reincorporados a la sociedad, firma la primera disposición legal al respecto proclamando: “Se establecerá inmediatamente en la capital de la República una escuela de sordomudos que se sujetará al reglamento especial que se forme de ella, y tan luego como las circunstancias lo permitan se establecerán escuelas de la misma clase, sostenidas por fondos federales” (Adame, 2004). A partir de aquí, enunciada ya esta disposición, comienza la apertura de muchas escuelas especiales no sólo para sordos, sino para sujetos con cualquier otra discapacidad.

Por ejemplo, en 1866, aún durante el periodo presidencial de Benito Juárez, Eduardo Huet fundó la Escuela Nacional para Sordomudos donde se brindó educación en historia sagrada, universal y de México; geografía, física y política; historia natural, el sistema métrico decimal, aritmética, moral, pronunciación artificial, gimnasia y trabajos manufactureros para los niños de ambos sexos. En 1871, Ignacio Trigueros fundó la Escuela Nacional de Ciegos brindando educación en las siguientes áreas: lectura en letra, en puntos y cursiva, aritmética, geometría,

geografía e historia, solfeo, piano, flauta, bandolón, fagot, oboe e instrumentos de arco y de metal; talleres de tipografía, encuadernación, carpintería y pasamanería, o clases de inglés o francés para los niños, y para las niñas labores de manos y torcer cigarrillos (González Navarro, citado en Jacobo, 2004).

Posteriormente, en 1908, la Ley de Educación Primaria para el Distrito Federal (citada por Paredes en Jacobo, 2004) contempla en su artículo 16 lo siguiente: “El ejecutivo establecerá escuelas o enseñanzas especiales para niños cuyo deficiente desarrollo físico, mental o moral requiera medios de cultura diversos de los que se prescriben en las escuelas primarias. La educación que en estas escuelas reciban, durará sólo el tiempo indispensable para que se logre normalizar el desarrollo de los alumnos, que deberán ser incorporados, tanto como sea posible, a los cursos que les corresponda en las escuelas comunes”.

En 1914 el Dr. José de Jesús González, científico precursor de la educación especial para personas con retraso mental, organizó una escuela especial en la ciudad de León, Guanajuato; en 1918 se crean en la capital del país dos escuelas de orientación para varones y mujeres con el fin de que los niños con discapacidad pudieran encontrar empleo al llegar a adultos; entre 1919 y 1927 se fundan en la UNAM los grupos de capacitación y experimentación pedagógica para personas con retraso mental, y por esos mismos años el Profesor Salvador Punto Lima funda una escuela para personas con deficiencia mental en la ciudad de Guadalajara (DGEE-SEP, 1985b; Klingler, 1999; Sánchez, Cantón y Sevilla, 2002).

Para 1929 el Dr. Santamarina y el maestro Lauro Aguirre crean dentro de la SEP el Departamento de Psicopedagogía e Higiene escolar, primer intento de institucionalización de la educación especial mediante el cual se pretendían dar a conocer a la población las constantes del desarrollo físico y mental de los niños mexicanos, con la ayuda de tres departamentos: 1) Previsión Social, 2) Orientación Profesional y 3) Escuelas Especiales. “Previsión Social se dedicaría a la investigación de las causas del retardo en los escolares para generar el remedio y las bases para el mejoramiento social de los niños...; Orientación Profesional se encargaría de analizar las profesiones y oficios de tal suerte que los curricula y

puestos en el mercado de trabajo se correlacionaran y así los egresados del sistema escolar pudieran ser autónomos y buenos trabajadores...; y, el departamento Escuelas Especiales estaría dedicado a seleccionar a los anormales físicos y mentales, establecer una vigilancia a las escuelas al aire libre para estos niños y los que están predispuestos, construir colonias de vacaciones para niños lisiados, y vigilar su instrucción para que obtuvieran un oficio” (Jacobo, 2004).

También en este año, 1929, el Dr. José de Jesús González planteó la necesidad de crear una escuela modelo en la ciudad de México; y ésta se inauguró en 1932, gracias al Dr. Santamarina, en el local anexo a la Policlínica No. 2 del Distrito Federal. Posteriormente, en 1935 el Dr. Roberto Solís Quiroga expuso al entonces Ministro de Educación Pública, el Lic. Ignacio García Téllez, la necesidad de institucionalizar la educación especial en nuestro país y como resultado de esta iniciativa se incluyó en la Ley Orgánica de Educación un apartado referente a la protección de las personas con retraso mental, anormales físicos, menores en estado de peligro social o infractores de leyes penales, así como para adultos delincuentes.

En el mismo año se creó el Instituto Médico-Pedagógico especializado en la atención de la persona con discapacidad mental; dos años después, en 1937, se funda la Clínica de la Conducta y Ortolalia; y el 7 de junio de 1943, gracias a una iniciativa del licenciado Octavio Vejar Vázquez, se inaugura en el mismo local del Instituto Médico-Pedagógico la Escuela de Formación Docente para maestros de educación especial, después Escuela Normal de Especialización, que contó inicialmente con las carreras de maestro especialista en educación de deficientes mentales y de menores infractores, y para 1945 con las de maestro especialista en educación de ciegos y de sordomudos.

En 1946 se funda también la Clínica del Lenguaje, en 1952 el Instituto Nacional de Audición y Foniatría, en 1954 la Dirección de Rehabilitación, dependiente de la Secretaría de Salubridad y Asistencia, y en 1955 se agregó a la Escuela de Especialización la carrera de especialista en el tratamiento de lesionados del aparato locomotor (DGEE-SEP, 1985b; Klingler, 1999; Sánchez, Cantón y Sevilla, 2002).

Para 1959 crea el profesor Manuel López Dávila la Oficina de Coordinación de Educación Especial, abocada a brindar atención temprana a los niños deficientes mentales (Klingler, 1999); y un año más tarde se fundan las Escuelas Primarias de Perfeccionamiento No. 1 y 2, en 1961 las No. 3 y 4, en 1964 comenzó a funcionar el Centro por Cooperación No. 2 que junto con el No. 1 fueron creados para recibir aquellos casos que por sus características no podían ingresar a las Escuelas de Perfeccionamiento; y en 1966 se crearon 10 escuelas más en el Distrito Federal, y 12 en el interior del país (DGEE-SEP, 1985b).

Finalmente, para 1970, aparecen los primeros Centros de Rehabilitación y Educación Especial (CREE), organismos multidisciplinarios que bajo la conducción compartida de una Dirección Médica y una Dirección Pedagógica actuaban de manera conjunta para la identificación, diagnóstico, tratamiento, orientación, habilitación y rehabilitación física del sujeto con discapacidad; se comienzan a experimentar los primeros Grupos Integrados en el Distrito Federal y Monterrey, las primeras Coordinaciones de Educación Especial en los Estados (DGEE-SEP, 1985b); y el 18 de diciembre se inscribe en forma definitiva la educación especial en el marco institucional, mediante la creación de la Dirección General de Educación Especial (DGEE), organismo que sustituye a la Oficina de Coordinación de Educación Especial en la organización, dirección, desarrollo, administración y vigilancia del sistema federal de educación de las personas con discapacidad, y en la formación de maestros especialistas.

De todos estos personajes, fechas y eventos habría que hacer algunos comentarios sobre los discursos que enuncian y cómo éstos forman a un sujeto con discapacidad. Empecemos por hablar del desarrollo y de la ubicación del niño en diversas categorías.

2.1.1 Las constantes del desarrollo y el uso de etiquetas

En el apartado anterior, cuando hablé sobre el Departamento de Psicopedagogía e Higiene, mencioné que éste tenía entre sus objetivos *dar a conocer a la población las constantes del desarrollo físico y mental de los niños mexicanos*; remitiéndonos este enunciado a que aquí, en nuestro país al igual que

en el exterior, el niño fue reducido a un objeto, un cuerpo que no tiene más objetivo que seguir las leyes del desarrollo y ajustarse a ellas porque son una constante, constante que se tiene que presentar en todos los niños que pasarán a formar parte de la normalidad.

El desarrollo se vuelve entonces ley y marca, señala a aquellos que no se acoplan a éste llamándolos de inicio *anormales*. Pero para el caso específico de los sujetos con discapacidad otras etiquetas más les han sido puestas; por ejemplo, nos dice López (1995), el Doctor Roberto Solís Quiroga fue uno de los primeros en utilizar algunas de éstas señalando que entre las causas de irregularidad escolar se podían encontrar las de orden físico (enfermedades en general, ceguera, mutismo, defectos del lenguaje, de la vista y del oído), las de orden social (condiciones económicas y de habitación, desunión familiar, orfandad, explotación del niño por familiares o extraños), las de orden escolar (reducido número de escuelas, mala higiene, grupos numerosos), y finalmente las de orden psiquiátrico entre las que se encontraban la idiocia, la imbecilidad, la debilidad mental y la subnormalidad. Explica, el mismo autor, “El niño *idiot*a no iba a la escuela jamás, en cambio los imbeciles, los débiles mentales y los subnormales eran un buen ejemplo de los niños que sí asistían y que constituían parte de la población retardada. Los *imbéciles* asistían a la escuela en menor grado, pero de antemano se sabía que no darían buenos resultados; en cambio, los *débiles mentales* en ocasiones se confundían con los normales y sólo se identificaban a partir de un diagnóstico oportuno para saber en que tipo de grupo era conveniente inscribirlos y cuánto podía esperarse de ellos... Los *subnormales* eran los más numerosos de todos, y aún cuando su estado era ligeramente deficiente bastaba para producir retardo escolar pues las tareas escolares resultaban ser una estimulación continua y compleja a la que no podían responder adecuadamente, y con una notable inferioridad respecto de los niños normales”.

Podemos ver, en el anterior párrafo, se empiezan a constituir así, mediante el lenguaje, las ideas que éste impone, y el trato que regula, varios tipos de niños con discapacidad; el idiota, a diferencia de lo que decía Seguin, para Solís Quiroga era aquel que no podría asistir a la escuela porque estaba tan afectado

que no obtendría ningún beneficio y era mejor, quizá, no invertir tiempo, dinero o esfuerzo en él. El imbécil era aquel que aunque iba a la escuela no se beneficiaría mucho de ella pues sus características no se lo permitirían; en cambio, los débiles mentales y subnormales sí lograrían aprender y desempeñar bien algunas tareas, aunque tampoco todas las que realizan los niños considerados normales. En conclusión, de manera opuesta a lo que dice en 1908 la Ley de Educación Primaria para el Distrito Federal, citada en el apartado anterior, el desarrollo de los niños, para algunos autores como Solís Quiroga, nunca lograría ser normalizado; es decir ellos nunca, aún con educación, serían normales.

Hagámonos ahora una pregunta, si a uno como profesor o padre de familia le dicen esto último, ¿qué pensaría y qué haría al respecto?. Evidentemente no todos pensamos igual pero posiblemente en esos tiempos si a un padre de familia le dijeran esto pensaría ¿para qué invierto dinero en su educación si no va a lograr ser normal nunca?, ¿podrá en vez de eso ayudarme a trabajar?, o ¿será tan incapaz que es mejor que lo deje aquí, en casa, para que no me estorbe?. En el caso de los maestros las preguntas que se podrían hacer son ¿vale la pena que me esfuerce para que aprenda cuando de antemano ya me dijeron que no lo va a hacer?, ¿qué repercusiones tendrá la existencia de un niño de éstos en mi clase?, ¿la favorecerá o la obstaculizará?.

Muy probablemente, respondiendo a las anteriores preguntas, se constituyó entonces un *niño-estorbo*, un sujeto que por sus características sería incapaz de aprender o de hacer algo bien; destino fatal ante el cual poco se podía hacer pues ni la educación, que era la alternativa más prometedora del momento, daba una luz de esperanza dejándolos desahuciados, condenados a vivir así por el resto de su vida.

Quizá de esto, de la fatalidad de las etiquetas puestas al sujeto con discapacidad, se dio cuenta alguien y propuso cambiarlas y hacerlas más amables; ahora, para referirse a aquel que tenía una afección en algún órgano o a nivel mental se utilizó el nombre *inválido*. Flores (1999) nos relata que éste término estaba sostenido por la Secretaría de Salubridad y Asistencia, quien decía que mientras el sujeto no fuera tratado, “reparado”, caía en el rango de invalidez; es

decir, que no valía nada. Posteriormente, dada la acepción del término, se decidió cambiarlo por uno menos agresivo, *minusválido*, aceptándose que ya tenía valor, pero menos que un sujeto normal pues no es como él. Dice de nuevo Flores (1999) “En virtud de lo peyorativo del concepto (minusválido) se genera otro, el de *deficiencia*, que bondadosamente significa algo que falta, que no alcanza la eficiencia esperada por el discurso del deber ser..., pero pronto la deficiencia tampoco se sostiene como un concepto pertinente y es sustituido por *atipicidad*, que significa fuera de lo típico, que no es regular o normal”.

Finalmente, el término atípico también es desechado y se adopta el término *discapacidad*, utilizado aún en la actualidad, pues éste se supone menos ofensivo; sin embargo, al igual que todos los anteriores señala, marca, construye a un sujeto fuera de la normalidad e incapaz de algún logro y al que hay que ayudar para que pueda ser mejor porque de lo contrario, no valdría mucho.

Así entonces, hemos estado presenciando un cambio de nombres más no una transformación en la concepción del sujeto con discapacidad, quien sigue siendo señalado como inferior a muchos otros sujetos, pero no sólo por su falta de adaptación a las leyes del desarrollo, sino también por su supuesta incapacidad para el trabajo y su falta de responsabilidad moral, cuestiones de las que hablaré a continuación.

2.1.2 El trabajo y la moral como indicadores de lo humano

De nuevo haciendo referencia al Departamento de Psicopedagogía e Higiene escolar, se dice que uno de sus departamentos era Orientación Profesional y que éste tenía como objetivo “analizar las profesiones y oficios de tal suerte que los curricula y puestos en el mercado de trabajo se correlacionen y así los egresados del sistema escolar pudieran ser autónomos y buenos trabajadores” (Jacobo, 2004); considerándose entonces, en nuestro país al igual que a nivel internacional, que el éxito de la educación o rehabilitación dependía de la inserción del sujeto en un empleo que determinaba su valor y calidad como ser humano.

Nos relata López (1995), fue cuando terminó la Revolución que se produjo esta idea pues se aspiró a lograr el mismo desarrollo industrial, productividad e

independencia en lo económico y lo político, de países como Francia, Alemania, Inglaterra y Estados Unidos; pero para ello, se pensó, era necesario formar individuos trabajadores, “no intelectuales improductivos sino gente activa”.

La educación fue el instrumento por el cual se lograrían estos cambios y se creó 1922, quizá para asegurar que así fuera, la Secretaría de Educación que adoptó como primer método pedagógico la *Escuela Nueva o Escuela Activa* del norteamericano John Dewey, pues ésta prometía formar individuos productivos, trabajadores y con un espíritu nacionalista, que fueran además responsables moral y laboralmente.

La importancia de lo laboral ya la conocemos, el nuevo proyecto de nación necesitaba individuos trabajadores, *no intelectuales sino gente activa* que simplemente produjera cosas para vender; ¿pero qué tiene que ver la moral?

Es importante señalar, se hace énfasis en ésta puesto que se consideraba es lo que distingue al hombre de los animales; es el modelo a seguir para crear un hombre digno y desarrollado, un país próspero y poderoso. Por ello en las escuelas lo primero que se les enseñó fue un código moral traducido de un código francés que señalaba 10 reglas a cumplir por los niños que deseaban merecer el distintivo de buenos mexicanos. Éste decía: “los buenos mexicanos deben ser sanos física y mentalmente; dominar su lenguaje, esto es, no decir palabras obscenas ni vulgares; su carácter y pensamientos se dominan de igual manera para ser dignos de su patria; deben tener plena confianza en sí mismos y en sus compatriotas; el buen mexicano juega limpio, debe ser trabajador. El buen mexicano procura hacer su trabajo bien acabado y del modo más conveniente, trabaja en amistosa cooperación con sus compañeros; es benévolo y leal a su familia, a la escuela, a su ciudad, pueblo, Estado, patria y a la humanidad en general” (Hutchins, 1925; citado en López, 1995).

La educación se convirtió entonces, en palabras de Majón (1920; citado en López, 1995), “en la ciencia y arte de la perfección del hombre en formación, perfección que esencial y principalmente consiste en la bondad moral” y en la responsabilidad laboral. La escuela fue la institución donde se realizaría tal labor de perfección, y si algún niño no se integraba a ésta se dijo que podría tener

retraso mental por no conocer y cumplir el código moral establecido, ni adquirir las habilidades necesarias para desarrollar un trabajo.

La existencia de niños así, retrasados, se consideró *un peligro nacional* que llevaría al país de nuevo a la decadencia pues “por su mismo estado mental, (estos niños) no podrán encontrar una manera honrada de vivir; no habrán de dedicarse a bajos menesteres, ni de abrazar un oficio noble, sino que vendrán a aumentar el número de los “snobs”, de los perdidos, de los viciosos, terminando por formar un hogar desgraciado para legar una terrible herencia a sus hijos o yendo a morir a un manicomio a donde los llevó el desarrollo de padecimientos que pudieron ser evitados” (Santamarina, 1922; citado en López, 1995) impartiendo una buena educación que asegurará no caerán en vicios, y contarán con las capacidades físicas e intelectuales que les permitirán incorporarse al desarrollo económico de México.

Se procuró entonces la atención de éstas personas en instituciones, como las ya citadas, que de manera asilada al resto de la sociedad los entrenaban en algún oficio; consolidándose la educación especial como un sistema paralelo hasta que a raíz de la creación de la Dirección General de Educación Especial, y motivados por organismos internacionales, las personas con discapacidad y profesionistas del campo empezaron a luchar para que todos los ciudadanos de México tuvieran las mismas oportunidades de educación y empleo, independientemente de sus características personales o de sus dificultades de aprendizaje (Klingler, 1999; Sánchez, Cantón y Sevilla, 2002). Es decir, se transitó a sistemas integrados cimentados en los derechos de los menores a un currículo básico y a la satisfacción de sus necesidades básicas de aprendizaje atendidas dentro del mismo salón de clases de un compañero sin discapacidad (DGEE-SEP, 1985a; Morales, 1995; Sánchez, Cantón y Sevilla, 2002).

2.2 La integración educativa y la aceptación de la diferencia

De nuevo adoptando los discursos emitidos por las grandes potencias, se dijo que los sistemas integrados podían tener muchos beneficios para aquellas personas involucradas en los mismos. Por ejemplo, menciona la DEE-SEP (s.a.),

“las formas de relación interpersonal que se propician promoverán valores de aceptación, respeto y solidaridad entre compañeros, que ofrecerán al niño con discapacidad la posibilidad de un mayor desarrollo intelectual y mejora de su aprendizaje por la riqueza que supone el compartir experiencias con niños que no presentan limitaciones intelectuales o físicas”. Para los padres de niños sin dificultades implicaría llegar a un conocimiento más cercano de la discapacidad, para los padres de los niños con discapacidad significaría la oportunidad de elaborar la aceptación de *la problemática de sus hijos*, y para el sistema educativo equivaldría a una mejora pues requiere de proyectos educativos más completos y de una mayor competencia profesional por parte de los profesores.

Considerando que lo anterior efectivamente sería logrado mediante la integración educativa, se comienza a legislar en nuestro país a favor de ésta. El primer documento del que se tiene conocimiento es *Bases para una Política de Educación Especial (1985)*, en el cual se indica que la normalización e integración serán los principios que dirigirán la política educativa, reconociéndose la obligación de prestar servicios educativos a los menores que lo requieren, en un ambiente normal e integrado independientemente de las características del menor (Morales, 1995 y Klingler, 1999).

Define a la *Educación Especial*, el mismo documento, como aquella que “tiene de sujetos a las personas con necesidades especiales, cualquiera que sea su problemática. No difiere esencialmente de la educación regular sino que comparte sus fines generales y sus principios y, en algunos casos, requiere el concurso de profesionistas de otras disciplinas. Según la naturaleza y grado de los problemas de sus alumnos, comprende objetivos específicos, programas adicionales o complementarios individualizados, que pueden ser aplicados con carácter transitorio o más o menos permanente en el aula regular, en la escuela o en otros servicios” (DGEE-SEP, 1985a).

Se dice también, en tal documento, ésta educación ha de tener entre sus fines generales aquellos que se inscriben en el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos: “...desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentar en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la

solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia”; y entre sus metas específicas (Sánchez, Cantón y Sevilla, 2002):

- Capacitar al individuo con requerimientos de educación especial para realizarse como una persona autónoma, posibilitando su integración y participación en su medio social para que pueda disfrutar de una vida plena.
- Actuar preventivamente en la comunidad y sobre el individuo, desde su gestación y a lo largo de toda la vida, para lograr el máximo de su evolución psicoeducativa.
- Aplicar programas adicionales para desarrollar, corregir o compensar las deficiencias o alteraciones específicas que los afectan.
- Elaborar guías curriculares para la independencia personal, la comunicación, la socialización, el trabajo y el tiempo libre.
- Incentivar la aceptación de las personas con requerimientos de educación especial por parte del medio social, haciendo progresivamente vigentes los principios de normalización e integración.

Hagamos un breve paréntesis para saber, en nuestro país, qué se entiende por normalización e integración. *Normalización*, según la DGEE-SEP (1985a) es “respetar a cada niño y cada persona, desarrollando sus posibilidades pero sin exigencias ideales, brindándoles el máximo de posibilidades para su realización, para el reconocimiento de sus éxitos, por pequeños que sean; y estableciendo una estrecha interrelación entre familia y escuela a fin de coordinar la implementación de acciones y estrategias tendientes a la normalización del alumno”. *Integrar*, según la misma institución, “no es colocar sin más a un alumno en una escuela regular, es la elección del medio que favorezca los estímulos más ricos y apropiados para el desarrollo y educación del alumno con discapacidad, es decir, del medio menos restrictivo según el grado y la naturaleza de las limitaciones, así como los recursos humanos y materiales disponibles en la escuela, que satisfagan las necesidades básicas de aprendizaje del alumno”.

La normalización implica entonces procurar que el niño con discapacidad se haga normal, se amolde al deber ser establecido por la sociedad, ¿y eso entendemos por respeto?. Integrar es elegir el lugar donde tal *normalización del*

alumno será lograda, ya sea una escuela regular o especial; ¿entonces el niño también estará integrado en una escuela especial?, según la definición de la DGEE sí, ¿y estando en una escuela especial se elimina la segregación y se fomenta la aceptación de la diferencia?. Habría que pensarlo, pero independientemente de nuestra respuesta, la DGEE considerando que ello es realmente integración, y ofrecerá todos los beneficios citados al inicio del presente apartado, comenzó a crear más escuelas de educación especial y algunas estrategias para acercar a la educación especial y la regular; la primera de ellas fue Grupos Integrados, y de éstos hablaré en seguida.

2.2.1 La integración educativa en la práctica. Estrategias empleadas en nuestro país

Los Grupos Integrados surgen en 1970, 10 años antes de que la integración formara parte de la política de educación, ante la imperiosa necesidad de brindar atención educativa especial, e integrada a la escuela primaria regular, a una población de alumnos con retaso escolar que no accedían al conocimiento de la lectura, la escritura y las matemáticas en el primero y segundo grados de primaria.

Tienen como objetivo, consecuencia de lo anterior, evitar que un problema de aprendizaje en habilidades específicas se convirtiera en fracaso escolar; y, para ello “el conjunto de los alumnos reprobadores fue expulsado de su grupo de origen y concentrado en el grupo integrado” (DEE-SEP, 1995), pues se creía que un grupo alterno o paralelo, ubicado dentro de la misma escuela y donde recibirían atención individualizada y especializada, propiciaría más ampliamente su aprendizaje y capacidades cognitivas, así como su integración posterior en un periodo que iba de los 6 a los 18 meses.

Bajo tales premisas los Grupos Integrados fueron puestos en marcha por la Dirección General de Educación Especial, con carácter experimental, en Puebla durante el ciclo escolar 1970-1971; y para el siguiente año, bajo el auspicio del entonces Subsecretario de Educación Primaria y Normal, Ramón G. Bonfil, hicieron su aparición en el Distrito Federal. No obstante, durante estos primeros años, todavía no se había uniformado el servicio y se exigían distintos requisitos

de ingreso, era variable el periodo de permanencia de los niños, y la evaluación era colectiva. Por ello, en 1974 se creó la Supervisión de Grupos Integrados en el Distrito Federal, y entre 1977 y 1978 se comenzó a diseñar la estructura y funciones del servicio, quedando fijadas en un Manual de Operaciones hacia comienzos de 1979, extendiéndose el servicio al resto de la República y constituyendo la medida institucional de integración (Martínez, s.a.; SEP, 1984; DGEE-SEP-OEA, 1988; DEE-SEP, 1994a; Morales, 1995; Klingler, 1999).

Se señala en tal manual, es importante decirlo, los Grupos Integrados además de poseer las características mencionadas al inicio de apartado, incluirán los programas de las áreas: ciencias sociales, ciencias naturales, psicomotricidad y área socioafectiva. Asimismo, serán divididos en dos modalidades: los Grupos Integrados A se abocarían a dar atención a los alumnos reprobados en el primer año por problemas de aprendizaje, como venían haciéndolo hasta el momento; y el servicio de Grupos Integrados B debía atender a los alumnos con problemas de aprendizaje más severos que incluían además deficiencias en los aspectos cognoscitivos, socioafectivo y psicomotor, y es que diversas investigaciones manifestaron que la problemática del aprendizaje no tiene solamente un carácter pedagógico, sino que está directamente relacionada a falta de estimulación o irregularidades en la familia, en la sociedad y en el aspecto económico y cultural.

En el mismo Manual de Operaciones se dejó por escrito, también, que éstos tendrían como objetivo general: “Brindar a niños con problemas en su desarrollo cognoscitivo y afectivo una educación especializada correspondiente a la primaria regular e integrada a ella, respetando las características, intereses y capacidades del educando, para lograr su adecuada integración y autonomía dentro de la sociedad”; y entre sus objetivos específicos, citados en DGEE-SEP-OEA (1988):

- Desarrollar en el niño la capacidad de socialización y de confianza en sí mismo, que lo conduzca a la autovaloración intelectual y social.
- Coadyuvar con el desarrollo de su pensamiento lógico para que pueda organizar e interpretar su realidad.
- Desarrollar su iniciativa personal para que participe activa y responsablemente en la toma de decisiones tanto individuales como grupales.

- Desarrollar en el niño aptitudes, habilidades y destrezas manuales para el trabajo.
- Propiciar en el niño un adecuado desarrollo socioafectivo, físico e intelectual.
- Favorecer su integración a la familia, a la escuela y a la sociedad.
- Desarrollar en él las capacidades y habilidades necesarias para que pueda explorar, identificar, consultar y organizar informaciones que le permitan resolver sus problemas cotidianos.

Reconoce la DEE-SEP (1995), finalizando, a pesar de las buenas intenciones del servicio la orientación técnica de los Grupos Integrados fue pervirtiéndose hasta llegar al hecho de que los alumnos fueron también reprobados dentro del mismo grupo, manteniendo sus actividades dentro de éste hasta por los 6 años de su educación primaria. ¿Y porqué habrá sucedido eso?. Hagamos un breve análisis del discurso emitido en torno a los Grupos Integrados y el niño al que educaban, para tratar de identificar algunas razones.

En primera se dice que los alumnos con problemas de retraso y reprobación, identificados como tales, fueron *expulsados*, excluidos, del grupo regular pues en un grupo alterno recibirían mejor atención. ¿Detrás de esta idea qué podemos hallar?; a mi parecer la suposición de que el problema no es el sistema educativo pues muchos niños sí se ven beneficiados con éste; el problema es el niño que no se amolda al sistema, lo que lo hace *anormal*; y por tanto, si es *anormal*, habrá que darle una educación *especial*, diferente a la regular, acoplada a sus características, a sus limitaciones.

Podríamos dudar que esto es así porque posteriormente, cuando se crean los Grupos Integrados B, atinan en afirmar que la problemática del aprendizaje tiene además de un carácter pedagógico, *relación con una falta de estimulación o irregularidades en la familia, en la sociedad y en el aspecto económico y cultural*; haciéndonos creer que se da un cambio en el discurso aceptando que la existencia de problemas en el aprendizaje no es solamente responsabilidad del niño, sino de la escuela, la familia e incluso de la sociedad. No obstante, esto se queda en el dicho pues al mencionar sus objetivos todos giran en torno al sujeto, a desarrollar, favorecer, propiciar en él ciertas habilidades, volviendo a marcar que

en el que hay que intervenir es en el niño y no en la familia, la educación y la sociedad.

Así por ejemplo se dice que *desarrollarán en el niño una autovaloración intelectual y social*, pero no se preguntan qué tanto depende esta autovaloración de los otros, cómo es que un niño se ha de valorar positivamente cuando el discurso social dice que valorable es el inteligente y que él, por no serlo, es minusválido, tiene un menor valor. Dicen también que *desarrollarán su iniciativa personal para que participe activamente en la toma de decisiones*, y no hablan de en qué medida somos nosotros, la sociedad, responsables de que no participen activamente y no porque no tengan iniciativa sino porque nosotros, considerando que no saben nada, que no tienen pensamiento lógico, les hemos prohibido opinar hasta de su educación. Finalmente se dice en el objetivo general que se han de *respetar sus características, intereses y capacidades*, y en uno de los específicos se menciona que se *propiciará un adecuado desarrollo*, remitiéndome a mí la palabra adecuado a un punto de vista normativo donde lo que se ajusta a la norma es adecuado y lo que no se ajusta no lo es. Me pregunto de nuevo ¿entendemos por respetar el remediar y amoldar?, ¿sí será la solución normalizar al niño, aún cuando se ha demostrado una y otra vez que ello no es posible, y no por las supuestas dificultades existentes en ellos?.

Las respuestas certeras no las tengo, lo que sí es cierto y lo reconoce la misma Dirección de Educación Especial es que se pervirtió el servicio y se hizo imprescindible una reorientación técnica del programa en cuestión, ofreciéndose una nueva alternativa de atención a través de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), creadas en 1992 por la DGEE, a cargo del Lic. Eliseo Guajardo.

Las USAER se definen como “las instancias técnico-operativas y administrativas que la educación especial ha impulsado para ofrecer apoyos teóricos y metodológicos en la atención de los alumnos con cualquier necesidad educativa especial, dentro del ámbito de la escuela regular, favoreciendo así la integración de dichos alumnos y elevando la calidad de la educación que se

realiza en las escuelas regulares” (DEE-SEP, 1995, 1997; SEP-Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal, 1997).

No son lugares físicos ni centros de atención, sino servicios que otorgan asesoría a cinco escuelas permitiendo el proceso de integración educativa de todos aquellos alumnos que por diversas circunstancias, tanto discapacitantes como sobrecapacitantes, presentan necesidades educativas especiales, diagnosticadas éstas mediante una *evaluación inicial* que considera dos momentos: la detección de alumnos y la determinación de sus necesidades educativas especiales.

Mediante la *detección*, cabe señalar, se identifican los alumnos que con respecto a su grupo de referencia presentan dificultades ante los contenidos escolares y que requieren de un mayor apoyo pedagógico. A éstos se les aplican diversos instrumentos de evaluación con el objetivo de *determinar* sus necesidades educativas especiales y elegir, en base a éstas, el servicio que se les brindará: intervención psicopedagógica, canalización o solicitud de un servicio complementario.

La *intervención psicopedagógica* hace referencia a “los apoyos específicos encaminados a modificar las condiciones de desadaptación, bajo rendimiento o fracaso escolar de los alumnos ante los contenidos escolares y el contexto escolar”; ello, apoyándose en la *evaluación continua* que de manera permanente permite revisar la pertinencia de las acciones planeadas y efectuar los ajustes necesarios, así como conocer la necesidad de un servicio complementario, de la canalización del alumno, o del término de la atención; acción, ésta última, que da pie al *seguimiento* para reconocer el desempeño del alumno dentro del contexto escolar y actuar conforme las necesidades que vaya presentando.

Los *servicios complementarios*, segunda alternativa derivada de la evaluación inicial, hacen referencia a servicios de educación especial en turno alterno, donde se proporcionará al alumno un apoyo pedagógico suplementario o bien un servicio de carácter asistencial, como lo puede ser de salud o recreación, que favorezca su desarrollo. Finalmente, la *canalización* del alumno es siempre a un servicio de educación especial, y se da debido a que la escuela regular, en ese momento, no

logró responder a las necesidades educativas especiales del alumno porque no cuenta con los medios y apoyos suficientes para proporcionarle una atención adecuada.

Cabe señalar, las USAER también brindan orientación al personal de la escuela regular y a los padres de familia. La primera gira en torno al proceso de trabajo de la USAER y al análisis de los factores que repercuten en el aprendizaje de los alumnos para que, en la medida de lo posible, se generen alternativas de atención a las necesidades educativas especiales de éstos. La segunda consistirá en dar a conocer el trabajo que realiza el personal de la USAER en la escuela regular, proporcionando información sobre la atención que recibirán sus hijos ya sea en su grupo regular o en el aula de apoyo, así como de la evolución que presentan sus aprendizajes, brindando también sugerencias sobre diversas actividades educativas a desarrollar en el hogar (DEE-SEP, 1994d).

Hasta aquí, todo lo que se dijo es el discurso que gira en torno a las USAER, hagamos ahora un análisis de éste para vislumbrar qué concepción se tiene del sujeto al que atienden y qué hay con su integración.

Comencemos por la descripción de lo que es una USAER haciendo referencia a que, se dice en ésta, las necesidades educativas especiales se presentan tanto en los sujetos con discapacidad como en los sobrecapacitados. Es raro, a mi parecer, que en una sociedad donde lo importante es la inteligencia y el éxito se diga que lo sobrecapacitante también es una necesidad educativa especial, cuando hasta el cansancio se nos ha dicho que lo deseable, el deber ser del sujeto, es ser precisamente esto, inteligente, capaz, tener pensamiento lógico, razonamiento; y resulta que sí, pero no tanto, que eso también es malo, anormal.

Habría que preguntarnos porqué es así, ¿será porque también implican un reto para el sistema educativo?, ¿será además porque los sujetos supuestos normales no desean aceptar que hay algunos que saben y pueden más que ellos?, ¿será porque esto implicaría perder su lugar de poder y aceptarse, en su lógica y sus etiquetas, como poseedores de una discapacidad?. Es más fácil, desde mi punto de vista, aceptar que el otro no es *normal* a reconocer que por un largo tiempo nos hemos equivocado y ni nosotros somos tan *normales* como se nos ha hecho creer;

por eso, son entonces los sujetos con discapacidad y los sobrecapacitados los que presentan un problema, es más, igual que con el discurso de los Grupos Integrados, se deja entrever que son ellos el problema. El sistema educativo y la sociedad en general no tienen porqué ser evaluadas y modificadas, están tan bien que, prueba de ello, los *normales* se acoplan perfecto a éste y no presentan necesidades educativas especiales. Pero, ¿será realmente así?, habrá que cuestionarnos sobre nuestra escolaridad y responder con toda honestidad si de verdad nunca hemos presentado problema alguno, si siempre el sistema educativo ha respondido a nuestras características, intereses y capacidades; y qué tanto tiene que ver esto, la supuesta eficacia del sistema y su innecesaria revisión y reforma, con el alto índice de reprobación, deserción escolar y bajo nivel educativo que tenemos. ¿Será todo responsabilidad nuestra, de los sujetos que no sabemos aprovechar la educación que se nos da?, ¿tendrá algo que ver el sistema educativo que no nos satisface plenamente?, o aún más ¿tendrán el sistema político y económico algún papel importante en esto?.

Muy probablemente, pero no lo han de aceptar y propondrán una educación especial para todos aquellos que no se acoplan lo suficiente a la educación regular, lavándose las manos y diciendo que *en ese momento, (la educación regular) no logró responder a las necesidades educativas especiales del alumno porque no cuenta con los medios y apoyos suficiente para proporcionarle una atención adecuada*, aparentando una bondad y un interés que quizá no tienen; si así fuera, pienso yo, ¿no sería más viable invertir los recursos que se invirtieron en la creación de edificios y una estrategia para la educación especial, en la modificación del sistema regular de tal manera que sí responda a las necesidades de los alumnos?.

A mí me parece que sí pero ya vimos sigue siendo necesaria, también en nuestro país, la existencia de grupos minoritarios delimitados, en éste caso y de manera contraria a lo que se propone, por la integración educativa que ha dado pie a nombramientos como *los alumnos integrados* o *los de USAER*, manteniéndose así el lugar de la diferencia mediante un discurso y unas etiquetas que a pesar de su supuesta amabilidad, siguen finalmente señalando,

estigmatizando. Pero no sólo con las USAER, el sistema avala la existencia de tal segregación, y su consecuente discriminación, también lo hace, y de una manera mucho más evidente, con los Centros de Atención Múltiple (CAM), tercera estrategia supuestamente creada para la integración, pero que de integradora no tiene mucho. Veamos porqué digo ello, comenzando con su definición.

Los CAM, se dice, son “la institución educativa que ofrece Educación Básica a alumnos que presentan necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, en el marco de la Ley General de Educación” (DEE-SEP, s.a., 1997). Han interesado principalmente a las familias cuyos hijos con discapacidad han permanecido en casa debido a los criterios de exclusión que privaron anteriormente en educación especial; atendiendo, en su mayoría, a niños catalogados como *no educables* por poseer alguna discapacidad severa.

Los servicios del CAM van dirigidos entonces a una población que por sus características requiere que la respuesta educativa que se les proporciona se modifique en función de éstas, brindándoles apoyos más específicos e individualizados más allá de lo que la escuela regular está en posibilidades de hacer; pero procurando, igual que ésta, la autónoma convivencia social y productiva, la adquisición de valores, desarrollo de actitudes, conocimientos y destreza, y el fomento de la curiosidad y capacidad de observación; propiciando, con ello, el desarrollo integral del alumno para así favorecer su integración familiar, escolar y sociolaboral.

En *Proyecto General de Educación Especial. Pautas de Organización*, la DEE-SEP (1997) describe las acciones realizadas por los CAM para el logro de los anteriores objetivos; éstas son:

a) *Evaluación inicial integral*: Es el proceso mediante el cual se obtiene la caracterización psicopedagógica del alumno determinando sus necesidades educativas especiales. Se identifica el nivel de desarrollo del pensamiento real y potencial, la competencia curricular, ritmos y estilos de aprendizaje, características afectivo-emocionales, conductas sociales, niveles de adquisición y desarrollo de comprensión y producción del discurso; además de los apoyos, tiempos, recursos, actitud y expectativas de los padres hacia el proceso de atención.

b) *Atención psicopedagógica*: En ésta se implementan las estrategias y actividades necesarias para que el alumno acceda y desarrolle sus habilidades, conocimientos, destrezas y actitudes en los distintos niveles educativos; identificando también a aquellos alumnos que por su desempeño tienen amplias posibilidades de integrarse a la escuela regular o al ámbito laboral.

c) *Evaluación continua*: Permite a los profesionales evaluar la pertinencia de los recursos y/o apoyos utilizados en el proceso de atención, así como realizar los ajustes pertinentes a su programación, con el fin de que la atención responda constantemente a las necesidades educativas especiales. Si durante el proceso de atención se considera que la respuesta educativa ofrecida en el CAM no es pertinente a las características del alumno, la institución ofrece a los padres de familia un programa en casa, con el fin de que realicen actividades que posibiliten al niño satisfacer mejor sus necesidades socioadaptativas.

d) *Seguimiento*: Es la acción que se realiza cuando el alumno está integrado a la escuela regular. Permite evaluar y retroalimentar las acciones programadas con el fin de garantizar una integración exitosa.

CAM entonces es una modalidad de la Educación Básica que brinda atención en preescolar, primaria y formación laboral, compartiendo un mismo currículum con la educación regular, pero a diferencia de ésta contando con mayor libertad de organización, más y diversos recursos sobre todo en el ámbito de los profesionales docentes y paradocentes, y que responde al desarrollo e intereses de sus alumnos a lo largo de su escolaridad, respetando sus diferencias físicas, sociales y culturales, y fomentando una cercanía y cooperación en la relación y trabajo con los padres (DEE-SEP, 1997; SEP-Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal, 1999).

Son los CAM, en conclusión y quitando el discurso, escuelas de educación especial cuya creación y fomento va en contra de la propuesta de integración educativa; es incongruente con ésta y, peor aún, es incongruente con su mismo discurso porque en lo personal me resulta difícil creer que señalando a alguien como *diferente física, social y culturalmente*, y mencionando que por estas diferencias necesita educación especial, se logre realmente integrarlo aún cuando se le proporcione el mismo programa.

Además, se dice que a diferencia de la educación regular *responde al desarrollo e intereses de sus alumnos*; pero de manera opuesta a ello durante la evaluación integral lo que se hace es convertirlo en indicadores de *competencia curricular, ritmos y estilos de aprendizaje, características afectivo-emocionales, conductas sociales, niveles de adquisición, y desarrollo de comprensión y producción del discurso*; convirtiéndolo entonces en números y olvidándose del sujeto y de sus intereses, porque sobre éstos nadie le ha preguntado nada.

Finalmente, se dice que el servicio atiende principalmente a niños que han permanecido en casa por catalogarse como no educables, pero en el párrafo *Evaluación continua* se proponen programas en casa para aquellos alumnos que por sus características no se vean beneficiados con la educación brindada en los CAM, fomentando así la permanencia de algunos sujetos en casa porque por su gravedad no pueden ser atendidos ya que, de nuevo, no se cuenta con los medios necesarios; pero ¿porqué no hacer algo para obtenerlos en lugar de mandarlos a casa y propiciar su encierro?.

La respuesta ya se dejó ver en el capítulo pasado cuando hablamos de la necesidad de mantener algunos grupos minoritarios, y nada mejor para asegurar que así sea que volviendo las propuestas reglas. En este caso, la exclusión de algunos niños se hizo válida implementando un modelo de integración educativa en el que se determinó en dónde se integraría al sujeto con discapacidad, dependiendo de la gravedad de su mal. Este modelo, extraído de DGEE-SEP (s.a., 1992), es el siguiente:

1. *Atención en el aula regular:* Se dirige a los alumnos que han logrado un nivel de desplazamiento, comunicación y desarrollo que les permite desempeñarse en el ámbito escolar; ésta atención se brinda con las siguientes variantes:

- Sin apoyos especiales y con mínimos requerimientos adicionales de atención por parte del personal de la escuela.
- Con orientación especializada al maestro sobre el manejo de estrategias didácticas y el uso de materiales específicos.
- Con atención especializada al niño cuando éste lo requiera como apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje y al dominio del medio escolar, o para desarrollar sus capacidades sobresalientes.
- Con asistencia del niño a un aula de apoyo atendida por un docente de educación especial para brindar atención psicopedagógica específica a sus necesidades educativas.
- Con asistencia a un centro especializado en el turno alterno para complementar su tratamiento de habilitación o rehabilitación con equipos específicos y personal especializado que no se encuentran en la escuela regular.

2. *Atención en grupos especiales dentro de la escuela regular:* Se dirige a los niños que requieren recibir el programa educativo mediante metodologías especializadas.

3. *Atención en centros de educación especial:* Se dirige a los alumnos con dificultades severas de comunicación, desplazamiento o desarrollo, que obstaculizan su integración.

4. *Atención de niños en situación de internamiento:* Se dirige a niños que se encuentran internados en instituciones hospitalarias, albergues, casas-hogar o centros de readaptación para menores, con el objetivo de promover la continuidad educativa y la integración social a través de la educación, procurando un contacto continuo con el medio físico y humano exterior.

Se institucionalizaron y por tanto validaron, con este modelo, los servicios USAER, Grupos Integrados y CAM, así como la reclusión de los niños en diversas

instituciones; señalándose además que, para los dos primeros niveles que son los más integradores, eran necesarias algunas condiciones para lograr la aceptación y el respeto del alumno con discapacidad por parte de niños, padres y maestros. Por ejemplo, se debía:

- Asesorar permanentemente al personal de la escuela regular y reforzar la formación docente en los aspectos de educación especial e integración educativa.

- Proporcionar los materiales y servicios de apoyo de la educación especial que se requieran, y adecuar las estrategias de evaluación del aprendizaje a las posibilidades de comunicación y desplazamiento de los alumnos con discapacidad.

- Establecer, por parte de la educación especial, la supervisión y evaluación permanente del proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos y grupos especiales.

- Determinar los criterios para la disminución de alumnos del grupo regular cuando se integra un alumno especial, e incrementar el personal auxiliar cuando se integran grupos especiales.

- Establecer los criterios para la distribución física de grupos y maestros y la eliminación de barreras arquitectónicas.

- Elaborar un currículum flexible como una estrategia que beneficiará la calidad de la educación.

- Brindar apoyo especial a los padres de alumnos rezagados y/o que presentan problemas de aprendizaje dando pláticas sobre nutrición, higiene, salud, etapas de desarrollo y la importancia de un ambiente familiar estable y afectuoso

- Proporcionar información a todos los sectores sobre las características, posibilidades y limitaciones de los sujetos (DEE-SEP, s.a.; SEP, 1984; DGEE-SEP, 1992).

De los anteriores puntos habría algunas cosas que preguntarnos; en primera, se dice que al formar parte un niño con discapacidad de un grupo regular, éste ha de disminuir en número; pero ¿porqué?, ¿será porque se considera que éstos son un problema y requieren mayor atención?, si es así ¿se está realmente aceptando y procurando la aceptación de los niños con discapacidad?, ¿qué pensarán los

papás y los niños que ya no recibirán educación porque un sujeto con discapacidad se integra a un grupo?, ¿lo aceptarán gustosos?, ¿el sistema educativo no tendrá entonces algunas deficiencias dado que no puede atender a todos sus niños *normales* más uno con discapacidad?.

También se dice, en el último punto, se proporcionará información a todos los sectores sobre las características y limitaciones de los sujetos con discapacidad; ¿eso es necesario?, ¿si no lo hacen los *normales* porqué ellos sí?, ¿no conducirá esto a un prejuicio?; y es que supongamos que a diversos empresarios se les dice “los sujetos con Síndrome de Down son... y no pueden hacer...”; ¿creen que sabiendo esto lo van a aceptar, a contratar para algún puesto?.

Según mis observaciones de lo que ocurre en la actualidad, yo no lo creo, pero aún así éstas son algunas condiciones necesarias para alcanzar la integración educativa en nuestro país; integración que a pesar de las deficiencias ya enunciadas sigue impulsándose, en los últimos años, gracias a la reforma del artículo 3° constitucional en el que entra en vigor la nueva Ley General de Educación, donde se compromete el Estado a proveer una educación equitativa para todos los niños. Se incluye además, en la ya citada Ley, un artículo correspondiente a la integración educativa, reconociendo su existencia y definiendo su ámbito de acción (Klingler, 1999); se pone en marcha la segunda etapa del Programa para la Modernización Educativa 1994-2000, incluyendo reglas para la administración de servicios a niños con necesidades educativas especiales (Klingler, 1999); y en mayo de 1995 se forma en Los Pinos la Comisión Nacional Coordinadora para el Desarrollo del Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Persona con Discapacidad, que planteó, entre otras cosas, la necesidad de:

- Acceso de niños con discapacidad a las estancias para el bienestar y desarrollo.
- Integración de los menores con discapacidad a la escuela regular.
- Oportunidades de capacitación laboral que permitan tener las mismas oportunidades de trabajo.

- Garantizar a las personas con discapacidad el acceso a la cultura, deportes y recreación.
- Derribar las barreras físicas, de transportes y comunicación.
- Difundir la cultura de integración y respeto hacia las personas con discapacidad y facilitar su acceso a los medios de comunicación.
- Garantizar el pleno ejercicio de los derechos humanos de la persona con discapacidad (Gómez, 2002 y Sánchez, Cantón y Sevilla, 2002).

Asimismo, tal como sucedió a nivel mundial, se incorporó en nuestro país, en 1994 por la Secretaría de Educación Pública, el término *necesidades educativas especiales* para nombrar a aquellos “alumnos que, en relación con sus compañeros de grupo, tienen dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados en el currículo, requiriendo que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes (humanos y materiales) para que logre los fines y objetivos educativos” (Fernández, 1997; García y Escalante, 2000); manteniéndose entonces vigente la idea de que hay una normalidad y quienes no se acoplan a ella, o *tienen dificultades* para hacerlo, presentan necesidades educativas especiales, término que cabe señalar no es conocido en nuestro país, a ya 11 años de su adopción.

Finalmente, habrá que citar a manera de conclusión y dada su importancia para la presente investigación, el artículo 41 de la Ley General de Educación (citada en DEE-SEP, s.a., 1994b; Morales, 1995), que a la letra dice:

La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquellos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, *con equidad social*.

Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su *integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren esa integración*, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva.

Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren alumnos con necesidades especiales de educación.

Hagamos un breve paréntesis aquí para retomar algunos comentarios hechos por la misma DEE-SEP (1994b) en su documento *Artículo 41. Comentario de la Ley General de Educación*, donde dice debemos entender por *equidad social* que “a) No se puede dar trato igual a los desiguales, sino trato con equidad. Esto es,

aceptar a las personas como son, respetando su condición y adecuándose a ellas para su debida interacción y desempeño equivalente; y b) La escuela regular no debe ser excluyente, ni de comunidades ni de individuos”. Con *integración a los planteles de educación básica regular* se desea expresar que “a) La educación especial segregada dificulta la posterior integración al grupo de pertenencia, b) La integración a los planteles de educación básica regular puede ser de diferentes modalidades según el grado de dificultad del alumno y su grado de desempeño en dichos planteles, el grado de compromiso del maestro de la escuela regular que acepta al alumno con discapacidad, así como su habilidad para el manejo de grupo en estas condiciones; el apoyo especial brindado al alumno con discapacidad, la asesoría de especialistas al maestro de escuela regular, el grado de aceptación de los padres de familia, tanto de los hijos con discapacidad como de los hijos sin discapacidad, para permanencia en común en la escuela regular; y el grado de consenso de aceptación de la comunidad escolar. Es decir, la integración y su modalidad dependen del desempeño del alumno con discapacidad, de la calidad de la gestión escolar, de los padres de familia y del consenso social de la comunidad escolar”. Por último, para la frase *quienes no logren esa integración*, se dice que “a) Todos los menores con discapacidad tienen derecho a las oportunidades de la integración, b) Quienes no logren desempeñarse adecuada y satisfactoriamente en la integración recibirán educación en escuelas especiales de educación básica para la satisfacción de aprendizajes básicos para la autónoma convivencia social y productiva, c) No existen actualmente perfiles psicológicos que puedan pronosticar quiénes son susceptibles de integrarse o no, y d) La cuestión de la integración es un asunto de derecho que está por encima de cualquier posible lineamiento sobre un perfil de ingreso”.

Hay, de las anteriores acotaciones, dos cosas que comentar. En primera que la diferencia sigue siendo señalada, y que el trato que se da a ésta depende de la concepción en que se le tiene; no han de recibir, dice la DEE en las anteriores citas, un trato igualitario pues no son iguales, dando la impresión de que se valora negativamente esta diferencia. Luego se dice que la segregación dificulta la

integración, pero siguen existiendo los CAM y las propuestas de educación en casa, validándose éstas aún dentro del mismo artículo *para quienes no logren esa integración*, aceptándose así la existencia de sujetos que supuestamente por su condición no serán beneficiados con ésta, aún cuando es un derecho al que todos deben acceder.

Probablemente, notando éstas y otras incongruencias en el discurso de la integración educativa, actualmente en nuestro país y otras partes del mundo se está dando un cambio a favor de la *inclusión*, movimiento considerado por sus autores más representativos (Stainback y Stainback, 1992; citados en León, 1999), como una evolución del concepto de integración que no hace referencia a un conjunto de acciones sino a una actitud o sistema de creencias: “la inclusión es una forma de vida o forma de vivir juntos, basada en la creencia de que cada individuo es valorado”.

Bussoni (1994; citado en Porras, 1998) dice, por su parte, “la inclusión es una conquista adquirida que se ha demostrado ventajosa para todos porque la convivencia, el trabajo conjunto y el comunicar, crea en el futuro ciudadano la capacidad de aceptar las diferencias de los otros, así como las propias dificultades”. López Melero (1996; citado en Porras, 1998) expresa, también, la inclusión es “... una teoría que parte de las desigualdades y no de las igualdades entre los seres humanos... Una teoría que permite la existencia de la imperfección y pone en entredicho el concepto de perfección con todos los prejuicios que ello comporta y produce”.

Concluyendo, dicen Stainback y Stainback (citados en León, 1999), la escuela inclusiva logrará ofrecer a cada estudiante la posibilidad de aprender a vivir y trabajar con sus compañeros, independientemente de sus características; evita los efectos inherentes a la segregación cuando los estudiantes están en lugares separados, en aulas o centros de educación especial; y hace lo que es justo y equitativo, cuestiones que ya revisamos aparentemente no son cumplidas por el discurso de la integración, pero veamos ahora si son logradas en la práctica.

CAPÍTULO 3. LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN UN GRUPO INTEGRADO ESPECÍFICO PARA HIPOACÚSICOS (GIEH). ESTUDIO DE CASO

Para realizar el análisis que presentaré a continuación acudí a la escuela primaria Silvestre Revueltas ya que en ésta, durante el turno vespertino, se encuentra un GIEH de 1° grado integrado por 7 alumnos, 5 niños y 2 niñas. Ri, el menor de todos, tiene 7 años; Ur, 8 años; Cr y Lu, 9 años; y Ca, 11 años. De las niñas, la menor es Ro con 9 años, y Ma tiene 10 años. Todos ellos, cabe señalar, han sido diagnosticados como hipoacúsicos, excepto Ca quien, a decir de la abuela, posee una sordera total lo que implica que no tiene restos auditivos.

Por su condición, ser poseedores de una pérdida auditiva, todos estos niños además han sido adscritos a la categoría de sujetos con discapacidad, volviéndose entonces candidatos a recibir una educación integrada a la escuela regular; derecho, entre otros tantos, al que toda persona debiera tener acceso pues supuestamente propicia el respeto y aceptación de la diferencia.

No obstante, mediante el análisis del discurso de la integración educativa, nos hemos dado cuenta de que tal propósito no ha de ser cumplido pues ya vimos, dentro de éste mismo, existen algunas ideas que van en su contra; por ejemplo, el seguir marcando a la diferencia como un *problema* inherente al ser humano que, mientras no tenga solución, lo hace merecedor de exclusión a actividades, profesiones y lugares donde no obtendrá un buen desempeño, pues se cree no cuenta aún con las capacidades necesarias para ello.

Esta, es solo una incongruencia que podemos encontrar en el discurso, las demás fueron enunciadas a lo largo de los anteriores capítulos y ahora es momento de revisar, aspirando a tener más elementos de análisis que enriquezcan el presente trabajo, qué es lo que sucede en la práctica no sólo para confrontar hechos y discursos, encontrar aciertos, errores u omisiones, y proponer soluciones; sino también para mostrar una realidad que no se puede hallar en el discurso oficial, para dar cuenta de la singularidad de ésta pues la educación no sólo depende de programas y objetivos sino también de los sujetos que la constituyen. Sirvámonos pues de éstas, las prácticas, para dar a conocer ya no el deber sino el hacer educativo, para mostrar que en éste hay mucho más que

profesores que enseñan tal o cual asignatura, y alumnos que la aprenden; que existe entre ellos una relación que, como otras tantas, los constituye.

Y ¿cómo hacer esto?, pues acercándose a los lugares y personas que hacen de la educación, y por supuesto de la integración educativa, lo que es. Para el caso específico de la presente investigación fue necesario realizar:

- Observaciones, en las diez primeras registrando todo lo que acontecía durante la jornada escolar, y en las ocho siguientes registrando sólo aquellas actividades para las cuales no existía información previa.

- Entrevistas tanto a padres de familia como a la profesora del GIEH con el fin de complementar y corroborar lo observado, y ampliar los criterios de análisis desprendidos de las observaciones.

- Entrega de cuestionarios para los maestros de clases regulares y directora del plantel, con el fin de conocer su opinión acerca de la integración educativa y de la forma en que ésta es llevada en su escuela.

- Intervenciones con los niños pidiéndoles que dibujaran a su familia, su escuela y otra cosa que ellos desearan, ya fuera un animal, una persona, una actividad o algún objeto.

- Revisión bibliográfica recabando datos acerca de los antecedentes y funcionamiento de los GIEH.

La información recolectada a lo largo de este tiempo será expuesta en el presente capítulo comenzando por una revisión de lo que ha sido la educación de la persona con pérdida auditiva desde sus inicios hasta llegar a los GIEH, estrategia de la que comentaré en un segundo momento su funcionamiento teórico, su deber ser o los ideales que giran en torno a éstos, pues es información que nos permitirá hacer un mejor análisis de las prácticas. Empecemos pues revisando un poco de historia sobre la educación de las personas con pérdida auditiva.

3.1 De la Escuela Nacional para Sordomudos a los Grupos Integrados Específicos para Hipoacúsicos

La primera noticia consignada sobre la educación de las personas con sordera, menciona Adame (2004), la podemos ubicar hacia el año 1821 con un aviso publicado en el diario EL SOL que dice: “Escuela de sordomudos, un sujeto español afirma que ha determinado recibir en su morada a todos aquellos jóvenes y adultos de ambos sexos que sean sordomudos de nacimiento para enseñarles con la equidad posible la escritura, inteligencia y habla”.

A pesar de este antecedente, el inicio formal de la educación del sordo se vincula a la figura del Presidente Benito Juárez quien, recordemos, firmó en 1861 la primera disposición legal sobre su educación diciendo: “Se establecerá inmediatamente en la capital de la república una escuela de sordomudos que se sujetará al reglamento especial que se forme de ella, y tan luego como las circunstancias lo permitan se establecerán escuelas de la misma clase, sostenidas por fondos federales”.

Fue con la llegada de Eduardo Huet a México, sordomudo de origen francés, que el proyecto propuesto por el Presidente Benito Juárez se concretó en el año de 1866, con la ayuda del Ayuntamiento de la ciudad, que cedió un local en el antiguo colegio de San Juan de Letrán, creándose finalmente, cinco años después, la primera escuela de sordos, la Escuela Nacional para Sordomudos (ENS).

En 1867 se emitió un decreto que le dio un mayor impulso a tal escuela, instalándose en lo que hoy es la segunda calle de San Ildefonso, y convirtiéndose en un modelo a seguir pues, para 1890 aproximadamente, siguiendo las sugerencias del Congreso de Milán, sustituye la enseñanza del lenguaje de señas por el método oral; es decir, hace de la “desmutización y oralización” sus principales objetivos.

En 1905 el padre Camilo Torrente, conociendo lo anterior y confiando entonces en que las personas con sordera podían y debían ser educadas, inicia la pastoral con sordos para facilitarles el acceso a la labor religiosa. En 1929, el padre Rosendo Olleta continúa esta labor y construye en la Ciudad de México una

escuela dedicada a la atención de los sordos a través de la iglesia, contando ya estas personas con dos instituciones para su educación.

No obstante, por la falta de profesorado competente, la ENS se clausura en 1969 pero durante el periodo del Presidente Adolfo Ruiz Cortinez se edifica el Instituto Nacional de Audición y Foniatría, y fue éste el que recibió en su seno a los alumnos que salieron de la ENS al clausurarse ésta. Tal instituto contaba, se dice, con todos los adelantos científicos para la rehabilitación de los que padecen sordera parcial, mediante aparatos auditivos; pero tenía un problema, disponía de un cupo limitado por lo que muchos se quedaron sin la enseñanza y la posibilidad de obtener el certificado de primaria, requisito indispensable para colocarse en algún oficio.

En 1972, a tres años de haberse cerrado la ENS y como consecuencia de lo anterior, los exalumnos de ésta con la ayuda de la Asociación Deportiva Siliente de México piden al Lic. Luis Echeverría se restablezca y reorganice la escuela, creando también libros de texto especiales y trazando un plan completo de instrucción oficial que permita la incorporación de los sordomudos a la sociedad. La fusión de la Beneficencia Pública con la Secretaría de Salud fue el evento que permitió se reabriera tal escuela pero con otro enfoque que propició que la instrucción de los sordos pasara al campo de la medicina pues la ya mencionada ENS terminó por convertirse en lo que actualmente conocemos como el Instituto Nacional de la Comunicación Humana (Adame, 2004).

La única institución de predominio educativo y social, desapareció entonces y quedó un vacío en este ámbito; pero tiempo después, con el objeto de proporcionar escolaridad a los niños sordos considerando la integración de éstos en escuelas regulares para favorecer su desarrollo y posterior integración social, el mismo Instituto Nacional de la Comunicación Humana inicia un programa denominado Grupos Integrados Específicos para Hipoacúsicos (GIEH).

El proyecto GIEH se inició en 1975 con la formación de una escuela primaria experimental en el mismo Instituto. Ésta tenía tres grupos, de 1° a 3° de primaria, formados por alumnos que estaban en el programa de rehabilitación oral desde intervención temprana, y habían sido integrados a escuelas regulares, pero aún

tenían problemas para adquirir conceptos y conocimientos académicos, por lo que hubo que empezar con ellos un manejo de conceptos básicos en todas las áreas, elaborando material didáctico especial y adecuando el vocabulario de los temas a tratar para que fuese más accesible y hubiera comprensión.

Lo anterior se realizó y, terminando el ciclo escolar correspondiente, los maestros notaron que los alumnos “pedían más información y su apatía por la escuela había desaparecido, tornándose en un alto grado de autonomía e interacción social, así como responsabilidad para la ejecución de las tareas, asistencia y participación en la escuela” (Alvarado, 1999). Asombrados y contentos por estos resultados, los responsables del proyecto tomaron la decisión de integrar a una escuela regular al grupo que cursaría 2° grado; y, para 1977 dado el éxito del primer grupo, se decide integrar más grupos, cada uno en una escuela diferente, cubriendo hasta 5° grado y dando paso a que el programa en su totalidad pasara a ser un proyecto especial de la Dirección General de Educación Especial.

Un año después, en 1978, egresa la primera generación de primaria de GIEH y, pretendiendo brindar a los alumnos una mejor y mayor preparación que les permitiera integrarse a escuelas de nivel superior o técnica, se inician los tramites correspondientes para que ingresen a la secundaria. La propuesta fue rechazada por la Dirección General de Secundarias Diurnas, pero debido al compromiso ya adquirido con los alumnos, GIEH recurre a la Dirección General de Secundarias Técnicas encontrando un gran recibimiento y entusiasmo, mismos que permitieron que el 1° de Septiembre de 1979 se integra el primer grupo de secundaria formado por catorce alumnos.

Emocionados por todo lo logrado hasta el momento, y con la intención de obtener más, en 1980 se forma el primer grupo integrado en jardín de niños con la primera generación de alumnos que egresó de la escuela de estimulación temprana “Villa Estrella”, misma que fue creada en 1977 con objeto de que fuera el semillero de GIEH. Posteriormente, en 1983, GIEH incursiona en el uso de la computadora como un instrumento más de apoyo en la formación de los alumnos; hacia 1985 inicia los cursos de educación para la salud en el área de la sexualidad

para los alumnos adolescentes, padres de familia y maestros; en 1988 inicia el proyecto de enseñanza del lenguaje manual para padres de familia, en 1991 un proyecto con el DIF sobre orientación vocacional y área laboral; y en 1992 el taller de psicomotricidad en el CEDART “Diego Rivera” del INBA.

A lo largo de los siguientes años se da asesoramiento a los estados de Chiapas, Puebla y Tlaxcala; y en 1996, por primera vez, se integran los alumnos egresados de secundaria al examen único de selección para la educación media superior. Cabe señalar, a este nivel, se propició la integración en el CONALEP Magdalena Contreras, ya que éste permitió la integración en actividades donde los alumnos podían tener un buen nivel de competencia, como lo son las actividades deportivas y el taller de gastronomía (DEE-SEP, 2000).

Concluyendo, GIEH es una estrategia de la Dirección de Educación Especial que surge de las necesidades detectadas con los niños que estaban siendo integrados a escuelas regulares de la SEP, ya que no adquirirían los conocimientos académicos que se esperaba. Es un espacio comprometido con el trabajo curricular, y creado además para fomentar la integración educativa de los niños hipoacúsicos profundos o sordos en los niveles de intervención temprana, jardín de niños, preprimaria, primaria y secundaria. (Alvarado, 1999). Inicialmente, operó en el Centro de Experimentación Pedagógica, después en la Escuela de Educación Especial No. 17, y actualmente realiza sus acciones desde el CAM No. 17, que por supuesto no funciona como tal sino como la sede de sus operaciones y lugar donde se determinan sus objetivos y estrategias, que conoceremos a continuación.

3.1.1 Metas que debe cumplir GIEH, y medios para lograrlas

Desde su creación, GIEH se ha propuesto una serie de objetivos a cumplir; éstos, citados por Alvarado (1999, 2000) y DEE-SEP (2000), son:

General: Lograr la adaptación social de niños y adolescentes con pérdida auditiva, proporcionando las herramientas necesarias para desenvolverse y participar en diferentes situaciones que les permitirán desarrollarse integralmente.

Específicos:

- Fortalecer, desde su ingreso, la capacidad de adaptación social, no permitiendo la desintegración del mundo que le rodea, integrándose a escuelas regulares.

- Impulsar que los alumnos adquieran un sistema de comunicación eficiente que les permita participar activamente en la vida familiar, escolar, social, cultural y productiva de nuestro país.
- Proporcionar escolaridad a la vez que se impulsa el desarrollo integral del alumno.
- Generar sentimientos de seguridad, brindando un trato humano de respeto al niño y a la niña por el simple hecho de existir.
- Propiciar confianza en sí mismos mediante la comprensión y respeto de su desarrollo individual atendiendo a sus características.
- Brindar un nivel académico congruente con el grado escolar cursado, para no permanecer al margen de las oportunidades educativas existentes.
- Apoyar a las familias de los alumnos en el proceso de aceptación de la discapacidad.

Para el logro de los anteriores objetivos GIEH ha propuesto también una serie de *estrategias* que ha denominado *de atención*; éstas son la formación de grupos homogéneos, la participación activa de los padres, la sensibilización y las modalidades de integración. La primera, formación de grupos homogéneos, se lleva a cabo de la siguiente forma: cada año se hace una convocatoria para el examen de ingreso a GIEH, después del cual se aplica una valoración psicopedagógica al niño de primer ingreso y candidato a cambiar de ciclo, para saber con qué repertorio de conocimientos cuenta y así determinar en qué nivel logrará un mayor rendimiento; es decir, en cuál será escolarizado (Alvarado, 1999; DEE-SEP, 2000).

La participación activa de los padres se procura, dice Alvarado (1999), porque “siempre se ha considerado que los resultados que se obtienen con los alumnos están en función del grado en que se involucran los padres en los aspectos escolares de su hijo”; por ello se pide que, si se desea formar parte de GIEH y asegurar el progreso del niño, los padres hagan guardias; es decir, estén presentes en la clase para que disipen sus dudas respecto al trabajo y avance de su hijo, auxilien al maestro en su labor apoyando con el control del grupo y revisión de tareas o ejercicios; y, sobre todo, observen cómo se trabajaba con su hijo y aprendan el sistema que se está utilizando, ¿cómo?, a continuación daré un ejemplo.

M pega en el pizarrón una cartulina que dice:

El tacto:

Todos tocamos con las manos

Las cosas son:

Lisas

Duras

Rasposas

Blandas

Suaves

Mientras los niños terminan el ejercicio anterior M dice: a ver señora (es la mamá de Ro, quien menos tiempo lleva en GIEH), pásele y subraye para ver si ya va entendiendo las claves

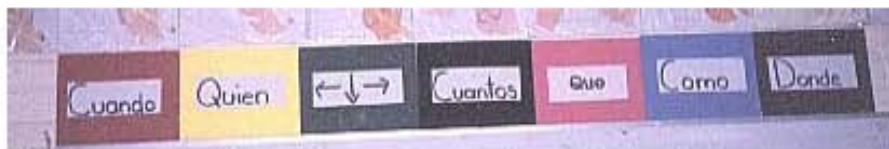


Figura 1. Claves utilizadas en GIEH para la estructuración del lenguaje

SG: ¡ay maestra!, la verdad no, me cuestan mucho trabajo

M: pues por eso, pásele para ver qué le falla y pueda ayudar mejor a Ro

SG: bueno (subraya, en la cartulina pegada anteriormente por la maestra, el tacto con un listón azul, todos con amarillo, tocamos con rojo, manos con rosa, cosas con azul, son con verde, duras, lisas, suaves, rasposas y blandas con azul).

M: más o menos señora. El tacto es una cosa, va con rosa, clave qué. Todos está bien, tocamos ¿qué es señora? (SG lo piensa y no dice nada). Yo toco, tú tocas, ellos tocan, ¿es una cosa? (SG no responde). Nooo, es una acción, como correr, tener, comer, comprar, ¿de qué color va?

SG: verde

M: muy bien. Las manos está bien. Señora, ¿las cosas de qué color van?, todas las cosas: animales, transportes

SG: rosa

M: claro; y todo lo demás está bien, pero hay que estudiar más señora, usted también.

Así entonces las señoras deben aprender las estrategias utilizadas con sus hijos para que en sus casas también las utilicen y los niños avancen más rápido. Pero su participación no acaba ahí, también durante la clase ayudan a todos los niños, en ausencia de la maestra son ellas quienes dirigen las actividades, reparten materiales y alimentos como el desayuno escolar, en caso de festivales elaboran los vestuarios y demás accesorios necesarios, y cooperan con los alimentos requeridos para convivios.

Eso es la participación activa de los padres; ahora, haciendo referencia a lo que es la sensibilización, tercera estrategia de atención, dicen de nuevo Alvarado (1999) y la DEE-SEP (2000), ésta se hizo necesaria porque “al iniciar el proyecto de Grupos Integrados en la escuela Mártires de Tacubaya, los padres de familia de los niños oyentes protestaron abiertamente manifestando su desacuerdo con la integración de niños sordos en su escuela, argumentando que sus hijos serían contagiados de hipoacusia. Esta situación permitió percatarse de la imperiosa necesidad de sensibilizar e informar a la comunidad en general, iniciando con los padres de familia de alumnos oyentes y profesores, una serie de pláticas sobre temas de audiolgía, neurología y psicología”; mismas que en la actualidad

continúan junto con la presentación, al inicio de cada ciclo escolar, de los integrantes del GIEH a los alumnos oyentes, y una serie de pláticas también impartidas a éstos últimos para explicarles lo importante de su papel en el desarrollo de éstos niños, así como todo lo que aprenderán de ellos a lo largo del ciclo escolar (DEE-SEP, 2000).

Haré referencia a una parte de la entrevista realizada a la maestra del GIEH para ejemplificar, ahora, lo que es la sensibilización. Ella dijo, al respecto:

Me ha tocado abrir escuelas, porque a veces cuando llegas a escuelas ya te encuentras el trabajo de las maestras anteriores, que ya hicieron toda una sensibilización, que ya se llevan bien, ya saben todas las escuelas que el Grupo Integrado es el que siempre cumple, el que participa, donde se lucen los niños. Pero me ha tocado abrir escuelas, escuelas que nunca han tenido grupo y te toca ser la primera yyy la verdad muy bien, muy bien... Me ha tocado poner periódicos murales para que se enteren porque a veces ni se enteran, esteee repartir folletos o dar pláticas. Y esteee pocas veces, pocas veces me han tocado papás de “no los queremos aquí”, pero precisamente porque te digo, ha habido trabajo de muchos años y ya los papás se acostumbran, ya saben que va a llegar un grupo de niños que van a ser igualmente tratados, y como ellos mismos ven que no tienen así como privilegios de entrar a la hora que sea, ni que se les da más o menos que a sus hijos, esteee, pues se les trata normal.

Finalmente, la última estrategia de atención a la que recurre GIEH son las modalidades de integración educativa entre las que podemos hallar la individual, la grupal total y la grupal parcial. La modalidad individual, dicen Alvarado (2000) y la DEE-SEP (2000), consiste en integrar a un niño sordo a la escuela regular en un grupo de niños oyentes, llevando un seguimiento para asegurar el nivel de cooperación del niño en el grupo, su nivel de participación en las actividades que realizan, el sentido de pertenencia al grupo, y así poder evaluar la pertinencia de su integración en esa modalidad; la cual, dicen también, no es recomendable para todos los niños sino sólo para aquellos que cumplan las siguientes condiciones: un nivel de conocimientos adecuados a su grado escolar y al nivel del grupo al cual se integre, buena capacidad de comprensión, manejo del lenguaje oral al nivel pragmático y con buena dicción, historia académica regular, es decir que no haya sido reprobado y que su grado escolar vaya de cuerdo a su edad, buena capacidad de lectura labiofacial, adecuada adaptación del auxiliar auditivo así como buenos discernimientos auditivos, capacidad de adaptación y buen nivel de autoestima, alto grado de cooperación familiar, y aceptación del alumno de ser parte de este sistema de integración (Alvarado, 2000).

En la integración grupal total un grupo de niños sordos es integrado a un grupo de niños oyentes; y en la integración grupal parcial, modalidad que analizaremos en el presente capítulo, el grupo de niños sordos es un grupo más dentro del ambiente normal de la escuela regular, pero que trabaja en un aula especial para ellos, compartiendo aún así actividades con el resto de sus compañeros oyentes; por ejemplo, ambos se integran para recibir las materias de educación física, educación artística y en actividades como recreo, periódico mural, honores a la bandera, cooperativa escolar, visitas a museos, paseos y excursiones, que son actividades en las que no se requiere una metodología especial para sordos y favorecen su desarrollo social. Todas estas actividades, también es importante decirlo, las realizan siempre con un mismo grupo y con los propios maestros regulares de la escuela a la cual está integrado el grupo; esto con el objeto de “darle al niño elementos para fortalecer sus relaciones sociales y desarrollar habilidades para desenvolverse naturalmente en el ambiente al cual pertenece, sin necesidad de exhibir sus carencias o limitaciones, sino propiciando el desarrollo de la confianza en sí mismo al participar en actividades en las que no presente dificultad alguna” (Alvarado, 2000; DEE-SEP, 2000).

Concluyendo este apartado, previo a la integración del niño con hipoacusia, es necesario asegurar algunas condiciones como la aceptación del niño en la escuela regular y la participación de los padres; logradas éstas, se evaluará al niño para determinar el nivel y modalidad en el que será integrado. Evidentemente, como el discurso de la integración educativa propone, es deseable que la integración sea individual; no obstante, por los múltiples requisitos impuestos a los niños para ser integrados en esta modalidad, nos encontramos de nuevo con que la realidad es que sólo se les integra de manera grupal, no en vano la estrategia se llama *Grupos Integrados Específicos para Hipoacúsicos*. Interroguémonos ahora ¿lo que se hace en estos grupos realmente es integración? o ¿por lo menos conduce a una verdadera aceptación del niño con hipoacusia?. Antes de contestar a estas preguntas respondamos la siguiente: ¿qué es la integración?, y es que será imposible decir si es o no integración lo que se hace en GIEH, si no sabemos qué es la integración.

Para tal estrategia pareciera ser que la integración educativa está caracterizada por dos cosas; en primera por compartir, la educación especial y la regular, un currículum único. Ello lo podemos hallar en algunos objetivos específicos de GIEH; por ejemplo, en “Brindar un nivel académico congruente con el grado escolar cursado, para no permanecer al margen de las oportunidades educativas existentes”; o, retomando las modalidades de integración, específicamente la grupal parcial, pues se dice de ésta mediante “algunas estrategias metodológicas... accederán a los conocimientos académicos de la currícula básica”.

El segundo rasgo característico de la integración pareciera estar determinado porque los niños con y sin discapacidad compartan espacios y convivan. Una muestra de ello la podemos hallar, haciendo referencia de nuevo a las modalidades de integración, cuando se habla de que los niños estén integrados en un grupo regular o, en caso de que ello no se pudiera, se propicie el contacto con “sus compañeros oyentes para recibir las materias de educación física, educación artística y en actividades como recreo, periódico mural, honores a la bandera, cooperativa escolar, visitas a museos, paseos y excursiones”.

En conclusión, la integración educativa para los GIEH pareciera estar contenida en la impartición de un sólo currículum a todos los niños, tengan o no discapacidad, y en el contacto entre ambos, aunque sea esporádico. Veamos ahora si, en la práctica, éstas condiciones son suficientes para lograr los objetivos que se propone la integración; entre los cuales podemos encontrar el respeto a la diferencia, el fomento de la seguridad y confianza en sí mismo, y la posterior adaptación social de los niños con discapacidad.

3.2 La integración educativa y la currícula básica: homogeneizando a los niños

Comenzaré este apartado comentando que los niños, por tener hipoacusia o sordera, han sido catalogados actualmente como niños con necesidades educativas especiales; es decir, recordemos, “alumnos que, en relación con sus compañeros de grupo, tienen dificultades para desarrollar el aprendizaje de los

contenidos asignados en el currículo, requiriendo que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes (humanos y materiales) para que logre los fines y objetivos educativos” (Fernández, 1997; García y Escalante, 2000).

Para estos niños entonces se idearan una serie de estrategias metodológicas tendientes a lograr que aprendan los contenidos de la currícula básica, lo que les permitirá saber lo mismo que los niños sin necesidades educativas especiales; y, por ende, tener las mismas oportunidades que ellos pues, en palabras de la maestra del GIEH, al *“partir igual como nosotros, de una currícula normal, también lo que se pretende es que los niños sean como niños normales”*.

¿Esto es lo que entendemos por integración?, ¿es éste uno de sus fines, hacer a todos los niños normales?, ¿qué es la normalidad?. Había hablado ya, en el capítulo anterior, la normalidad varía de un lugar a otro y de un tiempo a otro; no obstante, pareciera ser que en éste momento, y en un contexto educativo, está determinada por la cantidad de conocimientos que una persona posee, quizá, por su inteligencia.

Si pensamos que esto pudiera ser así, que la normalidad está determinada por la inteligencia, podríamos entonces responder a las anteriores preguntas con un sí pues para GIEH pareciera ser que integrar es hacer que los niños sean normales, inteligentes, aprendiendo todos lo mismo. Tal idea es reiterada cuando la DEE-SEP (2000) dice que para la primaria, nivel que es de nuestro particular interés, GIEH cubrirá los mismos propósitos y contenidos que en la escuela primaria regular; pero, aclara, ello lo hará con la ayuda de ciertas *estrategias metodológicas* pues recordemos éstos niños han sido designados con necesidades educativas especiales, y como tales las necesitan para aprender. Necesitan como apoyo por ejemplo, dice la DEE-SEP (2000):

- Lenguaje: En esta área se pretende obtener la utilización correcta del lenguaje y el desarrollo de la comunicación oral y/o manual, a través de situaciones cotidianas que permitan el caudal de información, así como la comprensión de la misma.
- Lectura labiofacial: Es una de las técnicas más importantes dentro del trabajo sistemático de GIEH, ya que es a través de ésta que el niño podrá encontrar un modo de comunicación con el oyente.
- Adiestramiento auditivo: Aquí se pretende aprovechar al máximo la audición residual de los niños a través de diversas técnicas y actividades elaboradas con base en un programa secuencial que vaya desde la detección, discriminación e identificación de

sonidos, hasta la comprensión de lo que otros hablan, así como la obtención de respuestas a dichos estímulos con palabras y acciones.

- Lectura y escritura: Estas áreas han sido una prioridad en la escolaridad del niño sordo, ya que si se quiere preparar a éste para que sea competente en niveles académicos superiores, es necesario realizar un buen trabajo en apoyo de la adquisición de la lectura y escritura que no consista en copiar grafías y descifrarlas fonéticamente.
- Claves para la Estructuración del Lenguaje: Todas las claves le son presentadas a los niños desde el primer grado de jardín de niños, y se colocan siempre a la vista de ellos para que vayan interiorizándolas; son presentadas por un letrero colocado con su correspondiente color, y son: qué (rosa), quién (amarillo), cómo (azul), cuándo (rojo), dónde (café), cuánto (negro), porqué (morado), para qué (anaranjado) y verbo (verde) (Ver figura 1, página 79).
- Resúmenes: Sirven para que los alumnos organicen los conocimientos por materia, y deben contener las siguientes características: enumeración, título, contenido con vocabulario claro y sencillo, ilustraciones y un marco rojo. Deberán leerse en grupo, ser escritos en una hoja de papel bond, y subrayarse con los colores de las claves para la estructuración del lenguaje.



Figura 2. Resumen elaborado para el reconocimiento de los números

- Evaluación: Consiste en hacer un seguimiento del proceso de maduración del niño en cada una de las áreas, con el fin de orientar y reorientar la acción educativa de acuerdo a las necesidades presentadas. Se realiza a través de los siguientes procedimientos:
 - Evaluación inicial:* Es realizada por la maestra del grupo conjuntamente con la coordinación para homogeneizar al grupo, tomando en cuenta los aspectos de maduración integral del niño.
 - Evaluación permanente:* Se realiza durante todo el ciclo escolar, haciendo observaciones constantes en cualquier actividad, registrando y considerando los avances de cada niño.
 - Evaluación final:* Pocos días antes de finalizar el ciclo escolar, la maestra del grupo la realiza anotando los avances en el proceso de aprendizaje de cada niño, así como las dificultades que se le presentaron durante este ciclo; además, se escriben las observaciones que se consideren pertinentes para que el siguiente ciclo escolar se lleve un seguimiento así como las sugerencias que tenga la maestra.

Veamos ahora cómo se realiza todo esto en la práctica, y si realmente las estrategias metodológicas propuestas ayudan al niño con discapacidad a ser normal y aceptado por los demás. Para ello, me serviré de algunas observaciones realizadas; por ejemplo, durante el adiestramiento auditivo.

M: Saquen su cuaderno de Calendario. Hoy vamos a hacer una nueva actividad. Fíjense, oigo (toca un tambor y mueve la cabeza al ritmo), me quedo quieto (cuando ya no hay música). A ver Lu, ven (lo sienta en el lugar de Ri, de frente al resto de los niños y le da una hoja con una escalera y un sello. M se pone detrás de él).

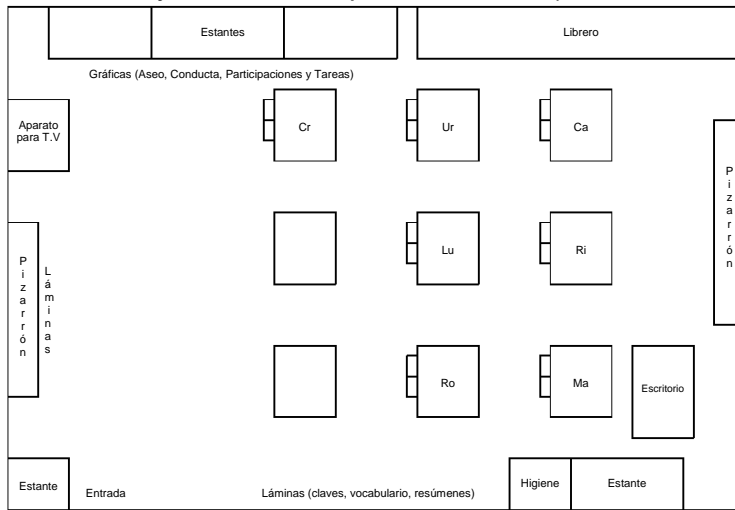


Figura 3. Croquis del salón y ubicación de cada uno de los niños del GIEH

Fíjense, cuando yo toque, ustedes oyen y ponen un sello (en el primer peldaño), yo me quedo callada y ustedes no ponen nada, toco otra vez y ponen otro sello (en el segundo peldaño y así sucesivamente). Listo Lu (da M un golpe al tambor y Lu debe poner un sello. Termina con su escalera). Más o menos Lu (se equivocó en uno), le damos un aplausito (es un aplauso sólo con los dedos índice y medio de ambas manos, y se da a los niños que no hicieron totalmente bien una actividad). Sigue Ri (M hace lo mismo). Muy bien Ri, le damos un aplauso (con toda la mano porque él sí lo hizo todo bien). Ro, pásale (M da varios golpes al tambor)

Ro: no se oye (no trae su auxiliar)

M: ¿no?

Ro: no

M: para eso es el aparato; por eso todos deben traerlo, porque si no no se oye. Ni modo Ro, pásale Ma (M comienza a tocar el tambor y Ma voltea a verla). Escucha Ma, no es de voltear (Ma no voltea más). Muy bien, le damos un aplauso

Lu y Ri: yo, yo, yo

M: ustedes ya pasaron. Pásale Ur (hace todos bien y también le dan su aplauso). Pasa Ca (a él le hace más fuerte porque, recordemos, es sordo). Más o menos Ca, le damos su aplausito. Pasa Cr, niños shhhh (M toca el tambor y Lu le dice a Cr si poner o no sello). Adiós Lu, se va a ir con la maestra fea de allá (de 4° grado que se la pasa gritándoles a todos los niños, incluso a los que no son de su grupo). Más o menos Cr, tiene que traer sus aparatos, en la casa no me sirven.

M: Fíjense, van a poner en su hoja su nombre y la van a pegar en el cuaderno de Calendario, de título van a poner Entrenamiento auditivo con claves (M lo escribe en el pizarrón).

Sobre esta actividad, y en general sobre el adiestramiento auditivo, cabe comentar que da la impresión de que se desea, a como dé lugar, que el niño oiga. A mi parecer no se está respetando que el niño, por su condición, no escucha tanto como el oyente sino que, mediante ésta y otras técnicas, se pretende que escuche; es decir, se intenta por todos los medios normalizarlo, asemejarlo con el

que está completo, el que sí oye. ¿Y realmente con ello se hará normal?, me pregunto de nuevo, ¿entendemos por respetar el ajustar?, ¿respetar es descalificar, como en el caso de Ca, al sordo que no oye y forzarlo a que utilice aparatos aún cuando estos no le sirvan de nada?, ¿no son los aparatos una ilusión de semejanza con el sujeto oyente y por ello, por la importancia que revisten, hay que revisarlos cotidianamente?.

Haré de nuevo referencia a un fragmento teórico de lo que son los GIEH para que quede comprendida mi última pregunta. En el apartado que hace referencia a lo que es la primaria en un GIEH, se dice que las actividades realizadas durante el ciclo escolar estarán distribuidas de la siguiente manera:

Actividades cotidianas	Actividades esporádicas
Saludo	Dictado
Revisión del auxiliar auditivo	Lectura de comprensión
Revisión de aseo	Ejercicios preceptuales
Calendario, Estado del tiempo y Noticia	Trabajo de equipo
Ubicación en el área de trabajar	Exposición de un tema
Anticipación del tema	Escenificación
Retomar o introducir el tema	Elaboración de material en forma individual (maquetas, dibujos, carteles)
Estructuración del Lenguaje	Visitas a centros de interés
Educación Física, Artística y Tecnológica	Actividades extraescolares
Despedida	

Las actividades cotidianas, según mis observaciones, han de ser realizadas diario o mínimo una vez a la semana; las esporádicas, en cambio, pueden hacerse una o dos veces cada tres meses, que fue el tiempo en que permanecí en el grupo, o incluso con una temporalidad mayor ya que por ejemplo, en los 3 meses que estuve ahí, nunca me tocó ver un dictado, la exposición de un tema, o una escenificación.

Ahora habría que preguntarnos, porqué esta división. A mí parecer es por su importancia; es decir que dentro de todo lo que se tiene que hacer durante el ciclo escolar hay actividades importantes y otras que no lo son tanto; por ejemplo, es más importante, y por eso hay que hacerlo cotidianamente, revisar el auxiliar auditivo que realizar trabajos en equipo, pero ¿porqué?. Seguramente detrás de

esto algo hay, decía ya, el colocarse un auxiliar auditivo puede dar la sensación de normalidad, de completud, pues mediante éste el niño que oye muy poco logra hacerlo mejor y asemejarse a un oyente, con lo que se cumpliría un importante objetivo de la integración educativa, la normalización del niño. De ahí entonces el interés de revisar cotidianamente el auxiliar auditivo, procurar su bienestar, pues es el que permite la adscripción del sujeto a la normalidad; y ello, pareciera ser, es mucho más importante que fomentar la cooperación entre el grupo mediante la realización de trabajos en equipo y juegos como el que se presenta a continuación, pues el ser cooperativo no es una característica indispensable para la adaptación del ser humano a nuestra sociedad.

M: Ro, cuaderno de Matemáticas. Lu, cuaderno de Matemáticas. Ven Ma, ven Ro, a quién escogen (Ma y Ro pasan al frente del salón y de manera alternada Ma escoge a Lu y Cr, y Ro a Ri y Ur)

M: ¿cómo se llaman ustedes?

Cr: toros



Lu: Super Man

M: ¿y de este lado? ¿hombres araña?.

Ur: sí

M escribe en el pizarrón:

Sumas

	6+1=	3+2=	5+2=	
	2+8=	9+1=	4+3=	
	7+1=	2+6=	3+6=	

M: para ver quién empieza voy a echar un volado, ¿qué lado (de la moneda) escogen ustedes? (escoge el equipo de Ma). Ustedes (el otro equipo) tienen este lado, el que caiga de frente es el que empieza. (M echa la moneda). Ganó el lado de Super Man (M da un plumón a Ma y uno a Ro). Acuérdense, tiene que ser así (| | |), así (≡) o así (X). A ver quién gana. Acuérdense, es un juego, no es para que nos enojemos y peleemos. Siéntense (en el suelo frente al pizarrón).

Primero pasa Ma y contesta correctamente 6+1=7. Le damos un aplauso y M pone en la celda correspondiente el símbolo de Super Man. Pasa Ro y contesta correctamente 3+2=5. Le damos un aplauso y M pone en la celda correspondiente la cara del hombre Araña. Pasa Lu y ocurre lo mismo, él contesta 5+2=7.

M: Acuérdense que para ganar tienen que hacer los tres. Ya se les olvidó jugar gato (Continuamos el juego, pasa Ri y se equivoca, pasa Ma y contesta bien 9+1=10. Pasa Cr y contesta 2+8=9. Lu le aconseja que escriba 8 y M le dice que no debe decir nada, que deje que los demás piensen. Pasa Ur y corrige 2+8=10)

M: Fíjense bien, así (<), así (⊥), no van a ganar. Es así (|), así (—) o así (X) (Pasa Ma, luego Ro, y ambas contestan correctamente. Pasa Lu)

M: ¿en cuál tienes que tirar? (Lu señala 7+1)

Lu: ¿3?

M: nooo, haz tu suma (Lu corrige y escribe 8). Muy bien, fíjense 1 (señala 5+2), 2 (señala 9+1) y 3 (señala 7+1). Ganaron de este lado (une las celdas con una línea). Muy bien, vayan por su paleta (Les da una manzana de participación a cada uno y escribe en el pizarrón, encerrado en un marco, "Jugamos gato con las sumas # 2+3").

Dice Marchesi (1996), el juego permite "compartir la atención, alternar el papel de cada uno, hacer uso de diferentes funciones comunicativas, ampliar el vocabulario, facilitar la interacción entre iguales, expresar las secuencias de acciones que han formado parte del juego, mandar mensajes a los otros, y aprender a comprender lo que los otros envían". Es decir el juego, realizado sobre todo en equipo, ayuda tanto a mejorar la comunicación de los niños, como su relación; no obstante, éste es una actividad que ha de realizarse esporádicamente, porqué. Decía ya porque no ayuda a la adaptación del niño a la sociedad pues ésta, más que ser cooperativa, es competitiva, y busca por tanto la formación de gente así para que posteriormente se vuelvan trabajadores competentes, competitivos e individualistas, interesados sólo en obtener logros y beneficios para sí mismos. Esto, lógicamente, se fomenta desde la escuela pues siempre se ha prohibido, como a Lu durante el adiestramiento auditivo, ayudar a nuestros compañeros; y en lugar de ello se nos enseña a preocuparnos por nuestras calificaciones y por ser los mejores en todas las actividades y exámenes, pues ello nos asegurará reconocimiento y algunas veces hasta premios.

Tales prácticas evidentemente no cambian en los GIEH pues, siendo éstos parte del sistema educativo, pretenden formar también trabajadores exitosos que no se fijan en el bienestar de sus compañeros y mucho menos en el de sus subordinados, y sí en el propio bienestar, en su ascenso y obtención de ganancias. Diversas son las formas de hacerlo, pero específicamente aquí, en GIEH, se valen de las denominadas gráficas.



Figura 4. Gráficas utilizadas para el registro de participaciones, aseo, tareas y conducta

Éstas, estando siempre a la vista de todos, permiten señalar quién está bien y quién no, y por tanto quién obtendrá un juguete y quién se quedará con las ganas. Pero ejemplifiquemos a continuación cómo se hace ello durante una actividad realizada en Español, asignatura que, como ya sabemos, es parte indispensable de la currícula de 1º grado de primaria.

M: Saquen su cuaderno de Español; pongan la fecha de hoy (M dibuja en el pizarrón)



M: pongan el dibujo en su cuaderno (espera algún tiempo). Listos, brazos cruzados, ¿éste qué es? (señala el punto verde)

Niños: verde

M: ¿éste?

Niños: pájaro

M: ¿qué vamos a escribir?

Ri: El pájaro tienen frío

M: pásale. Oye, dicen ellos que no puede tener frío con el sol, ¿entonces?

Ri: calor (escribe El pa y se detiene un rato para completar la palabra)

M: ¿qué sigue?, muy mal estudiado (Ri escribe jaro con la ayuda de M). Más rápido que nos dormimos, ¿qué verbo sigue?, ¿trajo?

Cr: tiene

M: muy bien Cr

Ri: sol

M: ¿tiene sol?, nooo

Ri: calor (escribe hoy)
 M: ¿el pájaro tiene hoy?
 Niños: nooo
 M: pasa Ro (ella escribe calor. Pasa luego Cr y escribe El pájaro tiene chico)
 M: ¿El pájaro tiene chico?
 Niños: nooo, es (Cr corrige el verbo)
 M: vamos a pensar otro
 Ri: grande
 M: ¿es chico o es grande?. A ver, el pájaro vuela ¿rápido o lento?
 Ro: rápido
 M: a ver pásale (Ro escribe El pájaro y M pregunta) ¿es?. Nooo, a ver fíjense. Lu ya, todos estamos viendo a Ro y Lu jugando con la silla y con la mesa (M va a la gráfica de conducta, la que tiene hombres verdes y araña, y sube a todos excepto a Lu). ¿El pájaro es?, ¿come?, ¿trajo?, ¿tiene?, ¿corre?
 Ca: vuela
 M: muy bien Ca (M ayuda a Ro deletreándole la palabra)
 M: uno y ya, ¿qué vamos a poner?. Piensen (los niños dicen varias palabras). A ver el pájaro está ¿arriba o abajo?
 Niños: arriba
 M: pasa Ca, ustedes mientras escriban en su cuaderno (Ca escribe El pájaro)
 Lu a M: Quítate
 M: ¿quítate?. No, con permiso. Vamos a ayudar a Ca ¿qué verbo?, ¿es?
 Lu: tiene
 M: no
 Lu: está
 M: muy bien (le da una manzana de participación y Lu va a pegarla en la gráfica correspondiente, la que tiene forma de árbol. Ca sigue escribiendo)
 Lu a Ca: quítate
 M: con permiso
 Lu: quítate
 M: ¡Lu!, ¡me voy a enojar contigo! (M ayuda a Ca a escribir arriba deletreándole la palabra)
 Ur: yo (quiere participar)
 M: apúrate Ur
 Lu: yo (también quiere participar)
 M: tú empieza a subrayar en tu cuaderno. A ver Ur, ahora sí pásale (Ur subraya El pájaro con rosa, tiene con verde y calor con azul; éste último está mal y lo corrige, va con rosa). Ri, ahora pásale tú (Ri subraya El pájaro con rosa, es con verde y chico con azul). Muy bien Ri, le vamos a decir a tu mamá que estás pensando muy bien. Pasa Cr (subraya El pájaro con rosa, vuela con verde y rápido con azul; y de nuevo, El pájaro con rosa, está con verde y arriba con café). Muy bien Cr, agarra dos manzanas.

Las gráficas entonces se vuelven un símbolo de competencia y disciplina, como otras cosas lo hacen en la educación regular. Ahora, sabiendo esto, ¿podríamos decir que los niños efectivamente están siendo integrados con la ayuda de éstas?. Pues si integrar, decía ya, es acoplar a los niños a una norma y prepararlos para el trabajo, sí lo están siendo; y, si aunado a ello, integrar es recibir la misma educación que el niño sin discapacidad, también lo están siendo pues en ambos grupos se señala quién es un buen sujeto y quién no lo es,

premiando al primero y castigando al segundo para que todos aspiren a ser buenos (rápidos y eficaces), como podemos ver a continuación.

M se va a la parte de atrás del salón y acomoda dos mesas en círculo y sillas para todos. Pide a los niños que se sienten ahí y a Ma que permanezca en su mesa y saque sus claves.

M: vamos a hacer un árbol de Navidad y la bota de Santa Claus. Vamos por sus tijeras. Señora ¿le ayuda a Ma?

M revisa a Lu y le dice: te tienes que apurar más porque si no te vamos a poner tortuga. Revisa a Ro y le dice: te falta tu nombre, sacas 9 porque no iluminaste. Agarra tus tijeras y nos vamos para atrás.

Ya sentados los niños recortan de una cartulina las botas y los árboles que están marcados, SG ayuda a Ma y M pone un mantel en la mesa porque van a pintar y se puede manchar. Lu se para y va al escritorio de M

M: ¿qué busca jovencito?, todavía no vamos a decorar, primero recorta

M a Cr: trae la brocha por favor. Ur, mira nada más que cortados, parece que los mordiste. Fíjense bien, estas pinturas (elaboradas con pasta de dientes) son para la bota, aquí (en la parte superior de la bota) vamos a poner algodón. Esta otra pintura (Vinci) es para los árboles y se trabaja con la brocha, esta pintura (la de pasta) se trabaja con los dedos.

Los niños, después de oír las instrucciones, pintan sus botas de un solo lado y M les pide, cuando terminan, que se laven las manos. Regresan y Ma pide a M que le califique (a penas terminó lo que hacía)

M: espérame, estoy sacándoles el resistol. (M termina, califica a Ma, y le dice) Ve por tus tijeras, te falta recortar (Los niños pegan el algodón en la bota y se van a lavar de nuevo las manos cuando han terminado)

Ro: ya es hora de jugar

M: sí, pero primero pintamos el pino para que en lo que jugamos se seque y podamos seguir trabajando

Terminan Cr, Lu, Ca y Ur y salen al recreo. Ma pinta su bota y Ro su árbol, y también salen. Regresando del recreo pintan el otro lado de su bota y árbol, y ya que están secos...

M: Vamos a trabajar con las velas. Saquen sus crayolas (los niños lo hacen). Fíjense, no vamos a jugar con la vela porque nos podemos quemar y duele. Escojan muchos colores (M toma uno y lo pone en la flama de la vela, ya que va caer una gota mueve la crayola y deja caer la gota de cera en el árbol). Como si fueran las esferas

Empiezan todos a trabajar, excepto Ca, ya que a él no le han prendido su vela porque no trae crayolas. Pasan aproximadamente 3 minutos, y él sólo ve cómo los demás trabajan.

M: ¿qué vamos a hacer contigo sin tus colores?. Más bien con tu mamá que siempre hace lo mismo. (Después de un rato) ¿te prestamos colores?, es que no sé porque si no tu mamá nunca va a aprender. Cr, préstale colores a Ca (Ca, después de casi 10 minutos de empezada la actividad, comienza a trabajar)

M a Lu: ahora sí que quieto estás

M a Ma: muy bien Ma, te está quedando muy bonito

Ur: ¿me prendes la vela?

M: ¿cómo la voy a prender si le quitas el pabilo? Ya no vas a trabajar, les dije que las velas no son para jugar, si siguen jugando guardo

M a los niños: volteen el árbol y pónganle cera del otro lado (Los niños, uno a uno, van terminando).

De esta actividad habría varias cosas que comentar en torno a la integración educativa y al tipo de educación que éstos, y los niños sin discapacidad, están recibiendo. En primera, se supone que como parte de la integración en la modalidad grupal parcial, los niños deberían convivir, durante el recreo, con sus

compañeros oyentes; no obstante, pareciera ser aquí que más importante que eso es el trabajo, los contenidos educativos pues la maestra, después de que tocaron el timbre para el recreo y Ro le dijo que era hora de ir a jugar, ésta le respondió “sí, pero primero pintamos el pino para que en lo que jugamos se seque y podamos seguir trabajando”; dando prioridad, recalco, al trabajo sobre la convivencia pues sólo al terminar éste los niños pudieron salir a jugar, aproximadamente 20 minutos de los 30 que deberían.

Segundo punto, aquellos que no hacen lo que deben serán castigados de alguna manera, fomentándose con ello la idea de que uno debe trabajar rápido y traer sus propias cosas pues, como sucedió en el caso de Ma, por no terminar la anterior actividad no pudo iniciar a tiempo y salió menos tiempo al recreo; o, como sucedió a Ca, por no traer sus propias crayolas se le dejó 10 minutos observando a sus compañeros. Preguntémosnos ahora ¿qué implicaciones puede tener el recurrir frecuentemente a prácticas similares a ésta?, ¿formará sujetos egoístas?, ¿no sería más conveniente apoyarnos en lugar de obstaculizarnos?. La respuesta a ésta última pregunta indudablemente es sí, así nadie sufriría como lo hizo Ca al ver que todos, divertidos, trabajaban y él no podía hacer nada pues la maestra decidió castigarlo por una culpa que, reconoce ella misma, no es suya; no obstante decide, para dar una lección a su mamá, dejarlo sin trabajar e impedir que los niños le presten material apoyando así la constitución de seres obedientes, competitivos y egoístas; características que, repito, no solo la educación especial sino también la regular, fomenta en el ser humano.

Pero además de esto, ¿qué se les enseña a los niños en GIEH?; decía ya que dentro de las actividades cotidianas está también el Saludo.

M saca un títere de Dino, el muñeco de Danonino, y saluda a todos.

M: Hola Ca, ¿cómo estás?

Ca: Bien

M dirigiéndose a Ur: Hola, ¿cómo te llamas?

Ur: Ur

M: Hola Lu, ¿cómo estás?

Lu: Bien

M dirigiéndose a Ri: Hola, ¿cómo te llamas?

Ri: Bien

M: ¿te llamas bien?, oigan niños, ¿él se llama bien?

Niños: Nooo

M: ¿cómo te llamas?

Ri: Ri

M: aaah. Hola Cr, ¿cómo estás?
Cr: Bien
M dirigiéndose a Ma: Hola, ¿cómo te llamas?
Ma: Bien
M: otra bien, ya tenemos dos niños que se llaman bien, ¿también te llamas bien?
Ma ríe: No, Ma
M: aaah. Hola Ro, ¿cómo estás?
Ro: Bien.

¿Y para qué hacer esto diario?. Ya había dicho, cuando hablé de las estrategias metodológicas utilizadas en GIEH, que una de ellas es el lenguaje; y mediante ciertas actividades como ésta, es donde el niño aprende, precisamente, “la utilización correcta de éste y el desarrollo de la comunicación oral”, cumpliéndose un objetivo fundamental de los GIEH. Pero también es deseable que aprenda, además de lo anterior, la lectura y la escritura pues éstas facilitan su integración a la sociedad y permiten prepararlo “para que sea competente en niveles académicos superiores”. ¿Y cómo se enseña ahora ello?, mediante algunas actividades como Calendario y Estado del tiempo, en las cuales los niños aprenden, con ayuda de elementos visuales, qué día es hoy, mañana, pasado mañana, ayer y antier, así como a diferenciar si hay sol, está nublado o lloviendo, y si hace frío o calor.

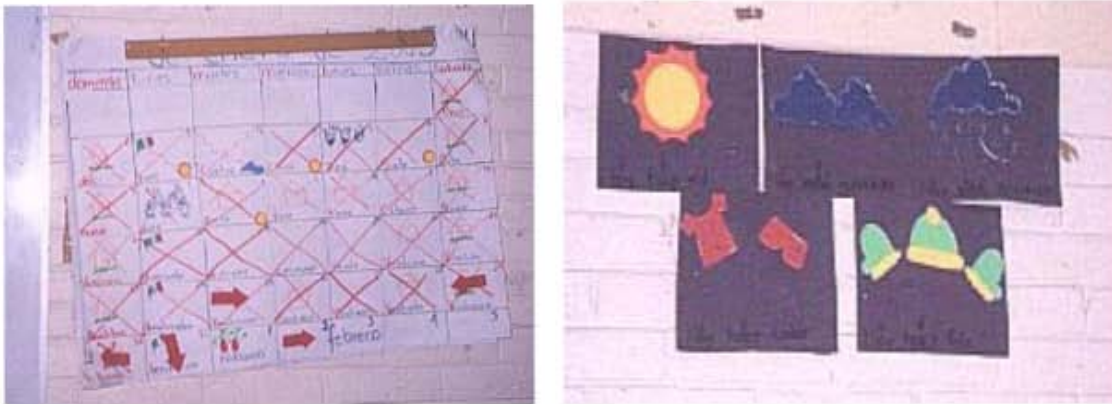


Figura 5. Material de apoyo para la realización de las actividades Calendario y Estado del Tiempo

Aprenden a leer y escribir, asimismo, en las asignaturas Estructuración del lenguaje, Conocimiento del medio y por supuesto Español; pero también lo hacen con la ayuda de una actividad denominada Noticia, de la cual daré un ejemplo a continuación.

M: Vamos a hacer ahora la noticia. Fíjense, Lu trajo bombones, Ro trajo su perfume para oler rico, ¿cuál hacemos de noticia?. Señora me señala (en el calendario) el viernes de la posada. Lu trajo, Ro trajo, mañana vamos a romper la piñata, ¿cuál?. Vamos a hacer

votación (dibuja en el pizarrón unos bombones, un perfume y una piñata). ¿Quién quiere éste? (señala los bombones y escribe 3 en el pizarrón, porque tres fueron los niños que votaron)

M: ¿Quién quiere este? (señala el perfume y de nuevo escribe 3). Ya Ma, no se trata de gritar por todo, sólo piensa. ¿Quién quiere piñata? (la señala y escribe 6, todos los niños votaron por ésta). Fíjense, éste (los bombones) tiene pocos, éste (el perfume) pocos, y éste tiene muchos (la piñata); vamos a hacer de noticia la piñata. ¿Cuándo?

Niños: Hoooooy

M: ¿Hoy?

Niños: Mañana

M: ¿quién?

Niños: todos

M: ¿qué?

Niños: trajo, compró

M: nooo

Cr: pegar

M: aaah, vamos a pegar, vamos a romper. ¿Qué?, ¿a la mamá?, ¿la mesa?

Niños: nooo

Ur: la piñata

M: muy bien, ¿quién pasa? (todos levantan la mano). Ro pásale

Ro se queda parada en el pizarrón y M le dice: Ro piénsale

Ro: mañana

M: ¿qué sigue Ro? (Ro escribe "tobos"). No Ro, está al revés (Ro corrige y escribe "todos").

M: vamos (Ro lo escribe con la ayuda de Lu, quien le deletrea la palabra con señas), a romper (le deletrea M la palabra con la boca), la piñata.

M: más o menos Ro, un aplausito

Niños: yo, yo, yo, yo

M: pasa Cr (él debe subrayar en el pizarrón, con listones de colores, las palabras según la clave que les corresponda; es decir, mañana con rojo, todos con amarillo, vamos a romper con verde y la piñata con rosa). Ahora sí vamos a copiar, a ver Lu pásale, ¿quiénes vamos a romper la piñata?

Lu: todos

M: ¿qué vamos a romper?

Lu: la piñata

M: ¿cuándo vamos a romper la piñata?

Lu: mañana

M: bien, agarra tu manzana (participación). Ro, ¿cuándo vamos a romper la piñata?

Ro: mañana

M: ¿qué vamos a romper?. (Ro señala todos). Noooo, ¿qué vamos a romper?.

Ro: la piñata

M: ¿quiénes vamos a romper la piñata?. (Ro señala el listón verde). No, ¿quiénes vamos a romper la piñata?

Ro: todos

M: más o menos (dibuja dos árboles y la piñata en medio de éstos, ya que la posada va a ser en Chapultepec. Luego escribe en el pizarrón "Contesta: 1. ¿Cuándo vamos a romper la piñata?, 2. ¿Qué vamos a romper todos?").

De igual manera como la lectura y la escritura, las matemáticas son pieza fundamental del programa de estudios de la primaria regular, y recordando que como parte de la integración los niños con y sin discapacidad han de perseguir los

mismos objetivos y recibir los mismos contenidos, los niños de GIEH también aprenden Matemáticas de la siguiente forma.

M escribe "Resuelve los problemas". Todos leen: Resuelve

M: no oigo, sólo a Ri y a Lu, otra vez

Todos: resuelve

M: ¿qué es resuelve? (M señala encierra, la última lámina de la derecha)



Figura 6. Láminas de apoyo para la identificación de acciones

Niños: nooo (M señala contesta, la lámina que se encuentra en medio de las tres de arriba). Nooo

M: Brazos cruzados (M escribe "Ri tiene 6 dulces y Ro le regaló 3 dulces. ¿Cuántos dulces tiene Ri?")

Todos leen: Ri tiene (pasa Ri al frente), 6 dulces (M da a Ri 6 dulces), y Ro (pasa Ro al frente), le regaló...

M: ¿qué es regaló?, ¿trajo?, ¿compró?. Nooo, Ro da a Ri un dulce, dos, tres

Todos leen: ¿Cuántos dulces tiene Ri?

M: Muy bien, a ver quién pasa (todos alzan la mano). A ver Lu (M escribe Datos, Operación y Resultado. En datos, Lu escribe Ri y dibuja 6 dulces, abajo escribe Ro y dibuja 3 dulces).

Ur: nueve

M: sí, shhhh (Ur pasa al frente). Yo no dije "Ur ven", váyase a sentar

M: Ri tiene 6, Ro le da 3. Muy bien, pasa Ur (En Operación Ur escribe $6+3=9$).

Ma: nueve

M: Muy bien, ahora sí estás estudiando. A ver pásale (En Resultado Ma escribe 9). Nueve qué ¿coches?, ¿manzanas?

Ma: nooo, dulces

M: ¿dónde dice dulces? (Ma señala y copia). Muy bien Ma, su aplauso. Ahora vamos a ver si está bien o mal, ¿cuántos tienen Ri? (cuentan todos los dulces que M le había dado a Ri). A ver Cr pásale, los demás empiecen a copiar (Cr subraya Ri con amarillo, tiene con verde, 6 dulces con rosa y además 6 con negro, a "y" le pone un punto verde que indica conectivo, Ro con amarillo, le regaló con verde, 3 dulces con rosa y además 3 con negro; cuántos con negro, dulces con rosa, tiene con verde y Ri con amarillo)

M a Cr: Muy bien, agarra tu manzana.

Finalmente, una última estrategia impulsada por GIEH son las actividades extraescolares; éstas, dice la DEE-SEP (2000), "hacen referencia a montajes de exposiciones y ofrendas, elaboración de piñatas, escenificaciones, visitas a museos, lugares históricos o centros de interés cultural; excursiones a balnearios, campos, granjas didácticas, centros de equitación y campamentos a diferentes lugares de la República; todo ello realizado con los siguientes propósitos:

- Darles la oportunidad de potenciar todas sus sensopercepciones al tener vivencias que salen de su contexto social, cultural y económico.

- Incrementar su acervo y conocimientos en todas las asignaturas escolares guiándolos para que vayan incorporándolos a su historia personal y que esto vaya sirviendo como base para su función como individuo en la sociedad.

- Proporcionarles elementos que incrementen su energía vital y que fortalezcan su valor, seguridad, voluntad, entusiasmo, sentido de colaboración, compañerismo y camaradería, así como su responsabilidad en el uso de su libertad.

- Darles la oportunidad de cultivar valores internos que no se pueden enseñar en el aula, por consejos de padres o amigos, sino a través de la propia experiencia”.

Un ejemplo de tales actividades lo podemos hallar en la siembra de rábanos que los niños del GIEH realizaron por alrededor de 3 meses en el huerto de la escuela (Ver figura 9, página 101); actividad que cabe señalar, además de fomentar lo citado anteriormente, fue un medio del que la maestra supo valerse muy bien para aumentar el interés de los niños en otras actividades; por ejemplo, un día en noticia los niños escribieron “Mañana todos vamos a sacar los rábanos en la escuela”; y, ese mismo día, todos realizaron un trabajo individual elaborando los delantales con los cuales recolectarían sus rábanos.



Figura 7. Elaboración de delantales para cosechar los rábanos que los niños sembraron

Pero la cosecha de rábanos fue también un motivo de fiesta en el que las mamás, los niños, la maestra del GIEH y parte del personal de la escuela regular, encontró una razón para convivir, como pocas veces lo hace.

Alrededor de las 3 de la tarde fuimos a cosechar los rábanos que hacía tiempo sembraron los niños, y regaban dos veces a la semana. Cada niño tomó aquellos que encontró. La mayoría tuvo por lo menos un rábano grande, y sólo Ma se quedó con tres chiquitos ya que ella, lo que hacía, no era buscar los que ya se estaban saliendo de la tierra, sino que jalaba todas las hojas que encontraba.

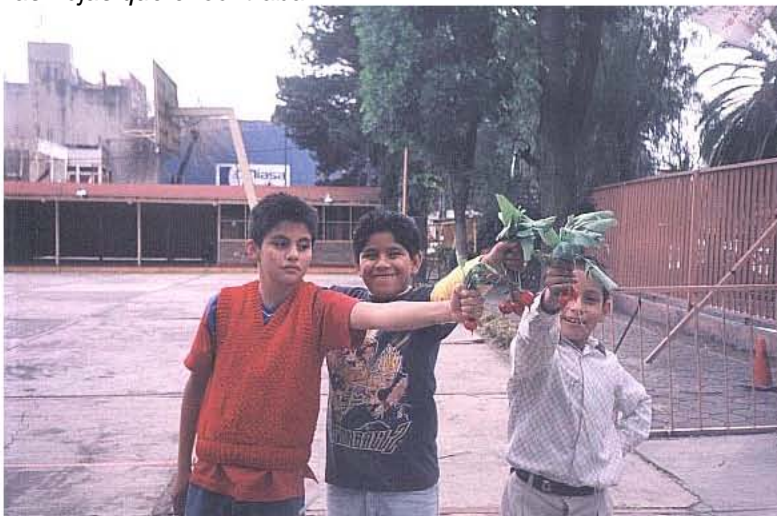


Figura 8. De izquierda a derecha: Ca, Cr y Ri, mostrando los rábanos que recolectaron

Después de cosecharlos fuimos a lavarlos, cada niño tuvo su turno para hacerlo; y ya lavados M pidió a las señoras que sacaran una mesa, la tabla y un cuchillo. Las señoras llevaron al patio lo que M pidió, y de nuevo por turnos los niños debían cortar a los rábanos la raíz y las hojas.

Conforme iban terminando, M les pedía que pusieran agua en un plato hondo desechable, y echaran sus rábanos; después, ella les ponía algunas gotas de desinfectante. Esperamos algunos minutos y M pidió a los niños que con cuidado tiraran el agua sin que se les cayeran los rábanos. Nos fuimos al salón y con todo orden y mucho cuidado los niños cortaron los rábanos en rodajas.

Ya que estuvieron todos los rábanos cortados, las mamás y yo acomodamos las mesas para formar una grande y pusimos vasos y servilletas, tostadas, crema, orégano, lechuga y otras cosas porque para celebrar la cosecha de rábanos, M y las mamás sugirieron comer pozole.

M fue por la directora, y mientras nosotras íbamos sirviéndole a los niños su pozole y refresco, también a la directora cuando llegó. En cuanto los niños terminaron y salieron al recreo, M, las mamás, el psicólogo y yo nos sentamos a comer. Antes, la directora se despidió agradeciendo el detalle, dijo que estaba muy orgullosa del grupo integrado, nombre que usa para referirse a éste grupo, y ofreció su ayuda para cuando la necesitaran. Terminó el recreo, las mamás, M y yo terminamos de comer, y recogimos las mesas para que los niños pudieran trabajar.

Antes de concluir éste apartado he de señalar que un aspecto que diferencia también a la educación regular de la especial, además de las actividades como la anterior, es su evaluación inicial, misma que se aplica para el ingreso a 1° de primaria (Ver anexo 1) y que consiste en:

Criterios de ingreso a GIEH

Para ingreso a primer grado

I. Escritura

- 1) Se le da al niño el protocolo y lápiz diciéndole que va a escribir el nombre de los objetos que vea, entonces el examinador le muestra uno a uno los dibujos.
- 2) El examinador después le dicta al niño las cuatro palabras preestablecidas.
- 3) Asociar el dibujo con el letrero: Al niño se le da el cuaderno en donde hay cinco dibujos en cada hoja, a parte se le dan seis letreros y se le dice que los lea y después los coloque en donde les corresponde. Una vez que asocia el letrero con la imagen se le pide que lo lea y al terminar se piden uno a uno los letreros por lectura labiofacial. Así se repite con otras dos listas más para totalizar las quince que están propuestas en el protocolo.

II. Segunda parte

- 1) Lectura labiofacial de palabras: Al niño se le da un cuaderno en el que, en cada renglón, hay cinco palabras semejantes, sólo se deja a la vista del niño el renglón a evaluar. El examinador dice la palabra propuesta y el niño tiene que identificarla y señalar con su dedo cual de las cinco es la solicitada. Siempre se toma como respuesta la primera que señala el niño. Si corrige de inmediato se toma en cuenta pero se hace la anotación correspondiente.
- 2) El niño tiene que identificar visualmente la vocal, el diptongo, sílaba directa, sílaba compuesta y palabras que se le den como modelo. Aquí también se cuantifica la primera que señale el niño.

III. Lectura y Asociación

En una hoja están en la parte superior cinco enunciados escritos, y en la parte inferior de la misma hoja los cinco dibujos que ilustran a cada uno de los enunciados. Se le da al niño el cuaderno y se le pide que lea en voz alta cada uno de los enunciados, al terminar se pide asocie un enunciado con un dibujo. La forma de registro es la siguiente: se anota exactamente lo que diga el niño a la hora de hacer la lectura, y se toma como respuesta correcta si lo asoció con el dibujo correspondiente, si no fue así, entonces se anota con cuál lo asoció.

Para ingresar a otros grados

A los interesados en ingresar a GIEH que estén cursando algún grado intermedio de primaria, se les hace un filtro en psicología que consta de la aplicación de Bender y Figura Humana. Además, se aplica el HTP en los casos en que se considere necesario, y en caso de duda de estar comprometido el factor intelectual, se aplica una batería completa con WISC-RM.

Se procede a una valoración pedagógica para el grado al cual solicitan ingreso, y si no dan buenas respuestas se aplica la prueba correspondiente al grado inferior.

Esta cita ha sido recopilada de la DGEE-SEP (s.a.) y muestra lo difícil que es ingresar a 1° de primaria en un GIEH; en primera, porque un niño es sometido a evaluaciones cuando en el sistema regular no lo es; y en segunda, porque esta evaluación es sumamente compleja pues pide que los niños hagan cosas que a esa edad no hacen, como son escribir y leer, habilidades que por cierto pudimos ver a lo largo de las anteriores observaciones, a penas son enseñadas en 1° grado. Y ¿eso entendemos por un trato igualitario?, ¿evaluar a los niños con hipoacusia mientras los niños sin discapacidad no lo son?, ¿exigirles cosas que los demás no hacen, casi destinándolos al fracaso?, ¿y ante este fracaso qué se

hace, se le prohíbe al niño su derecho a la educación?; ¿porqué hacer todo ello?, ¿será para mantenerlos en ese lugar de exclusión?, ¿será para que obstáculo tras obstáculo ellos solos terminen por reconocerse como inferiores y no peleen por aquello que es su derecho?. Me parece que aquí hay muchas preguntas que GIEH debería responder pues considero, a pesar de las buenas intenciones y del discurso, la existencia de un examen de ingreso a GIEH no denota igualdad en el trato que se les da a niños con y sin discapacidad; no obstante sí la hay en las evaluaciones permanentes que se realizan a ambos y que para GIEH consisten en, por ejemplo:

M: Hoy vamos a hacer examen de Español. Acuérdense que no podemos voltear ni hacer señas. Piensen tranquilos, no tenemos prisa.

M escribe en el pizarrón:

Fecha: _____

Nombre: _____

Escuela: _____

M: ¿aquí (señala Escuela) va Nancy?

Niños: Nooo (M escribe Silvestre Revueltas)

M: Piensen despacio (Da un examen a cada uno, y las claves necesarias para el examen; los niños las pegan y M pasa a cada lugar a ver qué necesitan)

M a Ro: pon la fecha de hoy

Lu: M

M va con Lu: ¿qué dice aquí que tienes que hacer?

Lu lee: Pega

M: sí, recorta eso y pégalo aquí (M quita a Lu las claves porque las pegó casi al final de la hoja)

Ur: M

M: Voy Ur (va con él) ¿qué es esto?

Ur: Fresa

M: ¿dónde dice La fresa? (Ur señala). Muy bien, recórtalo

M va con Ro: pon aquí el nombre de la escuela

M va con Ma: Aquí (señala Nombre) va Ma

Lu: M (señala una palabra) es

M: sí

M va con Ro: ¿qué va aquí?

M con Cr: ¿qué va aquí?

M con Lu: ¿cómo Lu?

Lu: roja

M: ajá, pega acá roja

Ma busca algo en el estante y M da a Ro un palo de madera para que señale cuál de las láminas pegadas arriba del pizarrón (Ver figura 6, página 94) representa pega. Señala Ro

M: Pega, muy bien, ahora siéntate

Lu: M (señala algo)

M: sí, bien

M con Ro: ¿qué es esto?

Ro: naranja

M: no, esto no es una naranja, piensa bien

M va con Cr, quien ha terminado la primera parte del examen que consistía en recortar sustantivos, verbos y adjetivos, y unirlos para que formaran un enunciado que representara el dibujo localizado en el examen. Los niños debían pegar entonces, debajo

de las claves, la palabra correspondiente y formar las oraciones: La fresa es roja, La fresa es alargada y La fresa está rica. M, aún con Cr, lee: Escribe, ¿qué es escribe? (Cr señala la hoja que dice escribe)

M: Bien, escribe

Ma: M, ven

Ro: M (señala algo)

M: no Ro, no se trata de adivinar

Lu a M: rica

M: sí

M a Ro: ¿qué es esto?, piensa

Ur: M, La fresa está alargada

M: no, el verbo no está bien

Ma: M (le señala algo)

M: bien, recórtalo

M a Lu: ¿qué es esto?

Lu: pera

M: ¿cómo se escribe?

Lu: La pera

Ma: M, M, M

M: Ma, Ma, Ma, Ma. Fíjate, todos los de pegar van arriba (en la primera mitad de la hoja). No estés jugando que vas a perder los letreros.

Ca terminó de hacer el examen y se lo da a M, M le da una hojeada y dice: Ya Ca. La segunda parte del examen, cabe señalar, consistía en escribir "La pera está a la derecha", auxiliándose de un dibujo que representaba esta frase. En la segunda hoja del examen, finalmente, deben tachar con azul la palabra, de varias opciones, que corresponda con el dibujo.

M: Lu, no estamos viendo los cuadernos, estamos pensando. Guárdalo y fíjate qué dice aquí

Lu: donde

M: ¿alargado?

Lu: ¿redonda?

M: no, fíjate lo que dice la clave

M a Ma: ya perdiste los letreros. A ver, la fresa es ¿cómo?. Lu no estés de chismosito y dime dónde

Lu: en la escuela

M: ¿esto es una escuela?. Ur haz la otra hoja y tú Ca ilumina los dibujos para que no distraigas

Lu se dice a sí mismo: piensa, piensa

Cr termina la primera hoja y le enseña el examen a M; Ca y Ur terminan de iluminar las dos hojas y le dan a M el examen. M borra el pizarrón y escribe "Calendario".

Lu le enseña su examen a Ro y M dice a Lu: Te falta la otra hoja, deja de estar de chismoso y apúrate. Tú Ro, ahora escribe qué es esto y apúrate, cuando le recoja a Ma te recojo a ti también

Ur: ¿M estás enferma?. M le dice que sí con la cabeza

M: Ma primero pega y luego lo coloreas, Cr te faltan los dibujos. Saquen su cuaderno de Calendario, Ro fíjate ¿dónde está?

Ro: café (es el color de la clave)

M: no, dónde

Ro: maceta

M: no.

Terminan todos excepto Ro y Ma. M a Ro: Tacha ¿dónde está tacha?. (Ro señala la lámina correcta). Bien, vamos a tachar con azul, ¿cuál es el azul? (Ro saca color verde). No, te vamos a poner a estudiar. (M se va con los demás niños y les pide que en su cuaderno de calendario pongan la fecha, Ro entrega su examen ya terminado).

M: muy bien Ro, saca tu cuaderno de calendario. Ma ya dame el examen y saca tu cuaderno de calendario.

Concluyendo con este ejemplo he de decir que, a lo largo del presente apartado, pudimos observar que tanto los niños de clases regulares como los del GIEH efectivamente comparten un mismo currículum, revisan ambos las mismas asignaturas y los mismos contenidos, aunque con diferentes estrategias metodológicas. Esto, decíamos ya, aparentemente los debería hacer, a ambos grupos, iguales, y con ello debería facilitarse su integración escolar y social, su convivencia, pues los niños sin discapacidad ya no tendrían por qué rechazar a los que la poseen ya que ambos tienen los mismos conocimientos, la misma inteligencia y, como la inteligencia determina cuánto vale un sujeto y de qué es capaz, ambos también valen lo mismo.

Pensando que esto es así, me pregunto, ¿realmente con aparentar que son iguales porque saben lo mismo, se favorecerá su integración?, ¿al intentar acoplarlos a una normalidad, un deber ser, se les está “comprendiendo y respetando su desarrollo individual”?, ¿por aprender lectura, escritura y matemáticas lograrán ser respetados?, ¿fomentando el egoísmo, individualismo, competencia, cuestiones que se aprenden tanto en GIEH como en la escuela regular, se favorecerá la aceptación de las personas con discapacidad?. Veamos si es así revisando ahora los momentos que ambos grupos comparten, cómo es que se relacionan los niños con y sin discapacidad, al estar juntos y realizar algunas actividades.

3.3 La integración educativa y la convivencia: el contacto que normaliza

Dice la DEE-SEP (2000), recordemos, los grupos integrados en la modalidad grupal parcial no permanecen aislados del resto de sus compañeros oyentes sino que reciben junto con ellos las materias de educación física y educación artística, y participan también en actividades como recreo, periódico mural, honores a la bandera, cooperativa escolar y paseos; ello con el objetivo de fortalecer sus relaciones sociales. Veamos a continuación si esto es realmente así, mostrando primeramente cómo son sus recreos.

Los siete niños están a un lado del salón comiendo; después de que terminan se ponen a jugar ahí mismo, en un pequeño espacio del patio, donde se encuentra el bebedero.

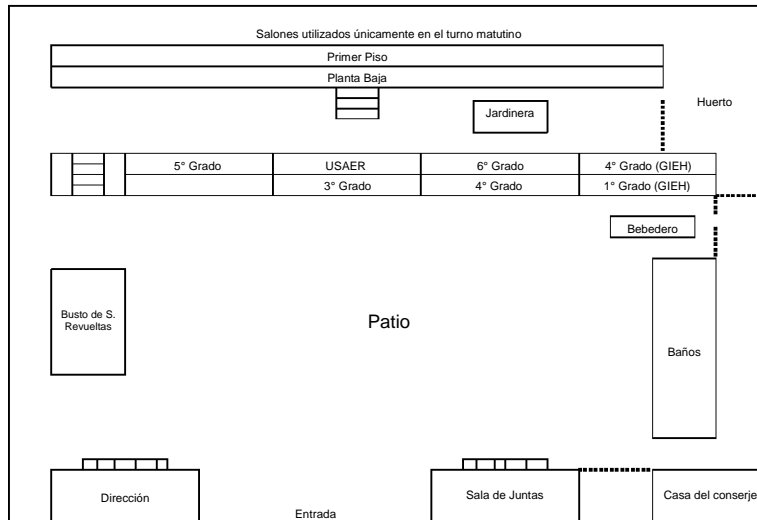


Figura 9. Croquis de la escuela primaria "Silvestre Revueltas"

De repente Ri y Ro, quienes se están persiguiendo, salen al patio grande a corretearse, pero en ningún momento, ninguno de los niños, juega con sus compañeros de otros grupos, ni siquiera se hablan. Cr y Ur permanecen dentro del salón probándose unos rifles que las mamás hicieron para el festival del día de la Revolución, Ca y Lu están recolectando hojas que se han caído de los árboles, y Ma oye un radio que le prestó la señora de la guardia. Por momentos, algunos niños oyentes entran al espacio donde comúnmente juegan los niños del GIEH, el bebedero, y cuando lo hacen pareciera que éstos últimos no existen, no voltean a verlos y si por descuido chocan con alguno de ellos o invaden su espacio de juego, no piden disculpas.

Este, cabe señalar, es el primer recreo que observé; pero los posteriores no fueron muy diferentes, o permanecíamos todos en nuestro pequeño patio, o salíamos de lo que pareciera ser nuestro lugar de exclusión y autoprotección, para sentarnos en una banca ubicada afuera de la dirección; cambiando solamente de lugar más no la relación establecida entre los niños de GIEH y los oyentes, pues los primeros permanecían en la banca comiendo, platicando o jugando a corretearse, y los segundos en el resto del patio.

Esto fue así en las dieciocho observaciones que realicé; siempre, en los 30 minutos o menos que duraba esta actividad, ya que recordemos muchas veces salíamos tarde a los recreos, los niños de GIEH permanecían en un sitio aparte de los demás, dando la impresión de que éstos, por iniciativa propia, decidían no hacer partícipes a los niños de GIEH de sus actividades, de sus juegos; es más, ni aún impulsados por los maestros, lo hacían.

Como parte de las actividades de integración, y con motivo del día de la Revolución, los niños van a ensayar con un grupo de oyentes un bailable.
M: Nos paramos y guardamos nuestras sillas, vamos a bailar

Ro: nooo, no quiero

M: Vamonos todos para afuera

Nos salimos y M acomoda a los niños mientras el grupo de oyentes canta La Barca de Oro. Una vez que terminan empieza la música y todos comienzan a bailar; Ur, Ma, Ca y Ri están con 2 niños oyentes cada uno; Lu, Cr y Ro hacen una tríada. M dirige a todos los niños e iniciado el baile la maestra de 4° grado para la música y les dice que les está saliendo muy feo, da de nuevo instrucciones y M las modela. Ponen la música desde la Barca de Oro y después inicia el bailable; Ro no quiere bailar, la otra maestra grita que peguen sus cachetes, da instrucciones y M las modela de nuevo. Se para la música y M pregunta

M: ¿qué se hace primero?, ¿y después?, ¿y luego?, ¿los niños como deben estar?

Los niños van respondiendo sus preguntas y se pone otra vez la música; comienzan a bailar. Se detiene a la mitad y la otra maestra dice "Otra vez". M se queda con las dos tríadas que están adelante para dirigir las, y la otra maestra con las de atrás. Ensayan una vez más.

En esta actividad de integración, podemos ver, tampoco son realmente integrados; los niños de GIEH bailan con los oyentes pero eso en nada cambia la relación establecida entre ellos, sigue siendo muy distante a pesar de que en actividades como ésta están más cercanos que nunca y hasta se tocan. No obstante, en ningún momento, se percibe una relación de afecto o siquiera de igualdad; pero, cómo habrían de relacionarse de ésta manera si hasta en actividades de integración se exponen sus supuestas deficiencias; y es que en esta actividad, cabe señalar, mientras los niños regulares cantaban la Barca de Oro, los niños de GIEH permanecían parados frente a ellos sin hacer absolutamente nada, simplemente estaban ahí como en exhibición. ¿Será por eso que Ro se negaba a bailar?, ¿será también por esta reiteración de su supuesta discapacidad que los niños tampoco desean formar parte de las ceremonias?. Muy probablemente pues ésta tercer actividad de integración, como veremos ahora, tampoco está hecha para ellos.

Tocan el timbre y el maestro de 6°, por el micrófono, nos pide que nos formemos para la ceremonia. Lo hacemos y ésta empieza; primero, con los honores a la bandera, su clásico recorrido por todo el patio mientras cantan "Se levanta en el mástil mi bandera..."; después, ya parada la escolta, cantamos el Himno Nacional y hacemos el juramento a la bandera. Regresa la escolta a su lugar, es entregada la bandera al maestro, y entonces se dan las efemérides. Los niños dicen lo que deben decir, sostienen una cartulina con un dibujo, y después van caminando por todo el patio mostrando el dibujo. Así lo hace cada uno de los niños hasta que terminan de dar las efemérides; hecho ello, termina la ceremonia.

Esta actividad que supuestamente debería ser también de integración, evidentemente no lo es; durante ésta se cantan canciones que los niños no conocen y por tanto no cantan, y se dicen cosas que los niños no escuchan y por

mucho que se muestre un dibujo alusivo a lo que se dijo, éste carece de sentido por sí mismo. Por eso, no es de extrañarnos que durante las ceremonias a los niños de GIEH constantemente se les llame la atención y se les pida que permanezcan quietos y callados pues acostumbran voltearse para platicar entre sí, ¿y cómo no habrían de hacerlo?, ¿cómo no refugiarse entre ellos mismos cuando los demás, aún en actividades donde debieran integrarlos, no lo hacen?, ¿cómo pretender que los niños se relacionen afectuosamente y tengan la idea de que todos son igualmente valiosos cuando constantemente se señala que los niños con discapacidad son menos pues son incapaces de cantar, por ejemplo?.

A mí me parece evidente que, con todo lo anterior, el niño sólo está siendo segregado, excluido; a pesar de las buenas intenciones de la integración, siguen siendo marcados como inferiores; y, peor aún, dudo que cambie ello por lo menos en éste ciclo escolar pues al interrogar al personal de la escuela regular sobre si su escuela participa activamente en la integración educativa, todos coinciden en decir que sí argumentando que, por ejemplo:

Directora- en todas las actividades que se realizan en el plantel participan activamente todos los alumnos del grupo.

Profesor de 3^{er} grado- se integra a toda la comunidad escolar en actividades programadas por la escuela.

Podemos ver en estas dos pequeñas respuestas los profesores entienden por integración la participación de los niños del GIEH en las actividades de la escuela; es decir, por el hecho de que los niños de GIEH formen parte de las ceremonias, festivales y recreos, consideran ellos, éstos están siendo integrados. Aunado a ello, dice de nuevo parte del personal, los niños del grupo integrado reciben, en la convivencia con los demás, un buen trato, señal quizá de que además de que son integrados, ello se hace con gusto, con cariño.

Directora- todos los miembros de la comunidad escolar tratan a sus compañeros del grupo integrado con respeto y les dan muestra de cariño... con frecuencia se hacen comentarios positivos con respecto a sus actividades y logros a nivel escuela en las ceremonias semanales.

Profesor de 3^{er} grado- a los niños se les integra de manera respetuosa con los niños con alguna discapacidad.

Profesor de 6^{to} grado- los ven como una parte de ellos, se sensibilizan y los tratan de ayudar... Los padres (también los tratan bien) ven la problemática y se dan cuenta de la posibilidad de tener alguna vez la llegada a la familia de un hijo(a) con discapacidad.

No obstante, podemos ver en la última respuesta, hay quien piensa que los niños con alguna discapacidad no son personas tan dignas de afecto y respeto como todos los demás; más bien son sujetos, como su etiqueta los señala, incapaces y a los que hay que ayudar y proteger, o incluso temer, pues quizá por contacto, como ya lo habíamos visto, pueden contagiar su mal. De ello habla la maestra del GIEH al entrevistarla.

Me han tocado ocasiones en que los sobreprotegen, sobre todo cuando son los de primero, ahí andan detrás de ellos, que no les pase nada. Igual, por la misma sensibilización que haces, terminan como “que no les pase nada, ellos no pueden hacer nada”; entonces tú también les dices “ellos también venden, ellos también pueden ser castigados, etc., etc.”... También ha habido niños que no los quieren, que definitivamente no se les acercan, sobre todo sabes qué, en los jardines, me ha tocado en Cantos y Juegos “vamos a darnos las manos” y no, corren y no les quieren dar la mano; pero yo creo que también hay que explicarles, en el jardín son niños pequeños y esteee no conocen, no saben y así como que “porque él no habla, yo mejor no me le acerco, no vaya a ser”.

Pero protección y temor no son los únicos sentimientos que generan los sujetos con discapacidad; existe otra posibilidad, muy relacionada con las anteriores, y ésta es tenerles compasión. En palabras de Jacobo (1998) “El temor está relacionado con la desgracia de un semejante que rápidamente puede convertirse e invertirse de temor en terror, y aterrorizarnos de que la desgracia se pueda volver sobre uno mismo... Así, experimentar compasión es temblar por el otro y experimentar terror es temblar por uno mismo”.

Viendo a través de esta idea la respuesta proporcionada por el profesor de 6° grado, podríamos decir que los padres tratan bien a los niños pues sienten compasión por ellos, por la tragedia que los invade y que algún día puede ser también la suya. No obstante, cabe señalar, la lástima no es un sentimiento que todo ser humano experimente, hay también quien cree que, por ser éstos sujetos muy vulnerables, son más bien candidatos de abuso como lo vemos a continuación.

Entra un maestro y le dice a la M que se va a hacer un convivio con motivo del día de la Revolución, que a cada niño de 6° grado le tocó traer un kilo de tortillas y que a ellos les había tocado traer, a cada uno, un guisado.

M: (dirigiéndose a la señora de la guardia) ¿cuánto cuesta un kilo de tortillas?

SG: 6 pesos

M: ah, o.k., entonces les voy a decir a las mamás de mis niños que traigan \$6 de algún guisado; \$6 de pollo, \$6 de chicharrón, \$6 de papas

Maestro: No, cómo crees

M: pues entonces no seas injusto, si los niños de 6° van a pagar \$6 cada uno, porqué las mamás de mis niños se van a gastar \$20 ó \$30, todos parejos ¿no crees?. Además, cómo se les ocurre, pues no saben qué hora es, ahorita a dónde pretenden que vayan a conseguir los guisados. Yo les voy a decir que entre todas hagan una olla grande de chicharrón

Maestro: Sí, gracias (se va)

M: pues cómo se les ocurre, qué abusivos ¿no?, es mucha la diferencia.

Este ejemplo es una muestra clara de que a pesar del discurso y las buenas intenciones, los niños y las mamás del GIEH siguen siendo discriminados y abusados; desgraciadamente, no fue la única ocasión, durante mi estancia ahí, de otras injusticias más fueron objeto, por ejemplo:

Llega una niña y dice a M que la maestra Estelita dice que si le presta sus regaderas.

M: pues ya que, pero dile que es la última vez, que son de mis niños, que si ustedes necesitan se las pidan a sus mamás. Señora se las pasa, están en la parte de arriba del estante (se va la niña y dirigiéndose a la señora y a mí, M dice). Estoy harta de que me agarren de papelería, siempre me piden a mí lo que ellos necesitan. (Transcurre un tiempo y llega un niño de 5°, quien le pide a M sus regaderas).

M: No se las puedo prestar porque ya se las di a la maestra Estelita, pero dile que compre las suyas, que esas son de mis niños (se va el niño y de nuevo hablando conmigo dice). Me choca que siempre me las pidan, yo les pedí a sus mamás dinero para que ellas las compraran; antes había hablado con la directora y le había dicho que necesitábamos regaderas y me dijo que eso no era necesario, pero sí son necesarias entonces sus engrapadoras, tienen como tres cada quien. No me importa que me digan que soy una payasa, porque ya un maestro está diciendo que nunca presto mis cosas; pero oye no son mías, son de mis niños, además cada quien debe tener sus materiales y siempre me están pidiendo todo a mí, son muy abusivos.

Así entonces, a pesar de haber muestras de que los niños de GIEH son marginados y abusados, los maestros y directora del plantel insisten en decir que ellos son integrados y tratados con respeto y cariño; tan es así que, parafraseando a la directora, se les reconocen sus logros. No obstante, dice la maestra del GIEH, estos reconocimientos no hacen más que aumentar las fricciones entre ésta y el resto de los maestros pues:

a los demás maestros no les gusta, se ponen un poco recelosos y entonces empiezan como que sí, a querer buscar lo malo que vaya a suceder, así como “estás haciendo esto mal” o “ya, ya te vi”, lo malo como que lo están resaltando.

¿Y porqué harán esto los maestros?, ¿será simplemente por envidia, o algo más habrá de fondo?. Obtengamos un respuesta haciendo un breve análisis de la ocasión en que los niños recibieron un premio por haber elaborado el mejor periódico mural que, cabe señalar, fue elaborado por las mamás del GIEH y no por los niños como en el resto de los grupos, resultando un periódico de mucha mejor

calidad. Yo, situándome en esa ocasión en la posición de los profesores de clases regulares, sentiría que bajo estas condiciones la competencia no está siendo pareja, que debería de ser entre todos los papás o entre todos los alumnos, y no como fue pues a mis alumnos se les está colocando en una posición de desventaja, y los niños de GIEH están recibiendo un premio que no les corresponde a ellos sino a sus mamás. Siendo las cosas así, considero lógico que los maestros se pongan recelosos como dice la maestra del GIEH, pues están defendiendo a sus alumnos como ella lo hace con los propios.

Ahora, habría que preguntarnos porqué hicieron ellas el periódico. Creo que la opción más viable es porque no se consideró que los niños fueran capaces de hacer un buen periódico mural, dudándose de las capacidades de éstos aún dentro de su mismo grupo. ¿Y qué implicaciones tuvo ello?; pues una ya la vimos, que en lugar de favorecer la integración de los niños fomenta su exclusión y enojo contra ellos; y otra es la ratificación de su discapacidad y de la idea de que necesitan ayuda para hacer buenos trabajos, para obtener reconocimiento.

En este último párrafo nos encontramos con un elemento muy importante y que parece ser pieza clave del porqué objetivos como “Fortalecer la capacidad de adaptación social... y Generar sentimientos de seguridad, brindando un trato humano de respeto al niño y a la niña por el simple hecho de existir”, no son logrados obstaculizándose el logro de la integración con todo y que los niños aprendan lo mismo, compartan un único currículum.

Creo yo, éste elemento es que nadie, ni siquiera los familiares y maestros de los alumnos con discapacidad, confían en ellos, en que tienen capacidades. Desde sus hogares y desde las mismas instituciones que supuestamente están luchando porque no sean excluidos, se les excluye; por ejemplo por la SEP quien entregó, a éste GIEH, sus libros de texto en el mes de Enero mientras que para el resto lo hizo desde los primeros días del ciclo escolar; o por la misma maestra del GIEH cuando hace comentarios como “¿*Qué hacen?!*, *todavía ellos no oyen, pero ustedes*”, dirigido a los niños oyentes durante el ensayo del bailable del día de la Revolución.

También, ésta ratificación de la discapacidad la vemos en frases como “Ro eres la única que no ha terminado, ¡ay tortuga, no te apuras!” que junto con la palabra “pensar”, son las que la maestra más utiliza para supuestamente impulsarlos, pero que resultan contraproducentes pues a los niños les parecen ofensivas; como por ejemplo a Cr quien ya no deseaba ir a la escuela porque la maestra le decía tortuga; o a Lu quien cierto día nos mostró que palabras como éstas se adoptan y se cree, son rasgos que los definen.

M escribe en el pizarrón Evaluación y pega en el pizarrón las claves: Qué, ← ↓ →, Cómo, Dónde

M: Lu 1, 2, 3, 4, 5, 6, (le cuenta para que ponga la fecha). Cr 10, 9, 8, 7, 6, 5. Lu ¿ya pusiste el título?

M: peguen sus claves (espera). Ya, brazos cruzados. Fijense, yo voy a ver si ustedes saben o no, si están bien o están mal. Aquí (señala el pizarrón) no hay dibujos, no hay animales, no hay nada. Van a pensar qué van a poner aquí, aquí, aquí, aquí (señala cada una de las claves). Van a poner lo que quieran, van a pensar qué van a poner, y yo voy a ver si están bien o mal. Pueden pararse y buscar qué van a poner (Ma, Ca, Ro y Lu se paran inmediatamente a buscar en una hoja de rotafolio)

SG: ¿M se vale que la cambien por amarillo (por la clave quién)?

M: no

SG: es que Lu ya la fue a cambiar (M va con Lu)

M: no, mira qué chistoso

Lu: es que no pienso (M se va a guardar las claves y luego se dirige a Ri quien está corriendo por todo el salón)

M: Ri, tú piensas muy bien, pero sólo estás jugando, ya te quiero ver sentado (M va por Lu, quien se salió del salón). Siéntate ya

Lu: no pienso

M: sí piensa muy bien, hágalo

Lu: voy al baño

M: no, nada más vas a jugar (Ur y Cr ya terminaron y muestran su cuaderno a M). Muy bien, hagan el dibujo de cada cosa (M comienza a guardar sus cosas). Lu, qué le está copiando a Ca, ¿no que Ca está siempre muy mal?, piense usted solito (Lu deja su lápiz y cruza los brazos. Ro está copiando de sus cuadernos, M se da cuenta y se los quita. Termina Ca)

M: ¿señora le ayudó (a Ma)?

SG: no, sólo un poquito, en “dónde” le pregunté arriba, abajo, derecha o izquierda

M: eso es lo que no hay que hacer, ellos deben saber qué va debajo de cada clave, no hay que dar pistas

SG: sí M. Ándale Lu, tú sí piensas

Lu: no

SG: sí, ándale, apúrate

Lu: no pienso

SG: sí, sí piensas Lu, ¿cómo es la sopa?

Lu: caliente

SG: ¿caliente?

Lu: sí

SG: pues ponlo, ya pensaste (M sigue guardando sus cosas y pide a Ca y Ma que hagan lo mismo. Lu y Ro no terminan y SG comienza también a recoger los manteles. M pide a Ri que los guarde junto con los plumones).

M: Lu dame tu cuaderno (le escribe algo). Yo no sé si tu abuela se pone triste, yo te dije que te apuraras pero estás jugando, ya guarda (M califica a Ro y terminamos todos de guardar nuestras cosas. Nos vamos).

Podemos ver en el uso de una palabra tan inofensiva como *pensar*, y junto con ella el determinar si se está bien o se está mal, hay graves implicaciones pues algunos niños, en este caso Lu, consideran que el que no piensa está mal; reafirmando así la idea, desde su mismo grupo, de que son sujetos deficientes. También se dice por ejemplo, al hablar de la importancia de que convivan con niños oyentes, esto ayudan a “fortalecer sus relaciones sociales y desarrollar habilidades para desenvolverse naturalmente en el ambiente al cual pertenecen, sin necesidad de exhibir sus carencias o limitaciones, sino propiciando el desarrollo de la confianza en sí mismo al participar en actividades en las que no presente dificultad alguna” (Alvarado, 2000; DEE-SEP, 2000); dando por sentado que entonces, en comparación con niños oyentes, los de GIEH tienen *carencias o limitaciones*, y por éstas presentan *dificultades*.

Diciéndoles una y otra vez lo anterior, ¿cómo es posible que los otros confíen en ellos y los vean como sus semejantes, dignos de afecto y con el mismo valor, cuando lo que se les está enseñando es que no lo son?, y por eso comentarios como “*Ellos son del Grupo Integrado, y aunque están enfermitos son buena onda*”. ¿Se lograrán erradicar ideas como éstas y mejorar la convivencia entre seres humanos simplemente con dar un mismo programa a todos y procurar su acercamiento, así sea esporádico?. Vimos ya eso no es suficiente, pero porqué; la razón tiene que ver con que el problema al que nos estamos enfrentando es mucho más complejo y está íntimamente relacionado, lo había dicho ya en los capítulos anteriores, con los discursos que se emiten en torno al sujeto con discapacidad.

3.4 La constitución subjetiva del niño con discapacidad

Veamos ahora cómo es que un sujeto se construye, vía el lenguaje, como alguien con discapacidad, y qué implicaciones tiene esto en su porvenir. Para ello, valgámonos de las entrevistas realizadas a las mamás de cinco de los alumnos del GIEH pues, en palabras de Mannoni (1992), “todo estudio del niño débil mental

queda incompleto mientras no sea en la madre que se busque de entrada el sentido de la debilidad”. Comencemos pues conociendo cómo fue el nacimiento de éstos niños, y sus primeros años de vida, iniciando por Ca.

Ca: “En primera pues no es mi hijo, es mi primer nieto”

Allá nació en casa. Me lo dejaron desde que tenía 3 meses... En ese tiempo trabajaba mi hija, trabajaba en la SEP y esteeeee le dije (que el niño tenía problemas de salud) y me dijo “voy a pedir un doctor especialista y lo llevas tú”, le dije “bueno”. Y ya después ese doctor especialista esteeeee, ya le dijo este niño está así, éste niño trae lo otro y este niño pueeees, es así y así. Pues nomás en eso que le dijeron ya no le hicieron caso, se fueron el papá y la mamá, se fueron por un tiempo y yo todavía los llamaba y me decían “hágale como usted pueda”. Fue todo lo que me dijeron.

Estamos presenciando, en este primer niño, un abandono por parte de los padres; pero, porqué hacerlo. Dice de nuevo Mannoni (1992) porque “el rechazo de saber, es para ellas(os) prenda de salud”. Es decir, en el caso de los papás de Ca, para ellos quizá Ca era un niño a quien habría que brindar mucha atención, muchos cuidados, y un cariño que muy probablemente no estaban dispuestos a proporcionar; y por eso decidieron que era mejor dejarlo asegurándose, a ellos mismos, su bienestar al no tener que cuidar de un niño enfermo, pues Ca:

Cuando nació estaba enfermo del corazón y traía sus problemas en la, de los lados era una hernia umbilical. De hecho el niño, me dice el doctor, tiene su vejiga atrofiada, atrofiada, y de eso vino deforme de nacimiento, lo trajo, después de nacimiento lo trajo... (Por sus problemas en el corazón) había que ponerle el cateterismo cardíaco, me acuerdo la primera vez que lo hicieron, yo pensé que no me iba a reconocer el niño porque perdió completamente el conocimiento, no sé si porque estuvo 15 días en terapia intensiva y nada más me veía a mí, no lo sé, no me sé explicar porqué perdió el conocimiento. Sí, nos pegaba, nos pateaba como un animal... Me acuerdo una vez que nos invitaron a una fiesta, sí lo abracé bien con mi rebose y todo eso, lo abrazaba prácticamente como un hijo ¿no?; y nos sentamos a comer en la mesa con varias personas y nosotros, y ya le estaba yo dando de comer y me acuerdo que no le pareció y que agarra el plato y me lo avienta... Ya tenía los 5 años y mis hijas pensaron que a lo mejor algún problema tuvo cuando le hicieron el cateterismo cardíaco, que no lo hicieron bien; pero ya después poco a poco se fue recuperando... y ahorita no le duele nada, porque seguido está enfermo, porque dice el urólogo que tiene muy atrofiada su vejiga de la orina y por eso a cada ratito le viene la calentura, le vienen las infecciones. Sí, prácticamente él vive con puro medicamento; del corazón está tomando diario 4, y con lo de las infecciones, ahorita lleva ya 8 días con sus medicamentos; dicen que le dé 2 semanas para que pueda él sobrevivir un poco bien, que si no de lo contrario tiene mucho coraje, nada más está acostado, le da calentura.

Precisamente el no presenciar sufrimientos, corajes y enfermedades cómo éstas, fue quizá, reitero, la causa por la que los padres decidieron abandonar a Ca, preocupándose por su propio bienestar, más no por el del niño; y ello, sin

saber aún de la sordera que, aunado a todo lo anterior, Ca tiene. Quien sí se percató de ella fue su abuela, quien nos relata en el siguiente párrafo cómo fue.

Ca iba a juntar los 5 años y me dijo mi hermano -te quiero decir algo; le digo -qué; dice -no te vayas a espantar; le digo -no porqué; me dice -a éste niño le hablo y como que, como que no me contesta, sólo hasta que yo lo tiene sí voltea, sabes, no quiero ser supersticioso pero, cuándo se vuelve a operar; ya le dije cuándo y me dice -le dices al cardiólogo lo que yo te dije. Y ya le dije al cardiólogo y me dice sí, vamos a pasar con el audiólogo antes de que se opere; y sí lo pasaron al otro día. Me dice el audiólogo -quién te mando; le dije -un doctor, pero no le dije que era mi hermano; dice -ay ese doctor, ojalá se haya equivocado mujer, porque te imaginas con tantas cosas que tiene este niño, no quiero ni pensarlo porque sí te va a salir en un buen. Y ya después me dio cita el cardiólogo y me dijo -ya fuiste con el audiólogo; le digo -sí; -qué te dijo; -pues me dijo que sí, no oye nada, pero que lo trajo de nacimiento... Pues sí me quedé muuyy, cómo se dice, desconcertada... Después el mismo audiólogo me recomendó con otra señora que, que también había estudiado con esa señora, y él le habló para que me diera media beca y lo demás yo lo pagara, los pasajes y demás. Y sí me ayudó la señora, me echó la mano pero fui nada más como 2 años porque en esos momentos (cuando ingresó a la escuela) empecé con las cirugías, era lógico que tardaba yo hasta 2-3 meses en que se levantaba el chamaquito, y a veces ya no me quería recibir la señora o era volver a empezar. Y yo hablaba con el audiólogo y ya se comunicaba él y sí me recibía, pero tenía que pagar los meses que no fue, pero no me cobraba mucho, me cobraba lo que era la media beca, no recuerdo si eran \$370 ó \$270, luego faltaba 3 meses y ya pagaba yo como \$700 y así me dejaba entrar, sí.

Cabe señalar, como sucedió al saber de la sordera de Ca, la señora siempre ha recibido apoyo tanto de un hermano como de otras personas con las que no tiene parentesco alguno; por ejemplo, me dijo:

Yo tengo un hermano que estudió 15 años de medicina, pues no este, no gastaba mucho dinero; al contrario, no sé como le hacía pero me conseguía medicina del IMSS, del seguro nos lo traía. Él se iba a trabajar y me decía -a ver cómo te ayudo; le decía -bueno, pero de repente vaya a pasar algo, te vayan a ver con el medicamento, no sé, y vayan a pensar que te lo robas; -no, yo hago una receta y ya me los dan; -sí, pero de cualquier manera tú eres el que los paga; -sí, pero ahí me los van descontando poco a poco, poco a poquito. Esa fue mucha ayuda que me dio él..., pero también el audiólogo me ayudó, me dijo -te voy a ayudar, te voy a dar este papel y lo voy a redactar, tú lo firmas y le pones que es un niño abandonado y te vas a ir a donde está el Presidente, te metes en la casa número 1, y ahí tú la entregas con la secretaria, ojalá tengamos suerte, ya si te mandan un papel a tu casa, rápido te vas a esteeee, a la Beneficencia Pública, y ya con este papel te presentas, y te va a atender una compañera que es muy amiguísima mía. Y sí me lo dio y conseguí los auxiliares... También llegué a conocer a un contador privado, a un muchacho joven con una muchacha también joven que pues, a pesar de que eran profesionistas, nunca me hicieron a un lado, siempre que iban a tomar un refresco, una torta me decían -vamos; -no, no les decía; -vamos, no tiene porqué tener pena. Eran, cómo decirle, eran bien sociables conmigo los dos, y esteeee, me dijeron a dónde ir, me dijo el chavo este, tenía 29 años, me dice yo trabajo en la Central de Abastos, soy subgerente, cuando necesites algo me puedes ir a buscar, yo te doy la ayuda de Ca... Y él fue, me trajo, me llevó al metro Juanacatlán, dice -ya supe que esteeee, que hay una escuela para sordos; -a dónde le dije; -espera me dijo, nada más que esteeee, voy a faltar algún día y faltó y me dijo ahora sí te llevo, va a venir mi esposa... Y sí ya me llevó al metro Juanacatlán, y ya subió la muchacha a hablar y preguntar, y todos los datos, ella fue y yo nada más estaba ahí oyendo. Ella me enseñó, ella preguntó y ella me enseñó. Y así fue cómo conocí estas escuelas.

Pero no sólo de gente desconocida ha recibido apoyo, también por parte de sus hijos, más no de su esposo ni de los papás de Ca.

Mis hijos también me apoyan, ellos me dan el apoyo para que lo traiga yo a Ca a la escuela ooo luego me animan con que “voy a trabajar y te voy a ayudar para, con lo que sea, para tus pasajes”..., pero mi esposo no, por eso luego tenía problemas con él porque me venía para acá o me iba para allá y nunca estuvo de acuerdo en que yo trajera al niño a la escuela... Tampoco los papás de Ca nunca me han ayudado, todo yo lo pongo, ni porque los fui a ver una vez, me dijeron que sí pero no me dijeron cuando. Sí, ya van como 2 ó 3 veces que les digo, pero digo “bueno, si no quieren al niño”... Y así ya viví mis 11 años, que se podía decir, pero ahí lo tengo vivo a Ca, mj.

He de hacer un breve paréntesis aquí para comentar que, el día en que se realizó la posada en la escuela, presencié una escena que me dejó muy impactada y con una gran sensación de tristeza pues desde mi punto de vista Ca es un niño que sufre mucho y, creía yo, en parte por su abuela. Veamos que aconteció ese día y porqué pensé, la responsable era la señora.

M: Señora (le dice a la abuela de Ca), le puedo pedir un favor para que no se duerma ¿me puede ir a comprar 3 pliegos de papel celofán blanco?

Abuela de Ca: ¿me puedo llevar a Ca?

M: no, no pueden salir de la escuela

Abuela de Ca a Ca: ven para acá (lo jala). Siéntate ahí si no te pego y ya sabes cómo te pego

M: señora no le hable así

Abuela de Ca: sí, él ya sabe cómo le va; si te paras te pego

M: señora, señora, señora, señora

Abuela de Ca: es que él ya sabe

M: sí, y ya sabe usted que la acuso si le pega (La señora se va y Ca se queda llorando, M lo abraza y le pide que le ayude a llenar las bolsas de dulces que les dará)

La abuela de Ca regresa y en cuanto vio al niño le dijo: Quieto

M: ya señora, cálmese, yo le pedí que me ayudara (M se sale a la dirección y la abuela de Ca quita al niño)

Abuela de Ca a Ca: no es así, fíjate (Termina de llenar ella las bolsas, y yo mientras ayudo a la mamá de Ur a hacer unas bufandas para regalarles a los niños. Conforme las vamos terminando salimos a dejarlas al patio para que con el aire se seque más rápido la pintura inflable que les pusimos. En una de esas ocasiones, cuando entro al salón, veo a la abuela de Ca quitándose el zapato y pegándole con él al niño; yo grité, preguntándole a la mamá de Ur, ¿porqué hace eso?!; nadie me respondió, todos se hicieron los que no vieron nada y la abuela de Ca sólo se puso el zapato y se fue a sentar. M en ese momento iba regresando de la dirección y la mamá de Ri la detuvo afuera del salón para comentarle lo que había sucedido).

M entro al salón y le dijo a la abuela de Ca: Ya le he dicho que no le pegue a Ca

Abuela de Ca: sí, y le voy a pegar más si sigue buscando gente, ya le he dicho que él juega solo.

M: ¿con ese cinismo me lo dice?

Abuela de Ca: es que abusan de él, le pegan muy feo

M: ¿y usted de seguro le pega muy bonito?

Abuela de Ca: pues yo ya dije (se dirige a Ca), llegando te voy a dar con la tabla

M: si usted le vuelve a pegar la reporto con la Coordinación para que se lleven al niño al DIF, ¡a ver qué va a hacer sin niño!.

Este, repito, fue un episodio que me dejó con una sensación de profunda tristeza y frustración, pues en ese momento pensé que Ca era víctima de su abuela. Ahora, después de entrevistar a la señora y reconocer que uno no debe juzgar sin conocer, pienso que Ca efectivamente sufre al recibir golpes de ella más, aprendí, la señora lo quiere y se preocupa por él, aunque no tiene la mejor manera de demostrarlo, y el niño también la quiere a ella, así como al resto de su familia.

Si me pierdo yo empieza a llorar y me dice que a dónde fui, que él me buscaba mucho, sí dice, yo lo que pensé fue que a lo mejor alguien te mató. Así me dice, pues ya no te vayas, cuando te vayas dice, vamos a ir los dos, yo y tú; le digo bueno. Y sí me sigue mucho y lo siguen mucho mis hijos, dice que son sus hermanos, son sus hermanos. Sí dice, porque ellos y yo somos iguales, somos hermanos.

Ma: “Ella es de un embarazo de 8 meses”

Tengo un niño que, cuando yo tenía 4 meses, él iba en primero de primaria, entonces a él le dio rubéola, a mi hijo, y yo me di cuenta y lo llevé al doctor de la escuela y me dijo que sí, que era rubéola, pero que a mí no me podía pasar nada porque ya tenía 4 meses de embarazo. Entonces ya siguió el embarazo bien, normal, me dieron los dolores de parto y esteee ella no podía nacer por parto normal, fue casi casi a fuerza que la sacaron. Entró un doctor y luego otro y a fuerza la sacaron porque yo no me dilaté, no sé si fue porque era de 8 meses, ni sé si fue antes de los dolores, no supe. Total que cuando nació aparentemente nació bien, pero como a las 7 horas de nacida me dijeron que se había convulsionado, que convulsionó porque se le había bajado la glucosa, en dos ocasiones convulsionó después de que nació. Y el tercer día de nacida estaba muy panzoncita, no sabían que tenía; entonces me dijeron que le iban a hacer unaaa, una laparatomía exploradora para ver qué tenía, pues resulta que se le estaba dañando el intestino delgado, le cortaron un cacho del intestino delgado y esteeee, después de la operación ya le vinieron todas las complicaciones porque ehhh, el cirujano me dijo que como estaba muy chiquita, tenía 3 días, como estaba muy chiquita, que a lo mejor no aguantaba; entonces gracias a Dios sí sirvió. Y esteee, ya después esteee a mi esposo le dijeron que los medicamentos que le habían dado, en el momento de la recuperación, que como eran aminoglucosos creo, ya sea que le iban a afectar el oído, el pulmón o la vista. Eso se lo dijeron a mi esposo, a mí los médicos no me lo dijeron que le iba a afectar algún órgano... y como yo no sabía que algún órgano le iba a afectar, yo sí pensaba que sí escuchaba cuando estaba chiquita porque prendíamos el radio y ella sí volteaba. Y comooo, como al año y medio ó 2 años, yo le dije a mi esposo que la niña no escuchaba, le digo “la niña no escucha, mira háblale y verás que no voltea”; dice sí, sí escucha; pero él ya sabía y no me lo dijo... (Después el señor decidió comentarle lo que los médicos le había dicho y) al saberlo me dio miedo a no saber cómo, cómo tratarla (se le quiebra la voz y hace una pausa) y el dolor todavía no, no este, o sea que no lo he superado (llora). O sea, ¿cómo le digo?, o sea que yo acepto a mi hija como es, no es que no la acepte, pero como que el dolor sigue ahí.

De nuevo, de manera similar a como sucedió con Ca, el papá decidió ocultar a su esposa la información que le habían dado los médicos, quizá para no preocuparla o lastimarla, y asegurar así su bienestar, su salud; no obstante, la señora finalmente se enteró y de cualquier modo sufrió y sigue sufriendo,

podemos ver, por lo que realmente el mantener oculta esta información no sirvió para otra cosa más que para retardar, por 3 años, la atención que se le brindó a la niña.

Ya la llevé a la Comunicación Humana y resulta que no, que no escuchaba... y en la Comunicación Humana entró como a los 3 años en terapias... Como yo trabajaba en la mañana y mi esposo en la tarde, él la llevaba... yo llegaba como a las 3 y él se iba como a las 5, y ya de 3 en adelante yo me dedicaba a ella. Así fue por un tiempo hasta que un día mi esposo me dijo, -sabes qué, yo voy a sacar a la niña porque la maestra nada más se la pasa jugando con ella; -ah, pues sácala. Entonces eso era la terapia, para ver si escuchaba, pero él decía -es que nada más le da un juguetito y que lo eche a la cubeta, o cositas así que yo lo puedo hacer en la casa; -entonces si tú vez eso pues sácala. Pues total que estuvo ella como un año sin terapia, pero por la ignorancia de uno de no saber cómo son las terapias, uno pensaba que nada más la maestra estaba jugando con ella.

La señora entonces, en el Instituto Nacional de la Comunicación Humana (INCH), se encontró de nuevo con una ausencia de información; en éste, nadie le dijo qué se iba a hacer con la niña, en qué consistirían las terapias, y para qué le servirían, por lo que ambos padres decidieron sacarla perdiendo otro año más de atención. Habría que hacer aquí un paréntesis para comentar que, al preguntarle a la señora si tenía alguna sugerencia para mejorar la atención que se le da a las personas con discapacidad y a sus familiares, ésta respondió, con justa razón:

Para los familiares pues información, yo no sé desde donde se debe dar la información, si desde que le dicen a uno que el niño es sordo y vas a hacer esto y después viene esto yyy lo otro. O sea en Comunicación Humana sí nos dijeron, la niña tiene que asistir a terapia, y yo digo, me hubieran dicho "las terapias son así, se basa en jugar con ella" y cosas así; porque de repente llevo a mi niña, me dice a terapia, y veo que la maestra nada más juega con ella, pues digo, para qué; pero si desde un principio me dicen eso va a ser la terapia, con eso la niña va a aprender esto o va a aprender lo otro, ya como que uno dice "bueno", con eso va a aprender algo. Me gustaría que me hubieran explicado que así era la terapia.

Se nota en éste párrafo el impacto que dejó en ella tal ausencia de información; pero no sólo ésta es una cuestión que la ha entristecido, quizá hasta frustrado, sino también el tener que dejar su empleo pues le dijeron era indispensable que ella, y nadie más, se ocupara de Ma.

Yo trabajaba en la Secretaría del Trabajo pero dejé de trabajar hace comooo, como 6 años ya para dedicarme a ella (se le quiebra la voz); porque me acuerdo que la llevábamos a terapias y decían, es que queremos, necesitamos que venga la mamá, y que venga la mamá, porque a veces iba mi esposo o a veces iba la abuelita, y como que no, no funcionaba así. Y ya nos empezaron a decir, es que una persona tiene que dedicarse a la niña, y ya dejé yo de trabajar para dedicarme a ella... Asssh (hace muecas y mueve la cabeza de un lado a otro) pues es otro de mis... Muy feo (llora), muy feo porque yo era secretaria y tenía un buen puesto. Muy feo, esa fue otra de las cosas que no, no sé si..., ya ahorita ya me acostumbré porque de parte de mi esposo no me hace falta nada, pero perder mi trabajo si me dolió mucho, mucho... sí sigo triste por eso.

Así entonces, aunado al dolor experimentado por conocer que su hija tenía hipoacusia, la desconfianza hacia su marido por haberle ocultado algo tan importante, y el enojo hacia el INCH por no proporcionarle información tan importante, la señora se entristeció por tener que dejar su empleo para dedicarse a su hija. ¿Será este uno de los motivos del porque, a manera de negación, dice acepta a su hija; porque por ésta sacrificó algo que tanto le gustaba?, ¿será también este un motivo, aunado a la falta de confianza, por el que dice comenzó a tener discusiones muy fuertes con su marido?. La verdad, sólo ella la sabe, lo que sí es cierto es que hace un año se separó del esposo pero, dice ella, aún se siente apoyada por él pues continúa viendo a sus hijos y dándoles dinero; a Ma, sobre todo la:

Ha mimado mucho, bueno de la familia de mi esposo, y de parte de él es muy consentidor; él no, no, no, no deja que la regañe y menos que le pegue porque yo a veces sí le doy sus cuerazos, y él es uno de los problemas más grandes que tenemos porque él no, no permite que yo le llame la atención.

Lu: “Lu no fue un hijo deseado”

porque jamás se imaginaron que iba a haber un bebé, pero tampoco fue rechazado Lu, se lo juro que nunca lo rechazaron, a pesar de que hubo muchas propuestas y apoyos para su mamá..., porque cuando tenía un mes y creo una semana de embarazo, a ella le dio rubéola y le dijeron que la rubéola le afectaba mucho a los bebés y que lo pensara, que era buen tiempo para que interrumpieran el embarazo y ella nunca lo aceptó, nunca, nunca lo aceptó. Ella le dijo a mi hijo, mira yo quiero que me apoyes en mi embarazo, no sé que vaya a pasar, pero no quiero interrumpirlo, quiero seguir adelante y espero en Dios que todo salga bien, y enfrentarlo todo... Y así todos unidos nos pusimos de acuerdo para apoyar a la mamá de Lu y todos juntos salimos adelante. Ya nació Lu y lo esperábamos con mucho gusto a pesar de que sabíamos que iba a haber muchas consecuencias por eso, para nosotros Lu era como que nos traía (pausa) no sé (pausa), no sé (sonríe), lo esperábamos toda la familia con mucho gusto y cuando lo vimos no nos interesó que nos hubieran dicho que el niño no escuchaba, porque ya nos lo habían dicho antes, como que ya lo veníamos aceptando todo eso; nos costó mucho trabajo, pero ya nos venían preparando para darnos la noticia...; y decía yo, pues es sólo una discapacidad auditiva, eso no es nada, lo vamos a ayudar... Su papá incluso me decía que mientras estuviera ahí en la casa no íbamos a tener problemas, pero nosotros no íbamos a ser de las personas que iban a dejar al niño en la casa, íbamos a enfrentar una vida con él normal, igual que todos los niños, y que nos fuéramos haciendo a la idea de que nos iban a rechazar por el niño, íbamos a sentirnos mal cuando nos dijeran ¡ay, tienes un hijo sordo! ¡tienes un niño así o asado!, pero la verdad como que nosotros juntos superamos eso y nunca tuvimos, la verdad, el complejo de que ¡ay, no voy a salir porque me van a preguntar porqué el niño es así! o porqué..., no, no, no, nosotros nos enfrentamos con él como si nada tuviera y así lo seguimos viendo.

Antes de comentar cualquier otra cosa en torno a Lu, he de hacer mención que el fragmento presentado hace un momento, y todo lo que se presente a

continuación, fue relatado por la abuela quien, como pasó con Ca, desde que Lu tiene 3 años se hizo cargo de él. Veamos, en su caso, porqué fue así.

(Desde que nació, Lu vivió con sus papás y abuelos paternos; a sus 2 años de edad se separan los papás y se va a vivir con su mamá y sus abuelos maternos por un año). En junio llegó de visita, porque durante ese año no lo vimos, entonces llegó de visita y yo creo encontró sus cosas, si no como las había dejado, recordó que ahí vivía y yo a partir de ahí le costaba trabajo irse cuando su mamá se lo llevaba (pausa); y empezamos así como que déjalo dos días, déjalo un día hasta que él tomó la decisión de que ya no se quiso ir; y yo hablé con ella, le costó mucho trabajo desprenderse de su hijo, no te voy a decir que con la mano en la cintura me lo dejó, le costó mucho trabajo pero también yo le hice ver que yo estaba dispuesta a apoyarlo en todo..., y como tuve el seguimiento desde el embarazo y su mamá, como veía que andaba con ella para todos lados, yo creo tomó la confianza y dijo pues quién más lo va a cuidar si no es ella que sabe todo el movimiento ¿no?, y pues a mí me dio mucho gusto... (Después, aceptando la mamá de Lu dejar al niño con su abuela) hablé con su papá, con mi esposo y con mi hijo, que si nosotros podíamos apoyar a Lu y todos me dijeron: Mamá, pues la única que lo va a tener vas a ser tú, porque tú vas a andar diario con él, nosotros te vamos a apoyar, pero no va a ser el apoyo que tú crees, la de todo vas a ser tú, nosotros te vamos a apoyar en la casa, es en lo único que te podemos ayudar con Lu, ¿tú vas a poder?; yo dije sí, sí, con tal de que Lu pueda y continúe en la escuela siempre he dicho que sí podía... y pues me fui metiendo, metiendo, metiendo y ahora hago de cuenta que Lu es mi hijo porque pues no cuento con su papá porque él trabaja..., pero la verdad nunca se ha desatendido... desde que me lo dejaron yo me ocupé de escuela, ya le dieron terapias y yo todo lo que más se ha podido hacer porque no me lo quedé como para que me acompañara y no estar solita en mi casa, no (desde que se quedó Lu) empecé a darle yo, yo, yo mi atención que requería..., incluso dejé mi casa por andar con él en todas partes... y (hablando de sus mascotas) todo se me está acabando porque ya no es la misma atención que yo les daba, pero yo pienso y valoro a mi perro, a mis pájaros y a mi niño, y el valor es diferente ¿no?. Entonces me he dedicado con gusto al niño... lo que aprende aquí, llegamos a la casa y le pregunto ¿qué viste?, ¿qué aprendiste?, y es un repaso que hacemos, llevamos la tarea y ya es un buen avance con él... por eso no me arrepiento y no me interesa dejar la casa por andar con él.

La señora entonces se hizo cargo de Lu pues desde el inicio ella presenció todo lo acontecido en torno a él, razón por la cual consideró que nadie mejor que ella, quizá ni siquiera la mamá, para procurar al niño su bienestar; y se ha creído tan profundamente su papel, que ahora dice incluso que el niño es como su hijo, al hablar de él dice *mi* niño, y cuando se refiere a las actividades de éste, a sus aprendizajes y logros, habla de éstos como si fueran de ella. Por ejemplo, al preguntarle a qué escuelas ha acudido Lu, responde:

Entramos al CENDI y ahí le enseñaron muchos hábitos, diario salía con algo nuevo, con algo que él había aprendido. Se enseñó a comer bien, a recoger sus tenedores, a poner su mantel, a poner bien la mesa, a que yo le pusiera un lugar exclusivo a él; así como a él se lo enseñaban, que todo en orden, así me pedía que yo lo hiciera en casa. Y de ahí salió con muchos hábitos muy bonitos, ahí no le enseñaron a leer ni, no, no, no, ahí le enseñaron muchos hábitos, muy bonito y a mí me gustó... Tenía 4 ó 5 años cuando estuvo ahí, luego ya pasamos a jardín de niños, ese ya fue otro paso diferente, ahí él ya me empezaba a decir que le enseñaban cuentos y a pintar, ¡ay no!, ya cuando llegaba con su papelito, su hoja ¡mira abuela, lo que hice!, ¡ay, qué bonito!... De jardín volvió a tocar otro

jardín, y ahí fue cuando ya me empezaba a dar el nombre de todas las frutas y alimentos, animales y todo, yo pensaba, si lo sigo apoyando va a hablar más, y más, y más, y más.

Considerando la señora entonces que Lu es una parte muy importante de ella, no resulta raro que haya concluido la entrevista diciendo “yo volví a renacer con Lu”, porque Lu es efectivamente su motivo de vida, lo que la impulsa. Por eso, tampoco resulta difícil entender porque, aún con los problemas de conducta que presenta Lu, y sobre los cuales nos platica a continuación, la señora prefiera quedarse sin dormir a regresárselo a su mamá, porque de ser así, su existencia dejaría de tener sentido.

Yo he tenido muchos problemas con Lu porque, por su comportamiento... porque (en el jardín) le pegaba a alguien y luego todas (las mamás) se pusieron de acuerdo y pues péguenle, así les decían: ¡no se dejen, péguenle!, ¡ya no se junten con él!, ¡no jueguen con él!, ¡déjenlo solo!... Yo pienso que a veces los papás, unos a los otros, somos egoístas, nos portamos egoístas; tal vez los niños son los que provocan un disgusto, pero son los que siempre están conviviendo juntos, nosotros somos los que hacemos esa revoltura de papás. No somos las personas adultas que si tu hijo le pego al mío, te diga “Oye ten más cuidado con tu hijo por favor. O vamos a tener el cuidado los dos para que ya no suceda esto”. Esa persona le dice a la otra y a la otra y se hace un chisme entre papás, y los niños se quedan juntos y están jugando, juntos y estudian, juntos y conviven; y siempre salen juntos y nosotros ahí enojados... Yo nunca he sido de ese tipo de persona y el año pasado me fue como en feria, yo ya andaba dejando el jardín de niños ¡eh!; sí, sí, sí, porque me atacaban mucho los papás, las mamás más bien, se pusieron muy pesadas conmigo; pero la maestra me apoyó y hablaba con ellas, pero ellas hacían de las suyas ¿no?; pero pensé, si la maestra me apoya, yo no voy a dejar la escuela, yo no les voy a dar gusto, yo les voy a demostrar y a pesar de todo yo voy a insistir; más les vale que me aguanten porque ahora la vida pesada se las voy a hacer también yo a ellas. Porque yo llegaba y saludaba ¡Buenos días!, ¡Buenas tardes!, y se volteaban, me ignoraban, se reían. Yo sufrí, pero nunca se los demostré, nunca se los demostré; yo llegaba y vamos, me tocaba mi guardia y la hacía; yo estaba bien con el niño, con la maestra y con mi trabajo y de ahí en fuera no me importaba, yo decía nadie me va a impedir a mí nada, mientras no me digan, está suspendida, yo voy a venir... y nunca dejé que se me reventara el hilito, me costó mucho trabajo, me quitaron noches de sueño pero yo sé que no pudieron conmigo; por ese lado sí me siento muy contenta conmigo misma, porque yo se lo comentaba a mis hijos, a mi esposo y mi esposo me decía ¿porqué no te das de baja temporal? y ese año lo dejamos; ¡ay no, no, no, no, no, no!, mejor me quedaba una noche pensando qué iba a hacer, pero no me convencieron... y de veras, fue una experiencia muy difícil para mí, pero también recibí una experiencia muy bonita porque a pesar de todo lo que me hicieron no pasó nada y yo sí gané mucho... aprendí aaaa enfrentar mis problemas, no decir no puedo, ni buscar un pretexto para decir ¡ahí nos vemos!... porque si hubiera dado mi brazo a torcer no estaría yo aquí (en la primaria). Por eso digo, los demás no interesan, nada más Lu y yo.

Pero no sólo en el preescolar la señora ha padecido por el comportamiento de Lu; también ahora, en la primaria, se le están presentando algunos problemas.

Y aquí no falta, no falta, hasta ahorita como que la maestra pone un alto en todas, nos pone en nuestro lugar cuando nos salimos de nuestros huacales... porque ya habíamos empezado, ya habían empezado con que ¡no te dejes, pégale!, y yo se lo comenté a la

maestra: oiga maestra, es que yo no le digo a Lu sé pegalón, compórtate así, ¡yo que más quisiera que se quedara sentado y no se moviera de ahí!, pero es un niño ¿no?... y no podemos decirle a los niños ¡no te dejes y si te pegan pégalos!, son compañeros, cuídense, quiéranse, si del diario están aquí juntos.

Sin embargo, es importante decirlo, la señora no sólo ha tenido problemas con sus compañeras de GIEH; también, por quedarse al cuidado de Lu, ha tenido algunas dificultades con su familia, específicamente con sus papás y hermanos, porque:

Nunca estuvieron de acuerdo en que Lu se quedara conmigo; y es que cuando yo me enfermo no puedo ni caminar ni agarrar nada con mis manos por lo de mi artritis; y entonces me decían ¡qué culpa...! ¡qué necesidad tienes de andar sufriendo con el niño y su mamá muy quitada de la pena!, ¡sufres porque quieres, porque tú te buscaste eso!. Y a mí me molesta eso porque yo, yo tomo mis decisiones..., pero sí me dicen ¡porque, qué necesidad tienes, la mamá muy contenta disfrutando de la vida, y tú fregándote con el niño!; yo no lo tomo así, a mí no me pesa, no se me dificulta, créamelo; yo ando feliz, lo hago con gusto.

Y tan para ella no es una carga ni una culpa que esté pagando, sino un motivo de felicidad, que desea, y se lo ha dicho a los papás de Lu, sean parte de todo lo que vive con él, porque para ella, y espera que así sea para ellos, “todo es maravilloso, hasta las malas noticias”.

Para mí todo es agradable, todo, porque todo es bonito...; por ejemplo, me da tanto gusto cuando Lu me hace una oración, me da tanto gusto oírlo que me dice ¡abuela, dame agua por favor!, ¡abuela, te pedí sopa!; ¡ay!, hasta me hago la sordita yo para que me lo vuelva a repetir. Sí, se lo juro porque para mí eso es alegría, ver que Lu sí puede, y eso es lo único que tengo en mi persona, la felicidad, créamelo, yo no me siento una persona ni amargada, ni triste, ni lo otro porque, pues si Lu va bien y me responde ¿qué más le puedo pedir a la vida?. Pedirle a Dios que me dé salud y vida para que salga yo adelante con él... y a ellos (sus papás), que vivan la vida de Lu, que se pongan a vivir la vida de Lu, que no dejen pasar el tiempo porque sólo una vez en la vida se es niño; que no desaprovechen la vida de Lu, a su mamá le digo “ve y vive las alegrías y pues las malas noticias de cuando ¡señora, Lu se portó mal!, vive todo”... pero yo quisiera que de ellos saliera; porque yo a mi hijo sí le digo “¡sabes qué, que mañana quiero que pases porque tengo un trabajo y quiero que me apoyes. Vamos a apoyar a Lu!”, sí mamá; pero asiste porque yo se lo pedí, no porque ¿mamá, te puedo ayudar en algo?; no, él pasa a la casa y si ve que no barrí o no trapee lo hace, pero ese apoyo quisiera que lo dejara atrás, yo quisiera que me apoyara con Lu, que se preocupara en ese aspecto por él, no que su mamá: ¡qué bueno que mañana no tiene clase Lu, vamos a pasear!. No, para todo se necesita tiempo, para pasear, para llevarlo a comer, para preguntarle ¿hijo qué haces?, ¿qué es esto?, ¿qué dice aquí?. Y eso es lo que yo quisiera que hicieran con él, no nada más yo, nada más yo, que todos para que también el niño se sienta motivado y siga adelante.

La abuela de Lu entonces está tan interesada en el bienestar del niño, que incluso pide a sus padres se ocupen más de él; ¿será porque se ha dado cuenta de que ellos también le hacen falta a Lu?, ¿será por eso que el niño tiene

problemas de conducta?. Tal vez, lo que sí es cierto es que, al igual que con Ca, la abuela está preocupada por él y desea su bienestar, tan es así que lo ha llevado con un psicólogo para que lo ayude a mejorar su conducta pues éste también es un motivo por el que el niño mismo se siente preocupado.

Últimamente me ha pedido: -Ayúdame abuela, ayúdame a ser un niño bueno, a que no me digan cosas de ¡pórtate bien! ¡Lu pórtate bien!, tú ayúdame, ¿cómo me porto bien?; ya yo le digo -pues un niño que se porta bien respeta a los demás, respeta a sus compañeros, no hace maldades; -¿qué es eso?; y como no me entiende así le escribo, le llevo a escribir "No hacer maldades"; -¿qué es maldades?; -pues que tú pases y le tires el cuaderno, muchas cosas más le pongo; -¡ah! ¿y así ya me porto bien?; -sí; -sí lo voy a hacer abuela pero tú ayúdame.

Ro: "Ella nació con un virus"

Bueno, ella nace a los 8 meses y contrae el virus en el hospital, ella nace un 29 de Noviembre, me la entregan un 30 de Diciembre, todo ese mes estuvo en la incubadora en el hospital, cuando me la entregan regresamos a los 15 días porque ya traía el virus, avanzó por sus oídos; tomó, o sea le dimos mucho medicamento, y aún así no se le curó; el virus era más fuerte que el medicamento. Pero esteeeee, eso fue lo que le ocasionó su sordera. En el lado izquierdo tiene pérdida total, en el lado derecho oye sólo con un auxiliar... Pero así fue, así fue como perdioó elll; bueno ahorita que ya voy, que voy al Hospital Juárez, ya después de todo, ahí fue que me dijeron que posiblemente ella o contrajo el virus en el hospital, o ya traía el virus desde que nació; entonces le hicieron sus estudios y todo, y entonces fue que me dijeron que si contábamos de un 100%, había un 75% de probabilidad de que sí lo haya contraído en la incubadora.

De nuevo nos encontramos, como en el caso de Ma, que es en el hospital donde la niña contrae el virus y pierde su audición; y también, como en el caso de ella, es hasta los 3 años cuando la familia se entera.

A los 3 años, ya había cumplido los 3 años Ro, que es que me doy cuenta que no escuchaba... (llora) al inicio pues me dolió mucho, me dolió mucho, pero mucho... me siento, es donde me siento un poco culpable con miii, porque, porque, porque, no sé, a lo mejor no exigir a los doctores que atendieran a mi hija...; porqueee yo la atendí, pero sólo le hice lo que me dijeron los doctores, nada más... Y en ese aspecto, bueno en ese aspecto es donde yo me siento un poco culpable, porque a lo mejor, ¡bueno! (alza los hombros), dicen que nadie nace sabiendo, no se estudia para ser padre, pero como que todo, cuando ya ha pasado, se ve que hay que ponerle más atención en sus enfermedades, en muchas cosas que ellos necesitan como niños, ponerles un poco más de atención y no dejarlo. ¡No la dejé!, más sin en cambio no, no le di el tratamiento como debió haber sido y por eso, aún así cuando me llegan a preguntar, todavía me duele, siento feo, a pesar del tiempo no lo he superado.

Del anterior fragmento cabe mencionar, habla la señora de un sentimiento de culpa; preguntémosnos ahora qué es la culpa. Dice Assoun (2001) al respecto "El diccionario nos dice que la vergüenza es el sentimiento dificultoso provocado por un error cometido, por una humillación, por el temor a la deshonra... engendra más directamente culpa, porque la vergüenza es una señal infalible de que el

sujeto está en falta, que falló, se rebajó, hizo o dijo lo que no debía, mancha que signa y que paga con ese sentimiento, en efecto, penoso”. Citando ahora a Freud (1996), éste dice sobre la culpa, “Uno se siente culpable cuando ha hecho algo que discierne como malo; lo malo es aquello por lo cual uno es amenazado con la pérdida de amor. Conciencia de culpa no es sino angustia frente a la pérdida del amor”.

Trasladando estas ideas a los comentarios de la mamá de Ro, ésta dice sentirse culpable porque no brindó a su hija los cuidados que necesitaba, y en el imaginario social las madres no están para otra cosa que para atender a los hijos y esposo, para alimentarlos, vestirlos y cuidarlos. La mamá de Ro entonces, habría de sentirse culpable pues no cumplió con su deber, y por ello puede perder quizá el amor de su esposo o hasta el de la propia hija quienes la pueden hacer responsable de la hipoacusia de la niña, o mínimo chantajearla como dice ya lo ha estado haciendo Ro.

Siempre ha llorado, es suuu, yo digo que me chantajea, le digo “¡no!, aunque llores lo tenemos que hacer”, y llora más; y sí había veces, al principio, que lloraba y yo me conmovía, toda yo, y ya después dije “Dios mío, si no me hago fuerte siempre me va a hacer lo mismo, entonces quién le va a mandar a quién, o quién va a hacer las cosas como yo digo”, y luego sentía que no podía hablar porque ya me daban ganas también de llorar, y mi esposo me decía -es que la tienes que obligar porque si no ni modo que vayas a hacer lo que ella quiere; -es que siento feo, es que mira; -¡no!, no está enferma, tiene una especialidad pero no está enferma, no lo veas como una enfermedad; y yo sentía feo que mi esposo me hablara así, decía porqué no me comprende. Y ya después fui a las terapias y me dijeron que no, que no era una enfermedad, que es para que la ayude, que si me pongo a llorar con ella y la dejo que haga lo que quiera entonces nunca me va a hacer caso; decía “ay sí”, pero me costó también porque decía “no tengo que llorar” porque lloraba y yo lloraba y la abrazaba... Todavía de repente sí siento feo como ahora en Estructuración “ay dios mío si yo misma no le entiendo”, luego yo le explico con los mismos ejemplos pero luego ni yo misma le entiendo, todavía no sé cuáles son un verbo...; entonces ella llora y le digo a mi esposo yo también voy a llorar porque ni yo misma le entiendo, le digo no le entiendo. Luego me la paso viendo mi closet donde tengo todo lo que le he hecho, el calendario, los muñecos con sus nombres, los animales, las frutas, todas esas cosas y digo “Dios mío si yo misma te pido que me des entendimiento a mí porque de verdad no le entiendo”; luego estoy duro y duro y duro y ya hasta las 1000 le entiendo y digo “si a mí me cuesta entenderle”; y mi esposo me dice -no vayas a empezar de chillona; -pero es que siento feo, si yo luego no le entiendo y ella tampoco le entiende; -pero no vayas a empezar a llorar, no vayas a estropear todo lo que has logrado; -pues sí.

Gracias a que acudió a terapia, la señora entendió entonces que Ro no estaba enferma, pero sí que necesitaba ayuda; y quizá previniendo que de nuevo la culpa la dominara como lo hizo anteriormente, la señora comenzó a buscar instituciones donde pudieran atender a la niña. Así, en ésta búsqueda, fue cuando se encontró

con el Hospital Juárez, y después de este con otras instituciones más donde la niña ha sido atendida médica y educativamente.

El Hospital Juárez es donde me la han atendido hasta ahorita y acudimos para las terapias de lenguaje, es un así, ¿cómo se llama?, no sé, incluso ahí fuimos y le sacaron sus moldes de sus dientes porque puede ser también por los dientes que no pueden pronunciar bien las letras, le hicieron unnn, le revisaron su nariz, su campana, el paladar y eso, ahí fue donde le hicieron todo eso, o sea ahí fue en donde me la valoraron... Y a la escuela, ella siempre ha ido a la escuela, ella fue desde los 3, ella cumple los 3 en noviembre y ¿cuándo entran a la escuela?, en septiembre... (va a un kinder particular) y del kinder particular ella tendría como unos 4 años, 4 años casi, bueno ya iba a cumplir los 5 años cuando ella salió del kinder particular. De ahí me la llevo a un kinder esteee, no es de gobierno es un kinder esteee, ¿cómo se les dice? mmm, creo estatal, bueno pero es que en esos kinders tienen ayuda psicológica, pedagógica y todas esas cosas; entonces yo busco un kinder donde tengan todas esas especialidades y Ro va ahí... (Terminando el kinder la inscribe a una primaria regular donde la niña fue de nuevo maltratada, como ya había sucedido en 2° grado de kinder) y después fue que supe del CAM, y ya fue que me la llevé al CAM cuando iba a cumplir 6 años, y ahí en el CAM estuvo 2 años, como 2 añooooos, es que entró a la mitad de un año, y los otros 2 años sí fueron completitos... ahí fue cuando Ro aprendió a hablar más... y ya después fue que supimos (por unos muchachos con hipoacusia que se encontró en el metro) del CAM 17. Hablo porque me dieron la dirección y el teléfono, y ya hable y me dieron la cita y fue como la traje, pero no porque me dijeran, no porque me dieran información sino porque yo pregunté, y por eso estamos, por eso fue que entré hasta después.

Durante todo este recorrido por distintas escuelas, la señora hace mención, como la mamá de Ma, de una ausencia de información; pero además, de un maltrato proporcionado a la niña.

En primer año (de kinder) ella era muy platicadora, en mi casa, una de mis hermanas cuando la veía decía "ahí viene la metichita", ella en todo estaba y así, así como es era desde chiquita, así; ella en todo se acomodaba, en todo, en todo; y de repente sí hizo el cambio y creí, quise pensar, más bien no quise pensar sino que pensé que a lo mejor era la edad, que por eso cambiaba su forma de ser, pero no, ya cuando entra al kinder resulta que me dice la maestra que fue porque alguien la maltrataba y todo... Me dijo que Ro tenía un trauma, le dije porqué y me dijo que porque la niña no convive, no juega, e incluso le pegan y ella no va a dar la queja, dice, por lógica, a un niño le pegan y pega o va a dar la queja y ella no, la niña se queda llorando nada más; entonces quiere decir que a la niña alguien la maltrataba y le decía que no fuera a decir nada, o le decía otras cosas en las que Ro no tenía porque quejarse. Entonces nos fuimos ella, yo la llevaba a las terapias dos veces a la semana todo ese ciclo escolar, como quien dice el 3° de kinder, me la llevé todo el ciclo a las terapias de psicología, íbamos dos veces a la semana y resulta que la última maestra que tuvo en el kinder particular esteee la castigaba, la regañaba, y yo no supe, yo no sabía que la castigaba en un rincón y le ponía orejas de burro; entonces para ella fue muuyy, o sea fue un trauma muy grande... Entonces ya el psicólogo nos enseñó que esteee, que hay que enseñarla que ella vale mucho, y que todo lo que ella diga tiene valor.

De igual manera durante su estancia en una primaria regular, que no fue más que de 8 días, la niña fue objeto de maltrato por parte de su maestra quien, dice la señora, al desesperarse la jaloneaba. Al darse cuenta de ello, la señora decide

sacarla de la escuela e inscribirla en el CAM, donde recibió por parte de una maestra la oferta de cambiar a la niña a una escuela regular, siendo rechazada tal oferta por los maltratos que había recibido ya Ro en éstas. Pero ésta decisión, y todas las que ha tomado la señora, cabe señalar no la tomó sola; todo lo que ha ocurrido en torno a Ro ha sido consultado con su esposo quien, al igual que el resto de su familia, siempre ha estado pendiente de Ro, preocupado por todo lo que pase con ella, y dispuesto a ayudarlas a ambas, a Ro y a su mamá.

Cuento con el apoyo y la comprensión de todos, no me puedo quejar, le repito que vivimos cerca de mi mamá y mi suegra y siempre que necesito algo sé que puedo acudir a ellos; por ejemplo, cuando tengo que salir al Centro y los niños no quieren ir, se los dejo encargados a alguien y sé que me los cuidan bien, o también cuando tengo que ir a alguna cita con Ro y no los puedo llevar, se quedan en la casa y alguien de mi familia va a verlos. Ahorita que se descompuso el auxiliar de Ro, pues ya lo mandé componer y como sí sale caro en mi familia están cooperando para pagarlo entre todos, ya es un gasto menor para mí. A Ro también la ayudan con las tareas, luego está mi hermano en la casa y le pide a Ro que le enseñe lo que aprende, que le explique para que él también conozca lo que hace; van luego a las figuras que tengo en el closet y le pide que le diga los nombres de los animales, o luego él se lo escribe y ella lo lee; así siento yo que ella va practicando lo que aprende. La verdad, no puedo quejarme en ese aspecto, mi familia siempre me apoya mucho.

No obstante lo anterior, que la señora sabe puede apoyarse en cualquier miembro de su familia para lo que necesite, ella considera que el cuidado de Ro es una actividad exclusivamente de ella; quizá, citando a Freud (1996), porque “la conciencia de culpa lleva a la necesidad de castigo”; en este caso, cuidar y velar por toda la vida del hijo que, se cree, por culpa de uno tiene discapacidad. De ello, nos habla a continuación.

(Al acudir a esa institución de la cual no recuerda el nombre) empecé a ver que ella necesitaba una atención especial, y aprendí a saber lo que era tener una responsabilidad como tal porque no es la misma responsabilidad con mis otros hijos, con ella hay una responsabilidad más especial, más estricta, más ordenada...; por eso Ro vaya yo al Centro o vaya a donde vaya, ella es como mi nariz, ella enfrente de nosotros, a ella nunca la dejamos porque yo le digo a mi esposo, un día la dejamos, Dios no lo quiera y le pasa algo, que nos quiera explicar y no le entendemos, por eso, por si sí o por si no, no la dejamos, y siempre ella anda con nosotros, porque le digo que también es mucha responsabilidad para alguien a quien se la dejemos... siento que Ro es una responsabilidad muy grande, por eso ella a donde vayamos, así sea al mercado y los demás no quieran ir porque luego mi hija y el otro luego no quieren ir, a ella sí nos la llevamos.

Pero el ir con su mamá siempre, es lo único para lo que Ro depende totalmente de ella; de ahí en fuera, en todas sus demás actividades, nos relata la señora la niña es muy autosuficiente.

Aunque ella tuviera su problema, ella al año 3 meses ya iba al baño, ella es muy independiente, ella se peina, ella se viste, ella se baña; en la mañana, ahora últimamente como de 3 semanas para acá, ella pone el burro, yo le conecto la plancha y ella plancha su blusa; a la estufa todavía no la dejo que se acerque, pero sí a picar, a lavar los trastes, eso sí, siento que es muy independiente..., desde chiquita es muy independiente, ella se hace sus cosas y siempre la dejé que ella hiciera, aunque se amarrara las agujetas con 1000 nudos, yo la dejaba que lo hiciera... Esteee, incluso me decían los maestros que ella era tan independiente que luego ella andaba haciéndoles las cosas a todos los niños, a los más pequeñitos los llevaba al baño, los limpiaba, les lavaba las manos, todo les quería hacer a ellos... por eso al inicio mi suegra me desesperaba mucho, porque siendo Ro tan independiente ella la malacostumbraba porque Ro hacía señas y todo le daba, si quería refresco se lo señalaba y la señora se lo daba, cualquier cosa que quisiera se la daba y no la ayudaba a hablar.

Su suegra, dice la señora, le ayuda demasiado a Ro porque para ella está enferma y necesita que todo se lo hagan. Esto, es lo que cree la abuela, pero también en las calles se ha encontrado con ideas erróneas de lo que es el sujeto con discapacidad, pues ha visto, lo tratan con desprecio.

Sí me ha tocado ver el desprecio porque es una niña especial, pero así como soy sensible con ella, con otras personas soy fría y llego a ser hasta, me llegan a ser indiferentes, no hay que darle tanta importancia al que a mi hija le hagan algún desprecio. Entonces en ese aspecto no me interesa mucho el alrededor que, o sea lo que a mí y a mi hija nos rodea; no me interesa si me la juzgan, si me la tratan mal en el aspecto de que me le hagan un desprecio...; yo me concreto con mi hija, con que esté bien, que se sienta a gusto y que esté aprendiendo y ya lo demás, no es que no me interese, pero no le tomo la importancia como la que le tomo a Ro, y yo trato de que Ro sea igual, porque yo siento que si yo soy así y como Ro todo el día está conmigo, ella también le va a tomar esa importancia... Entonces trato de que a mí me digan, por ejemplo “que su hija no sé que”, me ha pasado en el metro “es que su hija me está ensuciando”, no se fijó y ya, no darle tanta importancia si no ella va a creer que también la tiene. Por eso cuando le dicen algo ni les reclamo, porque si algo les digo vaya a pensar Ro que es muy malo y le tome más importancia de la que tiene.

La señora, concluyendo, ante los ataques de la sociedad se ha inventado un medio de defensa, ignorarlos; pero no es esto lo único que ha cambiado en ella, también, nos dice:

ahora veo de otra manera la vida porque tengo una niña muy especial y no cualquier padre tiene una niña especial..., le doy gracias a Dios porque me dio a mi niña aunque tenga ese problema, y no me voy a cansar de decírselo, a mi hija yo la quiero mucho; tengo más hijos y a todos los quiero, a ella la quiero mucho y espero nunca fallarle..., por eso le pido a Dios que me dé mucha sabiduría, mucho amor, para dejarla en un buen camino.

Ri: “Desde nacimiento (tiene hipoacusia) porque estuvo de tragón”

Se tragó todo el ácido amniótico, se lo tragó todito, no dejó ni gota, estaba chupado de la placenta. Tenía 5 meses de gestación, a los 5 meses se me reventaron las membranas... El ultrasonido me lo estuvieron haciendo, me hicieron 4 veces el ultrasonido y no salía nada. El niño estaba en perfectas condiciones, y esteee, desafortunadamente cuando tenía los 7 meses que yo me estuve controlando con pura agua, yo seguía goteando; o sea, tomaba y tenía fuga, tomaba y “ay, Dios mío se me sigue saliendo”, y tomaba y lo

mismo. Dos meses duré así, hasta los 7 meses estee, en ningún hospital me quisieron atender, ya me iba a aliviar aquí en la Gineco 4 y no me quisieron atender porque no había incubadoras, el niño se podía morir, estee no tenían los servicios completos, que las incubadoras estaban llenas, no me quisieron atender. Luego nos fuimos al hospital de Balbuena, ahí me atendieron; un hospital donde no hay incubadoras, un hospital donde no hay estee partos, no hay ginecólogos; entonces ahí me atendieron, no me dejaron ir ni nada. Entonces me vine aliviando hasta las 5 de la tarde pero con problemas, el niño podía morir o yo podía morir, y en este caso yo me estaba muriendo, ya me estaba muriendo, empecé a convulsionar y los doctores me atendieron muy bien. El niño fue trasladado de ahí a Peralvillo, en una caja de cristal, no era una incubadora, estee los doctores se arriesgaron y dijeron "pues nos los llevamos al hospital más cercano" y se lo llevaron a Peralvillo. Y estee, de ahí, estuvo dos meses el niño en incubadora, muy sanito, ya estaba, le hicieron cambio de sangre a manera de que no fuera la misma ni del papá ni de la mamá, porque estaba muy contaminada... Cambiándole la sangre el niño ya empezaba a reaccionar, ya se le quitó lo morado, ya estee, empezó a respirar por sí solo porque, de hecho le pusieron un respirador artificial, y resultó que no podía con el respirador; entonces dejó de respirar un minuto, que a mí se me hizo una eternidad. Un minuto, a mí me dieron la noticia en el hospital que yo estaba que el niño había muerto. Eso fue lo más difícil, yo no quería saber de nada, teniendo a los otros dos niños, yo me quería morir con mi niño, yo estaba nada más en mi mundo encerrada. Pero yo no quería saber ni de mi esposo ni de los niños, yo no quería nada, quería a mi bebé. Entonces este, de ahí resulta, no sé Dios es muy grande, resulta que estee la mala noticia se convirtió en buena porque el niño aceptó el respirador artificial y empezó a respirar por sí solo. Dicen "es increíble porque lleva un minuto muerto el niño, hubiera tenido ya sea retraso mental u otro tipo de problemas"; pero el niño nada más perdió su audición. Pero para esto estee, el doctor le había dicho a mi mamá que se le tenía que aplicar Micacina, que no había ningún riesgo; entonces se dio la orden de que se le aplicara la Micacina, que es penicilina, a mí también me la pusieron porque los dos quedamos infectados; entonces de esa Micacina perdió la audición; fue la penicilina... Ahora bien, de ahí fue bautizado en la incubadora, pesó 800 g.; yo no lo podía creer, un bebé de menos de un kilo de tortillas, yo decía ¡ay mi bebé de 800 g.! Cuando me lo dieron yo dije para qué tengo un bambinete, una cuna si es un gatito mi bebé, es una pequeñez. Me dice el doctor, aquí está su bebé, está sano, está desinfectado, ahora todo depende de usted. Pues parecía canguro, tenía que traer al bebé en la matriz porque no puedes traerlo ni con cobijas ni con nada, "usted bien tapada y en la pancita vas a traer a tu bebé, para que el bebé sienta todavía ese ser que está adentro; porque el niño todavía no puede respirar, no puede valerse por sí solo. Metetelo en tu pancita" (le decía el doctor). Yo salía entonces con mi bebé en la panza.

Dos elementos habría que rescatar de la anterior cita; uno, que de igual manera como le sucedió a Ma, fue por una irresponsabilidad de los médicos, al aplicar un medicamento, que el niño pierde la audición; y segundo, que al momento de saber que el niño había muerto, la mamá deseaba morir con él pues, en palabras de Mannoni (1992), "todo desahucio del niño significa para ella su propia condena de muerte". No obstante, afortunadamente, el niño vivió y desde ese momento, enterada ella de que había perdido la audición, comienza al igual que las demás mamás a buscar ayuda.

La institución a la que he acudido es la de Comunicación Humana, un muy buen hospital, desde que nació él está yendo, no lo hemos dejado, su audición se ha mejorado pues él desde los 2 añitos empezó a ir a la escuela; primero a un jardín de niños normal, de niños

normales, oyentes, donde estuvo 2 años y le fue muy bien, la maestra se portó muy linda, me lo aceptó, el niño trabajó normal; nada más no la escuchaba al 100% sino que la maestra lo apoyaba si era pegar, si era recortar, si era colorear, si era cantar; el niño cantaba a su modo, el niño fue integrado... A Jardín de niños (de GIEH) ingresó a los 4 años, luego estuvo en CENDI 28, y desde ahí ha estado en Grupos Integrados.

Obteniendo siempre, dice la señora, muy buenos resultados y grandes aprendizajes pues el niño, al igual que Ro, es muy independiente.

El niño es muy libre, él hace lo que quiere, este me ayuda en las actividades de la casa, él recoge, él se duerme, él es muy independiente. Si le duele el estómago él no va y "oye mamá me duele el estómago"; ¡no!, él va y sabe qué tomar, un vasito de agua, o su pastillita, o lo que él pueda tomar; pero nunca me molesta, él es independiente. Si tiene sed él va y toma, si tiene hambre él va y se lo come, si quiere un plátano o una fruta él va, se la sirve y se la come. Es muy independiente; duerme sólo, juega con muchos niños, es muy precavido, anda en bicicleta y no tengo ningún problema; sí se da sus estrelladas (ríe) pero de ahí no pasa. Pero sí no, no tengo problemas con el niño... Es un niño que no es apapachado, amorosamente sí, pero si está enfermo, no es apapachado... ¡No!, ni se lo permito a mi esposo, dice -ay no, no lo lleves (a la escuela); -¿cómo no lo voy a llevar?, el niño se atrasa, tú eres el afectado, no verdad, entonces deja al niño, yo estaré al pendiente de si se siente mal... Pero que falten, no es mi lema, se hacen flojos, al rato ya es chantaje; ya te agarran porque a cada rato les duele el estómago y llegas aquí y te das cuenta que nomás no, es pura mentira; o agarran mañitas, mañitas, mañitas y no se vale... Por eso también a mis hijos libros, libros, libros de todo; tienes algunas dudas -es que mamá ¿qué significa esto?; -¿tienes dudas?, búscalo en el diccionario, yo no te voy a dar las respuestas, ¿porqué?, porque te estás haciendo conchita, si yo no tengo la respuesta, búscala tú, no toda la vida te voy a resolver yo los problemas, hazlo tú, resuelve tú tus problemas, estudia. Ya nada más uno me pregunta "oye mamá tengo la duda de esta palabra", y el otro contesta "búscala en el diccionario" (reímos).

La señora, decía ya al inicio, tiene dos hijos más además de Ri; y a los tres, podemos ver, los trata de la misma manera porque para ella "los tres son iguales y los manejo igualmente".

A Ri yo lo veo como un niño normal, y sí le echamos todos los kilos "sabes qué, andas mal en esto, tienes que echarle todos los kilos". Me ayuda mucho; sí, ese problema para mí ya no es problema, para mí es un angelito, es mi ángel de la guarda, es mi bebé, es mi bebé... Y es el más consentido, eso sí del papá, le encanta andar con el papá; su papá como que no se nos acerca mucho a lo que son las tareas, no le entiende "a ver qué dice el niño", yo le digo "acércate más al niño, platica con él, él te entiende, tú le entiendes, pero si no te acercas no le vas a entender". Pero de ahí en fuera me la paso regañando a toda la familia "porqué no le hablan, el niño oye eh"; los amigos igual, empiezan -aaa aa a aaaaa a aaa (mueve su cabeza y reímos); -qué es eso, háblale bien, llega y dile Hola Ri, cómo estás, no aaa aaa a (reímos), háblale, el niño sí te oye, mira grítale ¡Ri! y sí volteas, háblale porque si tú estas también sordo entonces te llevo a una escuela para sordos; y se me quedan viendo los amiguitos -no señora, yo sí oigo; -es tu amigo grita, él te oye, no seas así cerrado que aaa aaa aaa, ¡qué es eso!, dime tú qué te sucede, háblale bien, él te oye, Ri dame, cómo te llamas, ¿que él te pregunta cómo te llamas y tú aaa aaa aaa? (reímos), ¿qué tienes algún problema?, mejor te llevo con tu mamá para decirle a dónde te puede llevar. Y se me quedan viendo así de ¡ay señora!; "pues hijo, pues si tú estás bien, háblale bien; él es oyente, trae los aparatos. Mi niño no tiene nada, ni es enfermo ni nada, mi niño está bien. Si te das cuenta es más listo que tú". Y así me traigo a los amiguitos, y así me traigo a los hermanos, así me traigo a la abuela; porque luego está ella "ps, ps, ps (mueve la mano). Ey", y el niño "abe, abe, qué quiere abe"; ¿quién es usted? (pregunta la

señora), pues su abue (contesta la abuelita), pues porqué no le contesta, contéstele señora, el niño oye "Mande hijo, qué quieres, qué se te ofrece. No que está igual de sorda o qué. Vamos a ponerle unos auxiliares". No se vale, igual el papá no le habla "¿porqué no le hablas, te mordieron la lengua los ratones?. Si vas a comunicarte con el niño comunícate bien. Tú también estás (hace movimientos con las manos). ¡Qué es eso!. Ya mejor no te hablo, mejor te pego unas cacheteas a ver si así... (reímos)". No, pero yo no permito señas en la casa, ni con mis hijos ni con los niños que convive..., yo les digo ¡no lo hagas discapacitado!, de veras los discapacitados son ellos.

3.5 De la familia a la escuela, ideas y costumbres que se repiten

Conocimos en el apartado anterior la historia de vida de cinco niños, cada una con algunas particularidades, pero también con algunas coincidencias; por ejemplo, la necesidad de las mamás y abuelas de encontrar ayuda en algunas instituciones pues encontrarla representa para ellas bienestar ya que, dice Mannoni (1992), "al encontrar para la debilidad una causa definida, y una solución, se niega que pueda tener un sentido, es decir, una historia, o que pueda corresponder a una situación"; desligándose así tanto las madres como el resto de la sociedad de la responsabilidad de dotar a un niño de alguna discapacidad, de inutilizarlo con la relación que se establece con él, de obstaculizar su desarrollo y poner trabas a sus logros, pues tal discapacidad se deposita en una causa orgánica, supuesta responsable de los problemas a los que se enfrenta el sujeto que la padece.

No obstante, ya lo dijimos en los capítulos anteriores, la discapacidad no es un asunto biológico que se solucione con sólo procurar la convivencia entre niños con y sin discapacidad, o con el impartir a todos el mismo programa educativo. La discapacidad tiene que ver con un ideal de normalidad y con un discurso que los posiciona como tales desde el momento de su nacimiento pues, dice Argüero (2002), "El lugar que vendrá a ocupar (el sujeto) está preformado, su nacimiento es deseado o no, un grupo de sujetos se han preparado para darle un lugar en su organización, se le asignará un nombre al que ha de responder, mismo que encierra un destino, una forma de ser. Se vuelve sujeto, pero siempre como sujeto de ese deseo de otro"; en este caso de las mamás quienes, antes de que su hijo nazca e influidas por los discursos del saber y del poder, desean a un sujeto que se inserte en la normalidad; un sujeto inteligente, bello, completo, y que obedezca a las leyes del desarrollo, que se amolde a éstas.

Sin embargo, dice de nuevo Mannoni (1992), “La llegada de un niño no corresponde jamás exactamente a lo que ella (la madre) espera. Después de la experiencia de embarazo y parto, debería llegar la compensación que hiciera de ella una madre feliz. Pero hay ocasiones en que tal compensación nunca llega; al contrario, se le da a ese niño como objeto a cuidar porque está destinado a vivir fuera de todas las reglas” pues ese niño, dice la sociedad, nunca podrá valerse por sí mismo.

Creyendo en esto como si fuera una verdad absoluta, pues es enunciada por la ciencia, algunas mamás sobreprotegen a los hijos, como es el caso de Ma; los consienten y dejan hacer lo que deseen, como es el caso de Lu; o no les permiten hacer nada, como es el caso de Ca. No obstante, hay otras mamás como la de Ro y Ri, quienes al no creer que sus hijos sean incapaces les permiten hacer todo cuanto puedan pues reconocen, diría la mamá de Ri, al no permitirselos serían ellas quienes los estarían discapacitando; ¿cómo?, veámoslo a continuación con cada uno de los niños, vislumbrando además qué relación tiene ello con el éxito o fracaso de la integración educativa.

Ca: “Si no le ayudas, va a vivir como un animal”

Al niño desde el momento en que se le sabe poseedor de alguna discapacidad, decía anteriormente, se le proporciona un trato especial pues para médicos, maestros y padres de familia el tratarlo así le permitirá enfrentar con mayor éxito la vida. Decía también, para Ca, éste trato ha estado caracterizado por no permitirle hacer nada, ni siquiera llenar bolsas de dulces, pues no se le cree capaz de hacerlo bien.

Esta idea, vía el lenguaje, ha sido trasladada de la familia a la escuela y entonces Ca resulta ser incapaz también dentro de ésta para obtener cualquier aprendizaje; ello lo vemos por ejemplo cuando M le quita su cuaderno y le dice *“luego por eso no sabes”*, porque por distraerse él no logra obtener los conocimientos deseados y tampoco logra avanzar de grado. Pero habría que preguntarnos, ¿Ca no sabe sólo porque se distrae, o habrá algo más en su educación, en la manera en que la maestra se relaciona con él?.

Para mí, muy probablemente su falta de conocimientos no es resultado de su distracción, pues si así fuera todos los niños distraídos serían repetidores de año; sin embargo, no es así y en este caso sólo Ca y Ma lo son. ¿Porqué?, porque tanto para la maestra como para sus padres ellos realmente son incapaces, y pensando que así son y nunca van a cambiar, se relacionan con ellos y los tratan como tales.

Vimos ya en el caso de los papás cómo es ésta relación, y para Ca también en la observación donde M lo castiga por no llevar crayolas, dejándolo sin trabajar por alrededor de 10 minutos; ¿y esto no es antipedagógico y limitante, no permitir a un niño trabajar aunque tenga toda la intención?. Pues desde mi punto de vista sí lo es; y desafortunadamente como éste, hubo muchos otros momentos donde Ca manifestaba una clara intención de hacer las cosas como M le pedía, e incluso terminaba antes que sus compañeros, y bien, pero M no se lo reconocía como al resto de los niños.

De este trato diferencial, y de la agresión vivida hacia Ca, tanto las mamás como sus compañeros se dieron cuenta y, atendiendo a esto, también lo trataban diferencial y agresivamente. Por ejemplo una mamá, un día que M les pidió material blando, duro, suave, liso y rasposo; se ofreció a llevar el material para todos los niños y así lo hizo, llevó goma de mascar, trozos de troncos de árbol, piedras, algodón y hule cristal para todos, excepto para Ca quien, con actitudes como ésta se vuelve un sujeto excluido aún dentro de su mismo grupo.

Pero decía ya, no sólo es excluido y agredido por las mamás, también por los mismos niños quienes; por ejemplo, el día de la posada en la escuela no se quisieron sentar junto a él y aventándolo lo obligaron a sentarse separado de ellos por una silla; o como cuando Lu permitió que todos los niños, excepto él, vieran cómo elaboraba una corona. También se nota esta agresión cuando Lu le cierra la puerta del salón en la cara y se burla de él; cuando éste mismo toma su bufanda, recién pintada y le esparce la pintura inflable dejando en ésta en vez de un árbol una mancha; cuando Lu también, dirigiéndose a Ri simula dispararle a Ca, se tira y le indica a Ri que le está saliendo sangre y ambos ríen; o, finalmente, cuando Ri,

peleando con la maestra y utilizando sus mismas palabras, le dice una y otra vez que Ca no piensa.

Siendo Ca tratado así, desde sus mismos compañeros, familiares y profesores, cómo es que se pretende que él sea parte activa de la sociedad, conviva cooperativamente con todos, se integre, obtenga ciertos conocimientos que lo hagan competitivo, y otros objetivos más cuando una y otra vez se le señala como incapaz; y, por ser así, se le segrega y se le agrede. ¿No tendrá miedo Ca de relacionarse con los niños sin discapacidad pues quizá piense éstos también lo agredan?, ¿no se habrá creído ya que él es diferente, menos capaz y valioso, que el resto de sus compañeros y como tal se comporte?, ¿no estarán entonces algunos obstáculos a la integración, en la integración misma?, ¿estos obstáculos no tendrán origen en la relación que se establece con el sujeto con discapacidad?.

Es muy pronto para aventurarme a dar respuestas certeras a todas éstas preguntas; sin embargo, hay muestras de que las cosas pueden ser así, que los discursos median las relaciones que establecemos con los demás, y éstas relaciones fundan al sujeto con el que nos relacionamos. Por ejemplo, en el caso de Ca, el hecho de que los médicos dijeran a su abuela que, como la etiqueta invalido designa, él es un sujeto sin valor, posiblemente sea la causa de que ella considere en un futuro no sea capaz de nada más que de leer y escribir, limitando al niño con ésta creencia pues ella y todos los demás, no procurarán que él logre algo más que lo que el doctor y su abuela ya han dicho.

(Cuando le dieron los auxiliares en la Beneficencia le dijo el audiólogo) que no me garantizaba nada porque era sordo total, dice -pues hazle la lucha y a ver si algo empieza, llegaría a entender, a hacer algo, si no confórmate con que escriba su nombre y sepa escribir... pues este niño siempre, desgraciadamente, bueno, mientras tú le ayudes va a estar bien, pero si no le ayudas va a vivir como un animal, porque él prácticamente vive en otro mundo, no oye nada, piensa diferente me dice; ahora, va a aprender con la pura vista, y ojalá le quede algo en la cabecita, que piense algo... (La audióloga que actualmente lo atiende) lo único que me dijo es que todo lo tiene amolado de su audición, ni le sube ni le baja, nada más lo tiene estable me dice, pero la tiene profunda..., por eso ese niño me dice va a ir pero muy lento porque no tiene nada de audición, vive como un, qué será dice, cómo un ser que no tuviera ningún valor, pero más adelante a lo mejor sí lo puede tener... (Por eso, y por algunos otros detalles) pues he pensado esperarme como un mes más y decirle a la maestra Nancy "¿cómo va Ca?", me quedo o me voy, si él no avanza y no aprende, pues no me quedaría de otra manera más que, ahora sí que salir a preguntar y sacarlo de aquí y llevármelo para allá, para allá, para esas escuelas donde dan manual; y no me quedaría otro remedio mas que trabajarle diario para ayudarlo.

Creyendo entonces la abuelita de Ca, como los discursos lo dicen, que el niño para ser alguien importante, con valor, tiene que aprender mínimo a leer y escribir, ha estado luchando porque así sea; no obstante, se ha dado cuenta de que a sus 11 años no lo ha logrado, viendo confirmada su idea de que tiene una discapacidad. También, ha llegado a la conclusión de que ahí donde está no recibe la atención necesaria por parte de la maestra, y es agredido por el resto de los niños; por lo que ha decidido no permitir a Ca juntarse con ellos, ser parte de sus festejos, y considera que lo mejor es sacarlo de la escuela; decisión que llevó a la acción semanas antes de terminar el ciclo escolar, pues ella cree la maestra no le hace caso, solamente apoya a los niños que oyen y hablan.

Pero no sólo decidió sacar a Ca de la escuela porque él no avanzaba; también, cabe señalar, porque como Ca ella es sujeto de exclusión por parte de las mamás, y de agresión por parte de la maestra quien, por ejemplo, un día que le tocó la guardia regañándola le dijo:

M: Señora los listones de Ca

SG: ahí están (en la mochila)

M: ahí están bien. Señora, Ca siempre tiene que traer sus listones

SG: Ahí están

M: no los necesito guardados, debe ponérselos.

Aunado a ello se encuentran los excesivos gastos en tiempo y dinero que ella hace sin ver, dice, que Ca realmente los aproveche. Por eso:

Pues a veces sí me siento muy desesperada, para qué le voy a decir que no porqueee, desesperada en este aspecto porque, digo no avanza Ca y estoy gastando mis pasajes y qué hago aquí... es pesado, para mí es muy pesado ir y venir, porque yo trabajo medio día para él y porque mi esposo gana bien poquito y tengo que ayudar, porque ahorita \$200 no me alcanzan para mucho, nada más para la comida..., y a veces ya vengo bien cansada, ya me siento también muy aburrada... y es mucho pasaje, nada más de ida me gasto cuánto, y luego de venida la otra vuelta, y sí me vengo gastando como \$90 diarios porque luego no me puedo aguantar hasta que llego a las 9-9:30 para comer; según como camine el carro, hay veces que llego 9-9:15, 9:20 hasta 9:30. Mj..., y así estoy viviendo, con esos problemas.

No obstante su desesperación y cansancio, reconoce ella que sacarlo definitivamente de la escuela no es la solución, que Ca ha aprendido algunas cosas y por ello lo mejor sería inscribirlo en otra escuela pues, quizá reconozca también, el niño sí tiene capacidades.

Pues ahorita no voy a decir que sí es un niño inteligente y que va adelantado, pero si no lo trajera no sabría escribir ni su nombre, bueno eso pienso yo ¿no?. Pues ahorita las sumas ya se las sabe hacer solito, sabe escribir ya bien su nombre, nada más que en momentos

como que se equivoca, y ya lo regaña y cómo que empieza a pensar “ah, esto va así”, ya vez le digo, piensa, y me dice sí; pero pues no muchos logros ha tenido como debiera de ser, pero ahí más o menos se va defendiendo. Sí me empieza a formar letras, cuando está tranquilo él solito sabe escribir perro, varias cosas sabe escribir bien, y ya luego en la casa me agarra un libro y ya se hace sus copias del libro y digo pues bueno, que sí se anima.

Concluyendo con Ca y reflexionando sobre la información proporcionada, ¿podríamos pensar entonces que sus dificultades son únicamente resultado de su falta de audición?, ¿que él es un sujeto con discapacidad sólo por su sordera?, ¿o también lo es porque su familia, compañeros y maestros lo tratan como tal?; si es así, ¿no serán entonces los otros, incluidos entre éstos nosotros, los responsables de tal discapacidad?.

Ma: “Con que ella aprenda a leer y escribir”

De manera similar a como sucede con Ca, Ma es una alumna que tiene un trato especial dentro de su mismo grupo. En éste, tal como sucede con su familia, ella es sobreprotegida y ayudada en todas sus actividades; por ejemplo, a diferencia de sus compañeros ella recibe premio sin completar la línea de participaciones; siempre, en todos los ejercicios que realiza, es apoyada por la maestra o por la señora de guardia; éstas también, fomentando su dependencia, le buscan el material necesario para realizar ciertas actividades, cosa que con los demás niños no hacen; e incluso los exámenes para ella son diferentes, más simples. ¿Porqué?, probablemente porque todo aquel que se relaciona con ella considera que es incapaz y necesita mucha ayuda pues, como un día lo dijo la maestra, “ella piensa más lento”.

M: A ver Ma, ¿qué día va a ser pasado mañana? (Lu se para y señala el día sábado).

¿Qué día va a ser pasado mañana?

Lu: sábado (Ma señala el 17, 18 y 15 de Enero, siendo éste último el correcto)

M: Muy bien

Todos: pasado mañana va a ser ¿viernes?

Niños: nooo, sábado

M: ¿cuántos? (nadie responde). No los oigo

Ri: 15

M: muy bien Ri

Todos: 15 de enero del 2005

M: muy bien Ma

Ri: nooo, más o menos

M: no, sí está bien, ella piensa más lento, poquito a poquito.

Asimismo, la maestra comúnmente no la apresura para que termine sus trabajos, y le da el tiempo que necesite mientras realiza otras actividades con los demás niños, haciéndola permanecer fuera, excluida, del ritmo que lleva el grupo como ya lo pudimos ver cuando ellos hacían botas y árboles de Navidad. No obstante, ello no ocurre siempre y existen algunas ocasiones en que la maestra sí la presiona, pero de una forma muy agresiva pues le dice; por ejemplo, “¿Ya Ma?, los demás se empiezan a dormir”, “Ma todos nos vamos a ir y le voy a decir a tu mamá que venga aquí por ti porque todos los días es lo mismo”, o “Ma apúrate porque si no nos vamos a quedar sin recreo porque te tengo que ayudar. Apúrate”, dando incluso la impresión de que el apoyarla es una obligación que no hace con mucho gusto.

Pero éstos, no son los únicos comentarios agresivos dirigidos a Ma; la maestra también, durante mi estancia, tuvo algunos otros como “¡Ay Ma, es que tú eres otra cosa!”, o mientras la niña regaba “¡Ay Ma, hasta para caminar te vas chueca!”, como si para todo se fuera chueca; e incluso un “¿ya ven como ella sí piensa?”, sin que nadie nos lo cuestionáramos, hace creer que ella misma duda que Ma piense.

Resultado de comentarios y actitudes como las anteriores, Ma es segregada desde su mismo grupo quien no está dispuesto a esperarla y la dejan rezagada; pero además, la discapacitan pues consideran siempre ha de necesitar ayuda y se la dan, no permitiéndole hacer nada por ella misma, ni siquiera sacar sus cuadernos al momento de revisar las tareas.

De nuevo, de todo esto se dan cuenta sus compañeros del GIEH, y ellos mismos han reafirmando la discapacidad de Ma diciéndole que ella no piensa, como lo ha hecho Ri quien textualmente le ha dicho “tú no piensas”, e incluso asombrándose cuando da una respuesta correcta, como en la suma del siguiente ejemplo.

Ma: nueve

M: Muy bien, ahora sí estás estudiando. A ver pásale (Ma escribe 9). Muy bien Ma, su aplauso.

Cr a M: ¡Ma sí está pensando!

Para los niños pareciera ser entonces un hecho insólito, casi milagroso, que Ma acierte a algunas respuestas; sin embargo, no sólo para ellos lo es, también para la mamá quien, creyendo que ella no es capaz de grandes logros, contesta al preguntarle qué expectativas tiene para su futuro:

(Se ríe) yo creo que, yo lo que quisiera nada más, si ella puede, con que ella aprenda a leer y escribir, creo que para mí y para ella es mucho triunfo.

Dice Assoun (2001) al respecto “Lo que contiene el destino es la idea de un poder que se ejerce sobre el sujeto y se impone a su historia, la supervisa de manera que ciertos acontecimientos estarían determinados de antemano, suceda lo que suceda. Pertenece a la exterioridad: es lo que golpea al sujeto en lo real, configura de manera aplastante y sofocante la vida del sujeto, al que no le queda otro remedio que inclinarse ante él”.

Esto es precisamente lo que ocurre a Ma, para todos, su destino está determinado, ella no será capaz de nada más que de leer y escribir; y creyendo que realmente será así, y no hay manera de cambiarlo, nadie se esfuerza por hacer que tenga mayores logros, y hasta los esfuerzos dedicados a ella se ven como un sacrificio.

ahorita que está aquí me siento contenta porque mi hija no es una alumna que dijera yo de puro 10, pero creo que vale la pena sacrificarme para dedicarme a ella... aunque ahorita como que sí me preocupa porque pues veo a otros niños más avanzados y ella se va quedando atrás.

¿Pero cómo habría de avanzar si hay muchas cosas en contra de ella?, ¿cómo pretenden que siendo tan protegida como lo es, aprenda a “desenvolverse socialmente con seguridad y confianza”?, ¿no habría que confiar en ella, desde su familia y los otros con los que se relaciona, para que ella confíe en sí misma?; realmente como dice Mannoni (1992) ¿un desarrollo contenido y un lote de comportamientos asociales será la reacción a una situación familiar patógena y no a un problema orgánico?. ¿La integración, finalmente, tal como se está poniendo en práctica con ella no está más bien segregándola?, quizá sí pues desde la integración misma, citando a Flores e Yrizar (1995), “Este nuevo sujeto queda designado como inferior con respecto a los demás; lo que le significará la imposibilidad de alcanzar por sí mismo el ideal del yo, pues el significante que lo define y posteriormente articula es ser inferior”.

Lu: “De burrito no tiene nada, donde ya dio un saltito”

Ca y Ma han sido posicionados entonces, desde el significante que los constituye, como seres inferiores. Pero dice Mannoni (1992) ello se da porque “A veces la familia se ha apropiado de un diagnóstico desde tiempo atrás y no quiere en absoluto que se lo cuestione. La debilidad parece ser tan clara de por sí que ni se intenta ponerla en duda; peor aún, la madre a veces no desea que se le saque de ahí, trata de mantener el lugar que le ha asignado al niño y todo deseo de despertar del niño será combatido hasta el punto de que aquél terminará por persuadirse de que él no puede”.

Pero esto, hay que decirlo, no tiene que ser forzosamente así; veamos a partir de ahora cómo este significante puede ser removido y constituir a seres diferentes, como ha sucedido con Lu quien, a pesar de los diagnósticos y la creencia de parte de su abuela de que no podría llegar a la primaria, él ha demostrado que es capaz de ello y de muchas otras cosas más, cambiando las expectativas de la señora quien ahora dice hará todo lo que esté a su alcance para que el niño obtenga más logros.

Yo nunca me imaginé estar ahorita en primero, yo pensé que me iba a ir a un prepi, no pensé que iba a tener tanta suerte como para que se fuera a la primaria... y ahora que ya estamos aquí, quiero que nos vaya mejor..., por eso yo también me siento muy obligada a seguirlo apoyando, en estar atrás porque ya lo demostramos que juntos podemos, y espero que en este año nos vaya bien y avanzar, le juro que mis mejores deseos, mis mejores propósitos es decir que me voy a segundo. No pienso detenerme, quiero echarle muchas ganas con Lu y espero que él me dé la buena noticia de que nos vamos a segundo año. Pero tampoco quiero avanzar por avanzar, quiero caminar y no correr, pero si veo que él puede, y me ha demostrado en estas dos firmas y las respuestas que he tenido en sus exámenes, si seguimos igual, no nos quedamos, avanzamos... A veces yo misma me pregunto cuánto tiempo voy a poder ayudar a Lu, y yo misma me respondo el tiempo que sea, no me voy a fijar en el futuro, ahorita puedo pues ahorita lo hago, ahorita, ahorita, ahorita. Por eso créamelo, yo vivo el día como si fuera el último de mi vida, día a día siento que es el último y trato de hacer muchas cosas.

Lu entonces, académicamente, es un buen alumno, motivo por el cual su abuelita se siente alegre pues considera todo lo que ha sufrido, como las groserías de las demás mamás, ha valido la pena.

¡No hombre!, cuando fui a recoger mi boleta (al jardín) y vi que me venía (a primaria) yo quería gritar, se me borró todas las noches de insomnio que me daba y quería gritar, gritar de alegría porque ya me iba yo a primaria con él, y cuando me dijeron “¡ay, en la tarde, con los niños más burritos, más tontitos!”, yo dije, a mí no me interesa que sea el más tontito o el más burrito, yo creo que eso es sólo un apodito porque de burrito no tiene nada, donde ya dio un saltito..., pero sí me dio mucho gusto... y en estas dos firmas de boleta que he tenido, me siento feliz con Lu porque él ha trabajado mucho, ha respondido y me considero

una de las mamás afortunadas con él... él a mí de veras me ha ayudado mucho a salir adelante, me motiva y más porque es inquieto, es travieso, es muy tremendo, pero veo que en su aprendizaje no le cuesta trabajo, que sí lo aprende.

Reconoce la señora, sin embargo, Lu es muy tremendo; y esto es un algo que, habíamos visto ya, le preocupa mucho pues piensa que quizá se deba al trato que le da.

Yo siento que la atención que tiene Lu a veces es lo que le afecta, ¡sí, porque eso también hace daño!; como es el único, todo para Lu, todo para Lu, y entonces yo luego pienso que tanto se le quiere y tanto se le da lo que quiere que por eso Lu tiene esa conducta ¿no?.

Y es que efectivamente, ella ha tenido la oportunidad de observar que Lu es un niño muy indisciplinado y muy agresivo; se burla de sus compañeros, los empuja, los golpea, les avienta objetos, les pisa sus alimentos, azota puertas, y avienta sillas cuando está molesto. Todo esto lo hace cotidianamente, abundando ejemplos de su indisciplina, pero daré a continuación sólo uno de ellos.

Lu agarra la goma de Ri, Ri se la arrebató, y Lu lo acusa con M; M pregunta a su abuelita si es de él y ella dice que no. Lu se va y le pega a Cr quien nada tenía que ver. M lo regaña y su abuelita le dice que si no quiere trabajar que mejor se salga porque sólo está molestando a los niños. Se forma Lu para revisarse tareas, y M le dice que por favor cierre las puertas de su estante, Lu las azota y M le dice ¡Lu, bien!.

A él, por todo lo que día con día hace, lo tienen ya identificado como el indisciplinado del grupo, y tanto las mamás como los niños lo acusan de cosas que algunas veces él no hace; por eso su abuela está también preocupada pues incluso han dicho algunas mamás, entre ellas la de Ri, si nadie lo detiene un día va a matar a alguien. Quizá temiendo que algo así realmente pase, la señora dice:

ya fui a pedir ayuda, porque si yo me quedo callada qué hago, con preocuparme no resuelvo nada, enojarme menos, con pegarle como dicen, pues sale peor.

Así entonces, una mala conducta es el único problema que presenta Lu, pues en cuestión de aprendizaje va muy bien; él, no ha sido discapacitado, inutilizado, como Ma y Ca, ya que tanto su abuela como sus maestras han confiado en él, en que sí puede, y le han permitido ser independiente conformándose como un sujeto capaz; cuestión que nos demuestra, como ya lo habíamos vislumbrado, la discapacidad no se origina en el sujeto, no es resultado de una deficiencia orgánica sino de las relaciones que se establecen con él.

Ro: “Yo no quiero dejarla que aprenda nada más a leer y escribir”

De manera similar a como sucede con Lu, Ro ha sido tratada por su mamá como un sujeto capaz pues, ya lo decía en el apartado anterior, le ha permitido ser independiente, que lave, se amarre sus agujetas, se peine, planche, etc. Ello, la confianza que le tiene la señora a su hija, se ve reflejada también en la escuela donde, a pesar de ser la que menos tiempo lleva en ésta, conoce mejor el sistema y ha aprendido muchas más cosas que Ma y Ca, quienes llevan ya años en GIEH y han repetido incluso 1° grado. Pero éstos logros, recalco, se deben a que a diferencia de éstos último, su mamá y su maestra confían en ella, y creyendo en que tiene las capacidades para hacer algo más que leer y escribir, la han impulsado para que así lo haga.

Ahorita sí se le hace difícil la lectura por ejemplo pero, le digo, tiene que aprenderlo porque ya también está grande, ya está grande y lo tiene que aprende aunque se enoje y aunque haga berrinche..., pero estoy contenta con mi hija porque yo siento queee, bueno yo veo que le está echando muchas ganas; no lo siento, veo, porque para mí es muy poquito 3 meses y aunque se le halla hecho difícil al principio lo de estructuración, pero ya lo demás ya lo captó, a lo mejor no muy bien, pero sí ya captó como debe de trabajar; las matemáticas, yo veo que las matemáticas es su fuerte, y ya lo demás Dios dirá como va a ir comprendiendo y espero que sea muy pronto..., pero sí, yo ahorita me siento contenta porque ella está aprendiendo, cada cosa que ella aprende es una alegría, una satisfacción como madre, y para ella es un esfuerzo muy grande.

Decía ya, cuando cité a Assoun, él habla de un destino que “configura de manera aplastante y sofocante la vida del sujeto”. En algunos casos, como el de Ca y Ma, éste destino los constituye como inferiores; pero hay otros casos, como ahora el de Ro, en que el destino le tiene preparado un mejor porvenir.

yo la verdad me conformo de menos que me digan que está como la maestra que les enseña computación, que de ahí salió del CAM, de aquí del CAM; yo la verdad con eso me conformo, yo no quiero dejarla que aprenda nada más a leer y escribir, y a hacer cuentas, yo no, yo voy por algo más grande..., yo me conformo con que ella llegue a ser, no sé, una maestra como la de computación, algo, algo, aunque sea de ahí del CAM pero que llegue a ser algo, algo que a ella le guste... yo a eso voy y eso es lo que yo deseo, dejarle algo con lo que pueda defenderse en la vida y ayudarla a superarse hasta, hasta lo que más se pueda para que nada le llegara a faltar.

El destino entonces, podemos ver, no es algo mágico que se nos impone como incuestionable e inmodificable; es algo que los otros nos forjan, por lo que el destino del sujeto con discapacidad puede ser diferente, mucho más prometedor, si hay alguien que confíe y haga algo porque así sea; como en éste caso la mamá de Ro, y también la mamá de Ri quien, para sus 7 años y a pesar de todos los

obstáculos que se le han presentado desde su nacimiento, es también un niño muy capaz, académicamente el más inteligente de su grupo, y el que mejor habla; motivos por los cuales constantemente recibe felicitaciones de la maestra, como cuando le dijo *“ya ven, Ri sí piensa, vio que el día estaba mal; ustedes sólo copian y no se fijan, le voy a dar una manzana”*.

Quizá notando aquello a lo que hice referencia anteriormente; que, en palabras de Mannoni (1992), “Es su destino familiar el que los impulsa en el sentido de la anormalidad...; por lo que la debilidad tiene un sentido impuesto, el que le dan sus padres”; dicen Morales (1995) y la DEE-SEP (s.a.), “las consecuencias psicológicas de la discapacidad dependen, en buena parte, de su significado social”. Por ello, es importante que tanto las familias como la sociedad en general, aprendan que la discapacidad no es una cuestión orgánica imposible de modificar; y, pensando así, se haga algo al respecto.

3.6 Las expresiones de los niños: sus sentimientos plasmados en dibujos

Veamos, para concluir éste capítulo de análisis, los dibujos que los niños realizaron en torno a su familia.

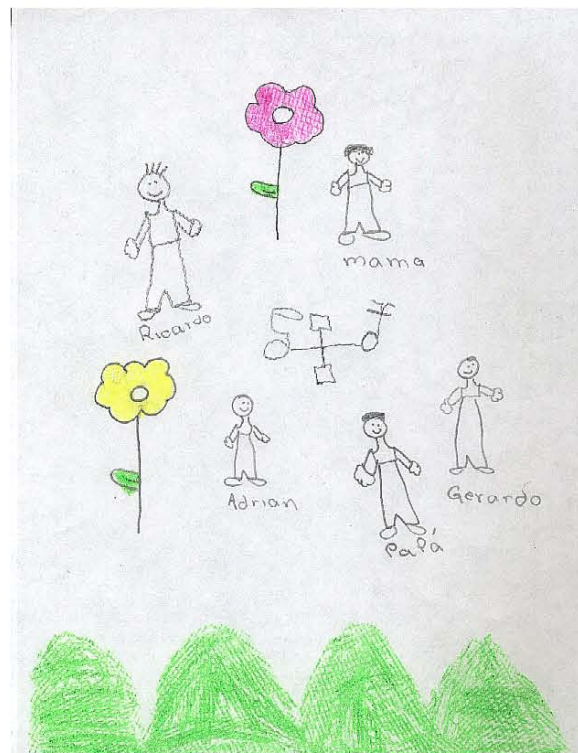
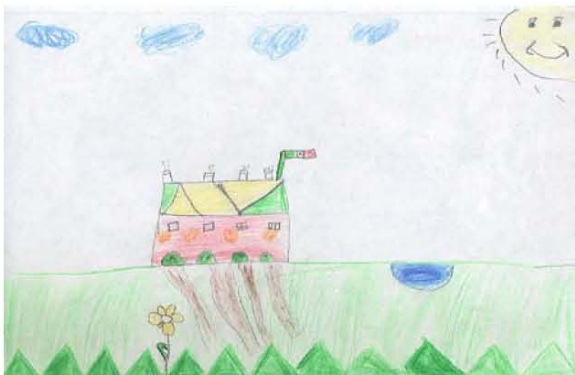




Figura 10. Dibujos realizados por los niños del GIEH, con el tema "Mi familia"

Cabe señalar sobre éstos, es curioso que Ca y Lu, quienes están al cuidado de sus abuelas, dibujaran a todos los hombres de su familia, incluidos ellos y en el caso de Lu también las mascotas; y no a ellas, que son con quienes están la mayor parte del tiempo. Ma, tampoco dibujó a su mamá ni a su hermano, con quienes vive, pero sí a su papá quien es con el que convive sólo los fines de semana y con el que juega y se divierte. Ro dibujó una casa con cuatro nubes, cuatro puertas, cuatro ventanas y cuatro caminos, uno por cada miembro de su familia (mamá, papá y dos hermanos); y finalmente Ri se dibujó a él, a su mamá, papá y hermanos. De éste último niño, de 7 años recordemos, cabe mencionar que tiene una mejor calidad de dibujo que Ma, de 10 años, a quien posiblemente el significante de la discapacidad la ha tocado a tal grado que hasta las manos le ha atrofiado.

Examinemos ahora los dibujos que realizaron sobre su escuela.





Figura 11. Dibujos realizados por los niños del GIEH, con el tema "Mi escuela"

Podemos ver que tres de ellos, los de Ca, Lu y Ro ubicados del lado derecho y en orden descendente, se caracterizan porque representan a la escuela como un edificio, afuera del cual se encuentran ellos; lo que posiblemente indique que tienen la sensación de no formar parte de ésta, de la escuela. A ello podríamos denominar, en palabras de Assoun (2001), exilio; y éste es, según el mismo autor, "una situación de fuera de lugar...; un sentimiento de que la casa de uno no está donde vive... Sensación paradójica de estar incluido en un espacio que, hostil o acogedor en sí mismo, no le permite al otro reconocerse en él y por consiguiente, lo excluye"; en este caso por ejemplo de los recreos, las ceremonias, los festivales y otras actividades más en las que supuestamente debieran ser integrados, pero no lo son.

Con Ri sucede algo similar, aunque él no dibujó un edificio, al pedirle que dibujara su escuela sólo dibujó a sus compañeros como si éstos fueran para él toda la escuela y el resto no existiera pues aparecen sólo porque la maestra se lo sugirió. Finalmente Ma, representa la natación que es uno de los servicios adicionales que presta GIEH, y a su mamá, quien es la que la lleva a todos éstos lugares dando la impresión, aunado con el dibujo de su familia, de que la escuela es el mundo que le pertenece a la mamá y el de la diversión al papá.

Por último, veamos los dibujos con tema libre.



Figura 12. Dibujos libres realizados por los niños del GIEH

Ca representó dos osos, uno negro totalmente rayado, anulado, como quizá se sienta él; y uno blanco claramente definido, como quizá desee sentirse. Ma, de nuevo representó a su papá, tres personas más que podrían ser su mamá, ella y su hermano, todos con un globo; Lu dibujó a sus súper héroes favoritos: Súper Man y Chucky, éste último quizá como muestra de su parte agresiva pues lo pone con un cuchillo; Ro representó de nuevo a su familia, cuestión que nos hace suponer que ella es muy feliz dentro de ésta; y finalmente Ri dibujó el símbolo de Súper Man y algunos objetos como son una bicicleta y un videojuego, juguetes que, a decir de su mamá, son sus favoritos.

¿Y ENTONCES, CÓMO ERRADICAR LA DISCAPACIDAD?. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

La integración educativa ha sido una de las últimas estrategias implementadas con el objetivo de lograr que el sujeto con discapacidad desaparezca y se convierta en un sujeto normal; ello, con la ayuda de dos medios. El primero de ellos consiste en manejar tanto para la educación regular como para la especial un mismo currículum variando únicamente las estrategias mediante las cuales se imparte éste; y en segunda, se ha dicho que un niño está integrado a su escuela si éste, ya sea en todo el horario escolar o sólo en algunos momentos, tiene la oportunidad de convivir y realizar algunas actividades con los niños sin discapacidad.

A nivel discurso, procurando la existencia de uno, o mejor aún, de ambos medios, se dice que se ha logrado que el niño esté integrado educativamente, y tenga los recursos necesarios para que, saliendo de la escuela, su integración sea social. No obstante hallamos mediante un análisis de la integración educativa en un GIEH, ni con la existencia de ambas condiciones los niños están siendo integrados dentro de su escuela. Esto lo manifiesta la maestra del GIEH cuando dice *“Integrarlos (para muchos) es meterlos al salón y como ya están todos juntos, ya están integrados; cuando a veces sucede al contrario, la maestra a lo mejor no lo quiere, no le presta atención, empieza a bajar su autoestima, ve que todos avanzan menos él, a él lo sacan una hora y se pregunta porqué me sacan una hora, ya me perdí de lo que dijo la maestra y todo el mundo ve que me salgo”*.

La integración educativa entonces, tanto en su modalidad Grupos Integrados como en USAER, y no se diga en CAM, sigue produciendo exclusión pues continúa marcando a los sujetos como deficientes e incompetentes, ideas que es difícil erradicar con sólo promover su contacto o impartirles el mismo programa pues aún en esta aparente igualdad de oportunidades se señala que los sujetos con discapacidad han de recibir tal educación por otros medios pues sus limitaciones no les permiten aprender igual.

Así entonces, la integración se vuelve una forma menos explícita de excluir, comparándola con el asesinato, el encierro o la educación especial; pero se

asemeja a todas éstas en que no ha obtenido los objetivos que se propone. En primera, no ha logrado curar, normalizar, al sujeto con discapacidad; y en segunda, como consecuencia de lo anterior, tampoco ha permitido su incorporación a la sociedad sino al contrario, lo ha alejado, apartado, segregado, pues lo hace responsable de su falta de inteligencia, de capacidad y de belleza, posicionando en él el motivo por el cual todos los intentos ideados; por ejemplo la educación especial y ahora la integración educativa, no han funcionado.

Quedando conformes con ésta respuesta, pues se vuelve válida ya que está apoyada por los discursos del saber y del poder, se deja fuera toda posibilidad de preguntarse si hay otros motivos, fuera de la supuesta discapacidad del sujeto, por los cuales éste no se integra. Es decir, dando esta razón como justificación, la sociedad ha evitado interrogarse a sí misma, preguntarse qué tanto tienen que ver las condiciones político-económicas en la constitución y segregación ya no sólo del sujeto con discapacidad sino de cualquier grupo minoritario; y, mejor aún, poniendo a la medicina como estandarte, ha hecho responsables a las deficiencias orgánicas de toda incapacidad en el sujeto, cerrando así toda posibilidad de cuestionarnos si no son las relaciones que establecemos con las personas las que realmente las discapacitan; es decir, si no seremos nosotros mismos los que los discapacitamos.

Mediante el análisis realizado en el presente trabajo pudimos ver que muy probablemente sea así, que la discapacidad no es inherente al sujeto, una característica con la que se nazca, sino que se halla fuera de éste, en los conceptos que lo definen y agrupan, y junto con ello regulan una forma determinada de relacionarse o tratar a éste. Al respecto dice Flores (1999) “El lenguaje va dando lugar a ese sujeto. Las palabras y, sobre todo los conceptos que tienen soporte institucional, se van convirtiendo en realidad de las cosas”.

Así entonces el significante discapacidad se vuelve una realidad pues el sujeto no es pensado como algo diferente a lo que su significado marca, aquel que no está capacitado para hacer muchas cosas y necesitará por toda su vida la ayuda de los demás, aquel que necesita de una enseñanza individualizada porque de lo contrario no aprenderá, y aquel que difícilmente tendrá algún logro académico, y

menos aún profesional, resultando de ello minusválido pues valdrá menos que un ser normal, completo, capaz, pensante e inteligente.

Éstas ideas, por mucho tiempo y para muchas personas, se han vuelto incuestionables, un mito, determinando así el destino de las personas a quienes no les queda más que ajustarse a ellas pues, ya sea en palabras o acciones como las que han sido dirigidas a Ca o a Ma, los otros les han hecho creer que ellos no son más que lo que su significante dice, y no tienen posibilidad de ser diferentes. No obstante, ha habido otras personas que, dudando que los sujetos con discapacidad sean solamente lo que se dice, han entablado diferente relación con ellos construyendo así sujetos diferentes, más hábiles y más capaces de lo que se cree, demostrando con ello que el significado que supuestamente los define, no es absoluto, forzosamente real. Tal es el caso de Ri y Ro quienes, aún compartiendo con Ca y Ma una misma discapacidad denominada hipoacusia, son sujetos muy distintos a ellos pues con sus familiares y profesores han establecido una relación que les ha permitido tener más confianza y seguridad en sí mismos, en sus capacidades, y les ha dado la libertad suficiente para ser más independientes, cuestiones que se ven reflejadas tanto en sus habilidades sociales como en su aprovechamiento escolar.

Siendo así las cosas, ¿habrá todavía alguien que dude, en palabras de Adame (2004), que no son las barreras orgánicas las que impiden a las personas avanzar, sino las barreras sociales?. Yo creo que sí; sin embargo, serán menos los que lo hagan después de que pensemos que somos los mismos seres humanos los que determinamos quiénes serán discriminados y quiénes no; somos nosotros los que, sosteniendo la idea de que existe una normalidad, permitimos que una determinada persona viva en la exclusión; y, por tanto, no está en nadie más que en nosotros la solución, la posibilidad de que las condiciones de éstas personas cambien, pero cómo. A continuación hablaré de algunas posibilidades pues este trabajo no estaría completo con el simple hecho de decir que las cosas no están bien; considero, al hallar un problema siempre hay que darle una solución, solución que en éste caso estaría en el aceptar que no existe la igualdad ni entre los mismos sujetos supuestos normales; en palabras de Ayala (2000), en aceptar

que “cada hombre es diferente de los demás; es único e irrepetible por sus específicas y peculiares características biológicas, fisiológicas, psicológicas, sociológicas y económicas” que determinan, además de su subjetividad, sus capacidades pues, reconozcámoslo, si las personas con discapacidad son incapaces para realizar ciertas actividades, también los supuestamente capacitados lo somos para otras, ya que no hay un solo sujeto que sea hábil en todo.

Si lo anterior es cierto, y realmente siendo honestos con nosotros mismos aceptaremos que lo es, valdría también la pena eliminar las etiquetas existentes pues éstas sólo sirven para diferenciar y agrupar a los sujetos según sus deficiencias; pero ya lo dijimos, todos los sujetos somos diferentes, deficientes en algo, por lo que no tiene caso conservar aquellas etiquetas que supuestamente nos definen pues realmente no lo hacen, no dicen cuánto somos capaces de hacer, como ya lo vimos con Ro y Ri, y sí nos limitan y nos condenan ya que éstas siempre estigmatizan señalando las debilidades de los sujetos más no sus capacidades, las potencialidades que también todo sujeto posee independientemente de que sea negro, obeso, guapo, viejo, homosexual o discapacitado.

Ahora aunado a lo anterior, a la eliminación de las etiquetas y la aceptación de que todos somos diferentes y tenemos capacidades y discapacidades, vendría el hecho de aceptar que no existe una normalidad, un patrón establecido de lo que debe ser el buen ser humano pues, siendo de nuevo honestos, nadie se amolda al 100% a éste; y si es así es porque seguramente no existe un ser humano perfecto; ahora, ¿si no existe un ser humano perfecto, cómo es que aseguramos existe la perfección cuando nadie la ha visto, nadie la ha experimentado?.

La educación tiene un papel muy importante en esto pues es con la ayuda de ésta que se transmite a la sociedad un ideal de normalidad, de perfección, de igualdad, al cual todos, sin éxito, nos queremos acoplar. Es mediante los medios de comunicación como la televisión, los periódicos y las revistas que se nos implanta la idea de que lo ideal es ser esbelto y alto; es en la escuela donde se nos dice que lo ideal es ser inteligente, trabajador y productivo; y es en nuestra

familia donde se nos dice que lo ideal es ser lo que dicen los medios de comunicación y la escuela.

Así entonces, la existencia de un ideal y las características de éste nos son inculcadas desde los medios de comunicación y la escuela, y reafirmadas desde la familia quien, buscando el máximo bienestar para sus miembros, les pide se acoplen a éste, a un ideal que día con día ha sido modificado y que, por tanto, puede también ser anulado con la ayuda de éstos medios, como ya lo señaló la Declaración de Salamanca en su Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales donde dice “Los medios de comunicación pueden desempeñar una papel predominante en el fomento de actitudes favorables a la integración social de las personas con discapacidades, venciendo los prejuicios, corrigiendo la información errónea e inculcando un mayor optimismo e imaginación sobre el potencial de las personas con discapacidades”.

Es decir, los medios de comunicación han de dejar de promover una imagen del sujeto con discapacidad como una persona incapaz, infeliz y desgraciada, digna sólo de lástima, compasión y ayuda, como lo ha hecho el Teletón por ya varios años nuestro país; y en lugar de ello se han de transmitir programas y publicar noticias sobre los logros obtenidos por algunas personas con y sin discapacidad pues el hacer programas exclusivos de los logros de los sujetos con discapacidad mantendría la idea de que son ellos tan incapaces que hay que reconocerles sus logros por pequeños que sean; y no, tan digno de reconocimiento es el logro de un sujeto con discapacidad como el de uno sin ésta pues a ambos les ha costado su esfuerzo, y tan valiosos es, por tanto, uno como el otro.

Esto generará mayor confianza en el sujeto con discapacidad, y en el ser humano en general, pues permitirá que todos nos sepamos personas con potencialidades; y no como lo somos ahora, se nos limite y, desde el discurso que nos crea, se nos quite la esperanza de acceder a un mejor futuro, se nos desahucie.

La opción es entonces, con la ayuda de los medios de comunicación, cambiar el discurso que construye al sujeto con discapacidad; pero no es ésta la única

posibilidad, también es posible hacer esto eliminando todo lo que nos separa, además de las etiquetas; por ejemplo, los baños, los estacionamientos, las olimpiadas, y por supuesto las escuelas para personas con y sin discapacidad.

Lo anterior, en cuestión de educación, equivaldría a hacer caso a la Declaración de Salamanca y fundar una Escuela para Todos, una escuela que, según Porras (1998) y León (1999), responda a las necesidades de cada alumno sean de origen étnico, religioso, socioeconómico o de capacidad. Una escuela que sea efectiva no ya con el alumnado que acuda a ella con necesidades educativas especiales, sino con cualquier alumno que llegue atendándolo sin plantearse si pertenece o no a cualquier categoría; y no como lo hace el IMAL quien, ha decir de la maestra del GIEH, *“únicamente atiende a niños con hipoacusias superficiales y no atienden a los demás niños, dando la expectativa de que se atendía únicamente a niños fácilmente recuperables, educables”*. Debemos crear una escuela basada en la comunicación y en la democracia para permitir que el alumnado sea autónomo e independiente. Una escuela en la que se valore a todos los sujetos independientemente de lo que puedan hacer o de lo que tengan, donde se eliminen los prejuicios y se aprenda que no existe la perfección ni la igualdad, donde se valore la diversidad. Una escuela donde no se evalúe al sujeto en función de una supuesta normalidad y de unos patrones de desarrollo e inteligencia. Una escuela que fomente la cooperación y no la competencia, y donde todos los miembros que la integran (alumnos, maestros, padres de familia) se respeten mutuamente.

A muchos muy probablemente les suene muy utópico lo anterior, quizá, hasta les resulte imposible; no obstante recordemos, si nosotros hemos sido capaces de crear las condiciones en las que actualmente vivimos, también somos capaces de cambiarlas; y dudar de que ello sea posible es dudar de nuestras propias habilidades pero, creo yo, el ser humano racional, pensante e inteligente como se representa en la actualidad, es capaz de eso y más, simplemente hay que desearlo de verdad, no aparentar que se desea como está sucediendo con la integración donde, a pesar de su discurso dice León (1999), las decisiones sobre la situación del alumno en un contexto educativo u otro siguen estando en función

de sus competencias académicas y sociales; donde el alumno sigue compartiendo la jornada escolar con aulas de educación especial; y donde, incluso, se entiende como privilegio que el alumno con necesidades educativas especiales se encuentre en el aula ordinaria.

Existe ahora, dice el mismo autor, otra posibilidad y ésta es admitir que todos los alumnos tienen derecho a estar en una sola aula sin que su estancia dependa de sus características; es decir, en palabras otra vez de León (1999), habría que cambiar del movimiento de integración al de inclusión, definido por Stainback y Stainback (1992), recordemos, como “una forma de vida o forma de vivir juntos, basada en la creencia de que cada individuo es valorado” independientemente de su inteligencia y capacidades; o, como dice López Melero (1996; citado en Porras, 1998), habría que cambiar a “... una teoría que parte de las desigualdades y no de las igualdades entre los seres humanos... Una teoría que permite la existencia de la imperfección y pone en entredicho el concepto de perfección”, pues reconoce a la diferencia y la respeta.

ANEXOS

ANEXO 1. EXAMEN DE INGRESO A LA PRIMARIA DE GIEH

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PUBLICA
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL
GRUPOS INTEGRADOS ESPECIFICOS PARA HIPOACUSICOS
HOJA DE DATOS PERSONALES
SOLICITUD DE INGRESO

SERVICIO: _____

FECHA: _____

NOMBRE DEL ALUMNO: _____

EDAD: _____ FECHA DE NACIMIENTO: _____

ENVIADO POR: _____

ANTECEDENTES REHABILITATORIOS: _____

ESCOLARIDAD: _____

DIAGNOSTICO: _____

USO DE AUXILIAR AUDITIVO: _____

TRATAMIENTO NEUROLÓGICO: _____

NOMBRE DEL PADRE O TUTOR: _____

OCUPACIÓN: _____ TELEFONO: _____

NOMBRE DE LA MADRE: _____

OCUPACIÓN: _____ TELEFONO: _____

DOMICILIO: _____

_____ TELEFONO: _____

OBSERVACIONES: _____

NOMBRE Y FIRMA DEL ENTREVISTADOR

ESQUEMA CORPORAL
Partes del cuerpo

Escritura	Articulación	Localización
1.- _____	_____	_____
2.- _____	_____	_____
3.- _____	_____	_____
4.- _____	_____	_____
5.- _____	_____	_____
6.- _____	_____	_____

VOCABULARIO

Colores:

rojo _____	verde _____
amarillo _____	azul _____
naranja _____	cafe _____
negro _____	blanco _____
rosa _____	morado _____

Alimentos:

pan _____	leche _____
agua _____	sopa _____
carne _____	manzana _____
plátano _____	huevo _____
naranja _____	piña _____

Objetos:

llave _____	lápiz _____
auto _____	casa _____
cama _____	mesa _____
silla _____	peine _____
reloj _____	árbol _____

Animales:

perro _____	gato _____
pato _____	pájaro _____
cochino _____	caballo _____
vaca _____	elefante _____
pollo _____	burro _____

Ropa:

camisa _____	zapato _____
pantalón _____	vestido _____
suéter _____	

ARTICULACIÓN

Tono de voz: agudo_____ grave_____ normal_____ mixta_____

Intensidad: débil_____ fuerte_____ normal_____ mixta_____

Voz: nasal_____ gutural_____ normal_____ mixta_____

MEMORIA SECUENCIAL VISUAL

Número de objetos: 3_____ 4_____ 5_____

Secuencia: 3_____ 4_____ 5_____

Posición: 1.-_____ 2.-_____ 3.-_____

Direccionalidad: izquierda - derecha_____ derecha - izquierda_____

mixta_____

LECTURA LABIOFACIAL

Discriminación de vocales: a_____ e_____ i_____ o_____ u_____

Específica (de objetos)

perro_____

pelota_____

taza_____

pez_____

zapato_____

Otras respuestas a lecto labio-facial:

Palabras:_____

Oraciones:_____

Cuestionarios:_____

PERCEPCIÓN AUDITIVA:

Presencia y ausencia de sonidos:_____

Discriminación de vocales: a_____ e_____ i_____ o_____ u_____

Ejecución de ritmo:

0 000 0_____

000 0 00 000_____

0 00 0_____

00 0000 00_____

Discriminación de ritmo:

0 00 0 _____
0 000 0 _____
00 0000 00 _____
000 0 00 000 _____

Identificación de palabras:

pez _____
pelota _____
taza _____
perro _____
pelota _____

Otras respuestas auditivas:

Oraciones: _____

Cuestionarios: _____

DESCRIPCION DE UNA LAMINA

Descripción oral: _____

Descripción escrita: _____

LECTURA MECANICA

mamá _____	caballo _____	vaca _____
papá _____	zapato _____	leche _____
pan _____	rosa _____	jirafa _____
dos _____	agua _____	yo _____
sol _____	niño _____	queso _____

ESCRITURA MECANICA (Dictado)

mamá_____ pan_____ zapato_____ agua_____ leche_____

Copia en el mismo plano

Copia en otro plano

CONCEPTOS DE CANTIDAD

Mucho: _____

Poco: _____

Nada: _____

CONCEPTO DE NUMERO

	Escritura	Articulación	Discriminación
1	_____	_____	_____
2	_____	_____	_____
3	_____	_____	_____
4	_____	_____	_____
5	_____	_____	_____
6	_____	_____	_____
7	_____	_____	_____
8	_____	_____	_____
9	_____	_____	_____
10	_____	_____	_____

Aplicó la prueba: _____

LECTO - ESCRITURA

ESCRIBE:

_____	_____
_____	_____

DICTADO:

_____	_____
_____	_____

	ASOCIACION	ARTICULACION	L.L.F
El sol	_____	_____	_____
El papá	_____	_____	_____
La mamá	_____	_____	_____
El pan	_____	_____	_____
El dos	_____	_____	_____
El niño	_____	_____	_____
El agua	_____	_____	_____
La rosa	_____	_____	_____
El caballo	_____	_____	_____
El zapato	_____	_____	_____
La jirafa	_____	_____	_____
La vaca	_____	_____	_____
Yo	_____	_____	_____
La leche	_____	_____	_____
El queso	_____	_____	_____

PARTE I

PRUEBA II

caza_____	lluvia_____	trabajador_____
bola_____	veinte_____	cumpleaños_____
árbol_____	dardo_____	exigencia_____
puente_____	dulce_____	ferretero_____
gato_____	diferente_____	

PARTE II

PRUEBA II

a _____	eo _____	plato _____
u _____	ei _____	moneda _____
b _____	iu _____	chaqueta _____
m _____	eu _____	valiente _____
e _____	tu _____	prohibido _____
f _____	pe _____	prepondera _____
g _____	mo _____	hipnotismo _____
ai _____	cli _____	agrietar _____
ue _____	cha _____	eclipse _____
io _____	boda _____	disgregar _____

LECTURA Y ASOCIACIÓN:

1.-_____	_____
2.-_____	_____
3.-_____	_____
4.-_____	_____
5.-_____	_____

CALIFICACIÓN DE LECTO - ESCRITURA

+ ESCRITURA:

- Números _____
- Vocabulario _____

+ DICTADO

+ LECTURA:

- Lee (palabras) _____ + _____
- Conceptos (comprensión) _____ + _____
- Discriminación letreros por LLF _____
- Identifica palabras por LLF _____
Errores _____
- Identifica por asociación visual _____
Errores _____

CALIFICO _____
NOMBRE Y FIRMA

ANEXO 2. CRONOLOGÍA: DE LA MUERTE A LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA

Primeros tratos proporcionados a los sujetos con discapacidad: Muerte y Encierro

	Antigüedad Clásica	Leyes de Lyeurgus señalaban el exterminio y abandono a estas personas.
Esparta	Antigüedad Clásica	Arrojados por el monte Tajeto.
Roma	Antigüedad Clásica	Arrojados por la roca Tarpeia.
Etiopía		El defecto físico era tomado como signo de muerte.
Francia	1656	Ley de prohibición de la mendicidad.
México		Desde tiempos de los aztecas los <i>inválidos</i> eran colocados en hospitales con financiamiento del estado y del propio fondo del Emperador Moctezuma II.
	1541	La Corona ordena “que en todos los pueblos de españoles e indios se fundaran hospitales para curar a los enfermos pobres”.
	1863	Comienzan a crearse muchos hospitales para atender a todo tipo de desamparados.
	1881	Se tiene conocimiento de los siguientes hospitales: San Andrés, Juárez antes San Pablo, Morelos antes San Juan de Dios, Hospital de San Hipólito, Hospital del Divino Salvador, la Casa de Maternidad, el Hospicio, la Escuela Industrial, de Huérfanos, la Escuela Correccional de Momoluco; y se crean posteriormente el Hospital General, el Homeopático y la Castañeda.

Autores relevantes en el origen de la Educación Especial a nivel mundial Sordomudos

España	Fray Pedro Ponce de León	Siglo XVI	Educa en el Monasterio de Oña a 12 niños sordomudos, y escribe el libro <i>Doctrina para los sordos-mudos</i> donde establece la relación causal entre sordera y mutismo.
España-Inglaterra	Juan Pablo Bonet	Siglo XVII	Difundió el método oral a través de su libro <i>Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos</i> .
Francia	Jacobo Rodrigo Pereira	Siglo XVIII	Crea un alfabeto de signos: la dactilología.
	Abad de L'Epée	Siglo XVIII	Sistematiza un lenguaje mímico y crea en 1755 la primera escuela pública en Francia, que en 1791 llegaría a ser el Instituto Nacional de Sordomudos de París.
Estados Unidos	Thornton		Enseña a hablar a los sordomudos.
Alemania	Heinicke		Funda la primera escuela de sordomudos, difundiendo el método oral.

Ciegos

Francia	Valentín Haüy	1784	Primero en adoptar la escritura en relieve, y crea el Instituto de Jóvenes Ciegos.
	Louis Braille		Crea un sistema de lectoescritura basado en puntos en relieve.

Deficientes mentales

Valencia	Fray Gilabert Jofre	Siglo XV	Crea el Hospital d'Innocents, Fols y Orats, primera institución consagrada a la asistencia de enfermos psíquicos y deficientes.
	Esquirol	Siglo XIX	Diferencia a los enfermos mentales de los deficientes mentales, y señala dos niveles de retraso mental en su <i>Dictionnaire des sciences medicales</i> : la imbecilidad y la idiocia.

Francia	Itard		Escribe la obra <i>El niño salvaje</i> , producto del tratamiento educativo brindado a Víctor, el niño salvaje del Aveyron. Colabora en la organización de una escuela para anormales en Bicêtre, y otra en la Salpêtrière.
	Voisin	1830	Crea el Instituto Ortofrénico y publica su obra <i>Application de la physiologie du cerveau a l'étude des enfants qui necessitent une éducation spéciale</i> , donde plantea el tipo de educación necesaria para niños con retraso mental.
	Seguin	1836	Escribe <i>Traitement moral, hygiène et éducation des idiots</i> , y clasifica al retraso en: idiocia, imbecilidad, debilidad mental y simple retraso. Establece la primera colaboración médicopedagógica con Esquirol para la educación de los denominados idiotas.
		1866	Publica su libro <i>La idiocia y su tratamiento fisiológico</i> , donde presenta programas para el aprendizaje de la percepción, imitación, coordinación, memoria y generalización.
	Bourneville	Siglo XIX	Hizo de Bicêtre el primer instituto médicopedagógico.

Autores y eventos relevantes en el origen de la Educación Especial en México

1861	Benito Juárez	Firma la primera disposición legal sobre la educación del sordomudo.
1866	Eduardo Huet	Funda la Escuela Nacional para Sordomudos (ENS) en un local del antiguo colegio de San Juan de Letrán.
1871	Ignacio Trigueros	Funda la Escuela Nacional de Ciegos.
1908	Ley de Educación Primaria para el Distrito Federal	Señala en su artículo 16: "El ejecutivo establecerá escuelas o enseñanzas especiales para niños cuyo deficiente desarrollo físico, mental o moral requiera medios de cultura diversos de los que se prescriben en las escuelas primarias. La educación que en estas escuelas reciban, durará sólo el tiempo indispensable para que se logre normalizar el desarrollo de los alumnos, que deberán ser incorporados, tanto como sea posible, a los cursos que les corresponda en las escuelas comunes".
1914	Dr. José de Jesús González	Organiza una escuela especial en la ciudad de León, Guanajuato.
1918		Se fundan en la capital del país dos escuelas de orientación, una para varones y otra para mujeres.
1919-1927	UNAM	Creación de los grupos de capacitación y experimentación pedagógica de atención para personas con retraso mental.
	Prof. Salvador Punto Lima	Funda una escuela para personas con deficiencia mental en la ciudad de Guadalajara.
1929	Dr. Santamarina y Maestro Lauro Aguirre	Crean el Departamento de Psicopedagogía e Higiene escolar, primer intento de institucionalización de la Educación Especial.
1932	Dr. Santamarina	Funda la escuela "Dr. José de Jesús González" en un anexo de la Policlínica No. 2 del Distrito Federal.
1935	Dr. Roberto Solís Quiroga	Por iniciativa de éste se incluye en la Ley Orgánica de Educación un apartado referente a la protección de las personas con retraso mental, anormales físicos, menores en estado de peligro social o infractores de leyes penales, así como para adultos delincuentes.
		Se crea el Instituto Médico-Pedagógico especializado en la atención de la persona con discapacidad mental.

1937		Se funda la Clínica de la Conducta y Ortolalia
1943	Octavio Vejar Vázquez	Se inauguró, por iniciativa de éste, la Escuela de Formación Docente para maestros de educación especial que contó inicialmente con las carreras de maestro especialista en educación de deficientes mentales y de menores infractores, agregándose 2 años después las carreras de maestro especialista en educación de ciegos y de sordomudos, y en 1955 la de especialista en el tratamiento de lesionados del aparato locomotor.
1946		Se funda la Clínica del Lenguaje.
1952		Se funda el Instituto Nacional de Audición y Foniatría.
1954		Se crea la Dirección de Rehabilitación, dependiente de la Secretaría de Salubridad y Asistencia.
1959	Profesor Manuel López Dávila	Se crea la Oficina de Coordinación de Educación Especial, abocada a brindar atención temprana a los niños deficientes mentales.
1960		Se fundan las Escuelas Primarias de Perfeccionamiento No. 1 y 2.
1961		Se fundan las Escuelas Primarias de Perfeccionamiento No. 3 y 4.
1964		Comienza a funcionar el Centro por Cooperación No. 2, que junto con el No. 1, fue creado para recibir aquellos casos que por sus características no podían ingresar a las Escuelas de Perfeccionamiento.
1966		Se crean 10 escuelas más en el Distrito Federal y 12 en el interior del país.
1970		Aparecen los primeros Centros de Rehabilitación y Educación Especial (CREE), las Coordinaciones de Educación Especial en los Estados, y los primeros Grupos Integrados en el Distrito Federal y Monterrey.
	SEP-Subsecretaría de Educación Especial	Se reemplaza la Oficina de Coordinación de Educación Especial por la Dirección General de Educación Especial.

Algunas etiquetas y definiciones que ha recibido el sujeto con discapacidad

Idiicia y algunas otras	Seguin		Individuo que nada sabe, nada piensa y nada desea y que llega al sumo de la incapacidad; pero que siempre es susceptible de mejorar a través de educación.
	Doctor Roberto Solís Quiroga		El niño <i>idiot</i> a no iba a la escuela jamás, en cambio los imbeciles, los débiles mentales y los subnormales eran un buen ejemplo de los niños que sí asistían y que constituían parte de la población retardada. Los <i>imbéciles</i> asistían a la escuela en menor grado, pero de antemano se sabía que no darían buenos resultados; en cambio, los <i>débiles mentales</i> en ocasiones se confundían con los normales y sólo se identificaban a partir de un diagnóstico oportuno para saber en que tipo de grupo era conveniente inscribirlos y cuánto podía esperarse de ellos... Los <i>subnormales</i> eran los más numerosos de todos, y aún cuando su estado era ligeramente deficiente bastaba para producir retardo escolar pues las tareas escolares resultaban ser una estimulación continua y compleja a la que no podían responder adecuadamente, y con una notable inferioridad respecto de los niños normales.
Deficiencia	OMS	1980	Es toda pérdida o anomalía de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica... Representa la exteriorización de un estado patológico y, en principio, refleja perturbaciones a nivel de órgano.
Discapacidad	OMS	1980	Es toda restricción o ausencia de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para el ser humano... Representa la objetivación de una deficiencia y, en cuanto tal, refleja alteraciones a nivel de la persona.
Minusvalía	OMS	1980	Situación desventajosa... que limita o impide el desempeño de un rol que es normal en su caso... Se caracteriza por la discordancia en el rendimiento o status del individuo y las expectativas del individuo mismo o del grupo en concreto al que pertenece. Representa, pues, la socialización de una deficiencia o discapacidad, y en cuanto tal refleja las consecuencias –culturales, sociales,

			económicas y ambientales- que para el individuo se derivan de la presencia de la deficiencia y discapacidad.
Necesidades educativas especiales	Informe Warnok	1978	Se presentan cuando el alumno necesita: a) dotación de medios especiales de acceso al currículum mediante un equipamiento, unas instalaciones o unos recursos especiales, la modificación del medio físico o unas técnicas de enseñanza especializadas; b) dotación de un currículum especial o modificado; y c) especial atención a la estructura social y al clima relacional en los que se produce la educación.
	Brennan	1988	Hay una necesidad educativa especial cuando una deficiencia (física, sensorial, intelectual, emocional, social o cualquier combinación de éstas) afecta al aprendizaje hasta tal punto que son necesarios algunos o todos los accesos especiales al currículum, al currículum especial o modificado, o a unas condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas para que el alumno sea educado adecuada y eficazmente... La necesidad puede presentarse en cualquier punto en un continuo que va desde la leve hasta la aguda; puede ser permanente o una fase temporal en el desarrollo del alumno..., y alude al alumno, pero también y sobre todo a la respuesta que da o debe dar la educación.
	Puigdemívol	1993	Aquellas que requieren del uso de medios complementarios, en casos incluso suplementarios a los habituales en la escuela, para que el alumnado que las presenta pueda desarrollarse y acceder al currículum ordinario con adecuaciones o excepcionalmente especial.
	SEP	1994	Alumnos que, en relación con sus compañeros de grupo, tienen dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados en el currículum, requiriendo que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes (humanos y materiales) para que logre los fines y objetivos educativos.

Definiciones de los principios rectores de la Integración Educativa

Normalización

Dinamarca	Neils E. Bank Mikkelsen	1959	La posibilidad de que el deficiente mental desarrolle un tipo de vida tan normal como sea posible... porque el vivir segregado imposibilita saber y aprender como viven otras personas..., y debe permitirse ese aprendizaje.
Suecia	Bengt Nirje	1969	La introducción en la vida diaria del subnormal de una pautas y condiciones lo más parecidas posibles a las consideradas como habituales de la sociedad.
Canadá	Wolf Wolfensberger	1972	El uso de los medios lo más normativos posibles desde el punto de vista cultural, para establecer y/o mantener comportamientos y características personales que sean de hecho lo más normativas posibles.
España	Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial	1985	La normalización implica que las personas disminuidas no utilicen ni reciban servicios excepcionales más que en los casos estrictamente imprescindibles; ha de tenderse a que dichas personas se beneficien hasta donde sea posible del sistema ordinario de prestaciones generales de la comunidad, integrándose a ella; es decir, pretende que el deficiente desarrolle una vida de tipo tan normal como fuese posible, realizando actividades de la vida ordinaria.
México	DGEE-SEP	1985	Es respetar a cada niño y cada persona, desarrollando sus posibilidades pero sin exigencias ideales, brindándoles el máximo de posibilidades para su realización, para el reconocimiento de sus éxitos, por pequeños que sean; y estableciendo una estrecha interrelación entre familia y escuela a fin de coordinar la implementación de acciones y estrategias tendientes a la normalización del alumno.

Integración Educativa

Estados Unidos	Birch	1974	Proceso que pretende unificar las educaciones ordinaria y especial con el objetivo de ofrecer un conjunto de servicios educativos adecuados a todos los niños, en base a sus necesidades de aprendizaje.
	Kaufman	1975	Integración temporal, instructiva y social de un grupo seleccionado de niños excepcionales, con sus compañeros normales.
	Johnson y Jonson	1987	Ofrecimiento a todos los alumnos deficientes de una oportunidad educativa..., basada en programas de enseñanza individualizada, con garantías en el proceso de implicación de los padres, y dirigida a permitirles el acceso a sus pares no deficientes, así como la interacción constructiva de ellos.
México	DGEE-SEP	1985	No es colocar sin más a un alumno en una escuela regular, es la elección del medio que favorezca los estímulos más ricos y apropiados para el desarrollo y educación del alumno con discapacidad; es decir, del medio menos restrictivo según el grado y la naturaleza de las limitaciones, así como los recursos humanos y materiales disponibles en la escuela, que satisfagan las necesidades básicas de aprendizaje del alumno.

Movimientos internacionales a favor de la Integración Educativa

Mary Warnock	1978	Informe Warnock
OMS	1981	Declaración de la Conferencia Mundial sobre Acciones y Estrategias para la Educación, Prevención e Integración.
ONU	1981	Conferencia en España de la que resultó la Declaración Sundberg.
	1983	Programa de Acción Mundial para las personas con discapacidad.
	1992	Creación, en Vancouver, del documento <i>Hacia una sociedad para todos. De la toma de conciencia a la acción.</i>
	1993	Establecimiento de las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad
Comunidad Europea	1983	Primer Programa de Acción a favor de los Minusválidos, centrado en la integración de la persona con minusvalía.
	1988	Programa HELIOS I (Handicapped People in the European Community Living Independiently in an Open Society).
	1990	Resolución HORIZON.
	1992	Programa HELIOS II.
UNESCO	1990	Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en Tailandia.
	1992-1993	Reuniones en Botswana, Venezuela, Jordania Austria y China.
	1994	Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales, y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales.

Sustentos legales de la Integración Educativa en México

1985	Dirección General de Educación Especial	Difunde su documento <i>Bases para una Política de Educación Especial</i> , en el cual se define a la Educación Especial como aquella que “tiene de sujetos a las personas con necesidades especiales, cualquiera que sea su problemática. No difiere esencialmente de la educación regular sino que comparte sus fines generales y sus principios y, en algunos casos, requiere el concurso de profesionistas de otras disciplinas. Según la naturaleza y grado de los problemas de sus alumnos, comprende objetivos específicos, programas adicionales o complementarios individualizados, que pueden ser aplicados con carácter transitorio o más o menos permanente en el aula regular, en la escuela o en otros servicios.
1993	Constitución Mexicana	Reforma del artículo 3°, entrando en vigor la nueva Ley General de Educación.
	Ley General de Educación	Inclusión del artículo 41, donde se reconoce la existencia de la integración educativa, y se define su ámbito de acción.
1994		Se pone en marcha la segunda etapa del Programa para la Modernización Educativa 1994-2000, incluyendo reglas para la administración de servicios a niños con necesidades educativas especiales.
1995	Los Pinos	Se forma la Comisión Nacional Coordinadora para el Desarrollo del Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Persona con Discapacidad.

Estrategias para la Integración Educativa en México

Grupos Integrados (GI)	1970	Son puestos en marcha por la Dirección General de Educación Especial, con carácter experimental, en Puebla.
	1971	Bajo el auspicio del entonces Subsecretario de Educación Primaria y Normal, Ramón G. Bonfil, hacen su aparición en el Distrito Federal.
	1974	Se crea la Supervisión de Grupos Integrados en el Distrito Federal.
	1979	Fijan su estructura y funciones en un Manual de Operaciones, extendiéndose al resto de la República y constituyendo la medida estratégica de integración.
Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)	1992	Año en que se crean por la Dirección General de Educación Especial, a cargo del Lic. Eliseo Guajardo.
Centros de Atención Múltiple (CAM)		Estrategia implementada por la Dirección de Educación Especial para lograr también la integración educativa.

La educación e integración educativa del niño con pérdida en México

1821	Diario El Sol	Primera noticia consignada sobre su educación.
1861	Benito Juárez	Firma la primera disposición legal sobre su educación.
1866	Eduardo Huet	Funda la Escuela Nacional para Sordomudos (ENS) en un local del antiguo colegio de San Juan de Letrán.
1867		Se emite un decreto que le da un mayor impulso a la ENS, instalándose en lo que es la segunda calle de San Ildefonso.
1890		Se sustituye en la ENS la enseñanza del lenguaje de señas por el método oral; es decir, hace de la “desmutización y oralización” sus principales objetivos.
1905	Padre Camilo Torrente	Inicia la pastoral con sordos para facilitarles el acceso a la labor religiosa.
1929	Padre Rosendo Olleta	Construye en la Ciudad de México una escuela dedicada a la atención de los sordos a través de la iglesia.
1952		Se funda el Instituto Nacional de Audición y Foniatría.
1969		Por la falta de profesorado competente se clausura la ENS
1972	Asociación Deportiva Siliente	Pide al Lic. Luis Echeverría se restablezca y reorganice la ENS.
		Se funden la Beneficencia Pública y la Secretaría de Salud, permitiendo que se reabriera la ENS pero con un enfoque médico, desapareciendo como tal para terminar en lo que conocemos como el Instituto Nacional de la Comunicación Humana (INCH).
1975		Con el objeto de proporcionar escolaridad a los niños sordos, considerando la integración de éstos en escuelas regulares, se inicia por el INCH un programa denominado Grupos Integrados Específicos para Hipoacúsicos (GIEH), con tres grupos experimentales (de 1° a 3° de primaria).
1976		Se integra el 2° grado experimental en la escuela primaria “Mártires de Tacubaya”.
1977		Se tienen grupos integrados en escuelas regulares, de 1° a 5° grado.
		Se crea la escuela de estimulación temprana “Villa Estrella”, para ser el semillero de GIEH.
1978		Egresan la primera generación de primaria de GIEH, continuando sus estudios en una secundaria técnica.
1980		Se forma el primer grupo integrado de jardín de niños en la escuela Lázaro Cárdenas, con la primera generación de alumnos que egresa de la escuela “Villa Estrella”.
1983		GIEH incursiona en el uso de la computadora.
1985		Se inician los cursos de educación para la salud en el área de la sexualidad, para los alumnos adolescentes, padres de familia y maestros.

1988		Inicia el proyecto de enseñanza del lenguaje manual para padres de familia.
1991		Inicia un proyecto de orientación vocacional y laboral, en conjunto con el DIF.
1992		Inicia el taller de psicomotricidad en el CEDART "Diego Rivera" del INBA.
1996		Se integran los alumnos egresados de secundaria al examen único de selección para la educación media superior.
1997		Se integra la primera generación de nivel medio superior al CONALEP Magdalena Contreras.

Definiciones de Inclusión

Stainback Stainback	y 1992	No hace referencia a un conjunto de acciones sino a una actitud o sistema de creencias: "la inclusión es una forma de vida o forma de vivir juntos, basada en la creencia de que cada individuo es valorado".
Bussoni	1994	La inclusión es una conquista adquirida que se ha demostrado ventajosa para todos porque la convivencia, el trabajo conjunto y el comunicar, crea en el futuro ciudadano la capacidad de aceptar las diferencias de los otros, así como las propias dificultades.
López Melero	1996	... Teoría que parte de las desigualdades y no de las igualdades entre los seres humanos... que permite la existencia de la imperfección y pone en entredicho el concepto de perfección con todos los prejuicios que ello comporta y produce.

REFERENCIAS

- Adame, E. (2004) *Educación de niños sordos en un enfoque bilingüe*. México: Secretaría de Educación y Cultura Quintana Roo, pp. 28-32, 40-49.
- Alvarado, J. (1999) Grupos Integrados Específicos para Hipoacúsicos GIEH. En: Jacobo, Z. y Villa, M. *Sujeto, Educación Especial e Integración. Volumen II*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Iztacala, Universidad Autónoma de Baja California, pp. 135-148.
- Alvarado, J. (2000) Reflexiones sobre la Integración Educativa y Escolar del niño sordo. En: Jacobo, Z.; Villa, M. y Luna, E. *Sujeto, Educación Especial e Integración. Volumen III*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Iztacala, Universidad Autónoma de Baja California, Universidad Autónoma de Morelos, pp. 369-376.
- Argüero, R. (2002) La importancia del Otro en la conformación del sujeto. En: Aguado, I.; Avedaño, A. y Mondragón, C. *Historia, psicología y subjetividad*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Iztacala, pp. 307-313.
- Assoun, P. (2001) *El perjuicio y el ideal. Hacia un clínica social del trauma*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ayala, M. (2000) Retos de la Integración Educativa. En: Jacobo, Z.; Villa, M. y Luna, E. *Sujeto, Educación Especial e Integración. Volumen III*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Iztacala, Universidad Autónoma de Baja California, Universidad Autónoma de Morelos, pp. 341-348.
- Bautista, R. (1993) *Necesidades Educativas Especiales*. Granada: Aljibe, Capítulo 1.
- Badinter, E. (1993) XY. *La identidad masculina*. Madrid: Alianza, pp. 101-111, 131-148.
- Capalle, N. y Lego, N. (1992) *Integración del discapacitado. Una propuesta socio-educativa*. Buenos Aires: Humanitas, pp. 33-41.
- Climent, G. (2000) ¿Hacia dónde va la integración?. En: Fundación Infancias. *Temas Cruciales II. Integración Escolar*. España: Autor, pp. 95-104.
- DEE-SEP (s.a.) *Integración Educativa. Marco teórico, experiencias, condiciones, currículum*. México: Autor.

- DEE-SEP (1994a) *Cuadernos de Integración Educativa No. 1. Proyecto General para la Educación Especial en México*. México: Autor.
- DEE-SEP (1994b) *Cuadernos de Integración Educativa No. 2. Artículo 41. Comentario de la Ley General de Educación*. México: Autor.
- DEE-SEP (1994c) *Cuadernos de Integración Educativa No. 3. Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales*. México: Autor.
- DEE-SEP (1994d) *Cuadernos de Integración Educativa No. 4. Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)*. México: Autor.
- DEE-SEP (1995) *La reorientación de los servicios de Educación Especial a las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular*. México: Autor.
- DEE-SEP (1997) *Cuadernos de Integración Educativa No. 6. Proyecto General de Educación Especial. Pautas de Organización*. México: Autor.
- DEE-SEP (2000) *Caminos Especiales en Integración. Grupos Integrados Específicos para Hipoacúsicos*. México: Autor.
- DGEE-SEP (s.a.) *Grupos Integrados Específicos para Hipoacúsicos*. México: Autor.
- DGEE-SEP (1985a) *Bases para una política de Educación Especial*. México: Autor.
- DGEE-SEP (1985b) *La Educación Especial en México*. México: Autor.
- DGEE-SEP (1992) *Integración Educativa*. México: Autor.
- DGEE-SEP-OEA (1988) *Estrategia psicopedagógica de integración a la Educación Regular de niños con problemas en el desarrollo: Los Grupos Integrados B*. México: Autor.
- Fernández, J. (1997) Teoría y práctica de la Integración Educativa. En: Sánchez, A. y Torres, J. *Educación Especial. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: Pirámide, Capítulo 3.
- Flores, A. (1999) El sujeto atrapado entre las redes de una dictadura significativa. En: Jacobo, Flores e Yrizar. *El sujeto y su odisea*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Iztacala-DGAPA, pp. 83-96.

- Flores, A. e Yrizar, H. (1995) La marginalidad: ¿un constructo del lenguaje?. *Acta Sociológica. Sujeto, Cultura y Sociedad*, 13, pp. 155-182.
- Freud, S. (1991) *Tótem y Tabú y otras obras (1913-1914)*. Argentina: Amorrortu Editores, pp. 3-164.
- Freud, S. (1992) *Más allá del Principio del Placer. Psicología de las Masas y Análisis del Yo y otras obras (1920-1922)*. Argentina: Amorrortu Editores, pp. 63-136.
- Freud, S. (1996) *El porvenir de una ilusión. El malestar en la cultura y otras obras (1927-1931)*. Argentina: Amorrortu, pp. 57-140.
- García, C. y Escalante, H. (2000) *La Integración Educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México: Secretaría de Educación Pública, Capítulo 2.
- Gómez, M. (2002) *Integración de los niños excepcionales en la familia, en la sociedad y en la escuela*. México: Fondo de Cultura Económica, pp. 20-29, 245-250, 488-494, 517-521.
- Guerrero, J. (1995) *Nuevas perspectivas en la educación e integración de los niños con Síndrome de Down*. Barcelona: Paidós, Capítulo 3.
- Ibáñez, P. (2002) *Las discapacidades: orientación e intervención educativa*. Madrid: Dykinson, pp. 152-156, 197-226.
- Ingalls, R. (1982) *Retraso mental. La nueva perspectiva*. México: Manual Moderno, Capítulo 1.
- Jacobo, Z. (1998) Sobre el destinar del sujeto, particularmente del sujeto de la Educación Especial. En: Jacobo, Z. y Villa, M. *Sujeto, Educación Especial e Integración*. México: Universidad Nacional Autónoma de México-Iztacala, Universidad Autónoma de Baja California, pp. 99-117.
- Jacobo, Z. (2004) *Las prácticas de integración educativa: Su deriva histórica y construcción de una mitología infantil*. Tesis de Doctorado en proceso, Universidad Nacional Autónoma de México-Facultad de Filosofía y Letras.
- Jiménez, F. y Vilá, M. (1999) *De Educación Especial a Educación en la diversidad*. Málaga: Aljibe, pp. 106-145.

- Klingler, C. (1999) Educación Especial en México. En: Shea, T. y Baver, A. *Educación Especial. Un enfoque ecológico*. México: McGraw-Hill, pp. 459-462.
- León, M. (1999) De la integración escolar a la escuela inclusiva o escuela para todos. En: Lou, M. y López, N. *Bases psicopedagógicas de la Educación Especial*. Madrid: Pirámide, Capítulo 2.
- López, O. (1995) El retardo mental en México en el periodo de 1920 a 1930. En: López, S. *Historia de la psicología en México*. México: CEAPAC, 285-343.
- Mannoni, M. (1992) *El niño retardado y su madre*. Argentina: Paidós.
- Marchesi, A. (1995) *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos. Perspectivas educativas*. Madrid: Alianza, Capítulo 13.
- Marchesi, A. (1996) La educación del niño sordo en una escuela integradora. En: Marchesi, A.; Coll, C. y Palacios, J. *Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza, Capítulo 14.
- Marchesi, A. y Martín, E. (1996) Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales. En: Marchesi, A.; Coll, C. y Palacios, J. *Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. Madrid: Alianza, pp. 22-33
- Martínez, M. (s.a.) *Proyecto Grupos Integrados B*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Morales, S. (1995) Compromisos de la Secretaría de Educación Pública en el Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad. En: *Seminarios sobre Integración Educativa. Avances y Prospectiva*. México: Dirección de Educación Especial, pp. 13-23.
- Ortiz, G. (1995) Las personas con necesidades educativas especiales. Evolución histórica del concepto. En: Verdugo, M. *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitatorias*. España: Siglo XXI, Capítulo 2.
- Pablo, C. (1995) *Experiencias y estudios sobre Integración*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, pp. 15-22.
- Porras, R. (1998) *Una escuela para la integración educativa: Una alternativa al modelo tradicional*. Sevilla: M.C.E.P., pp. 38-84.

- Ramos, M. (1999) La educación especial en México. En: Shea, T. y Baver, A. *Educación Especial. Un enfoque ecológico*. México: McGraw-Hill, pp. 469-475.
- Revueltas, G. (1995) Políticas e Ideas de la Reclusión en el México de 1890 a 1900. En: López, S. *Historia de la psicología en México*. México: CEAPAC, 185-198.
- Sánchez, A. (1996) *Necesidades educativas e Intervención psicopedagógica*. Barcelona: EUB, pp. 53-67.
- Sánchez, P.; Cantón, M. y Sevilla, D. (2002) *Compendio de Educación Especial*. México: Manual Moderno, Capítulo 1.
- SEP (1984) *Los Grupos Integrados*. México: Autor.
- SEP-Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal (1997) *Manual de Organización de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular*. México: Autor.
- SEP-Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal (1999) *Manual de organización del Centro de Atención Múltiple*. México: Autor.
- Sola, T. y López, N. (1999) Aspectos organizativos y funcionales de la educación especial. En: Lou, M. y López, N. *Bases psicopedagógicas de la Educación Especial*. Madrid: Pirámide, Capítulo 4.
- Sola, T. y López, N. (2000) *Enfoques didácticos y organizativos de la Educación Especial*. España: Grupo Editorial Universitar, Capítulo 6.
- Vargas, L. (1998) ¿La subjetividad del sujeto o el sujeto de la subjetividad?. En: Jaidar, I. y cols. *Tras las huellas de la subjetividad*. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco, pp. 51-65.
- Verdugo, M. (1995) Personas con deficiencias, discapacidades y minusvalías. En: Verdugo, M. *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitatorias*. España: Siglo XXI, Capítulo 1.