

Antonio Padilla Arroyo

(coordinador)

**Arquetipos, memorias
y narrativas en el espejo**
Infancia anormal y educación especial
en los siglos XIX y XX



JUAN PABLOS EDITOR

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS

ediciones  mínimas

Arquetipos, memorias y narrativas en el espejo: infancia anormal y educación especial en los siglos XIX y XX

Antonio Padilla Arroyo
(coordinador)



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS
JUAN PABLOS EDITOR
México, 2012

Esta publicación fue realizada gracias al financiamiento proporcionado por Conacyt, proyecto 50131-H.

Arquetipos, memorias y narrativas en el espejo : infancia anormal y educación especial en los siglos XIX y XX / Antonio Padilla Arroyo (coordinador). - - México : Universidad Autónoma del Estado de Morelos : Juan Pablos Editor, 2012.

368 p. - - (Ediciones Mínimas. Educación; 4)

ISBN 978-607-7771-77-7 UAEM

ISBN 978-607-711-098-9 Juan Pablos Editor

1. Educación especial – Historia – México 2. Educación especial – Niños 3. Niños con discapacidad – Educación I. Padilla Arroyo, Antonio, coord. II. ser.

LCC LC 3985.M49

DC 371.9

ARQUETIPOS, MEMORIAS Y NARRATIVAS EN EL ESPEJO:
INFANCIA ANORMAL Y EDUCACIÓN ESPECIAL
EN LOS SIGLOS XIX Y XX
de Antonio Padilla Arroyo (coordinador)

Primera edición, 2012

D.R. © 2012, Antonio Padilla Arroyo

D.R. © 2012, Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Av. Universidad 1001
Col. Chamilpa
62209, Cuernavaca, Morelos
<editorial@uaem.mx>

D.R. © 2012, Juan Pablos Editor, S.A.
2a. Cerrada de Belisario Domínguez 19,
Col. del Carmen, Del. Coyoacán, 04100, México, D.F.
<imprejuan@prodigy.net.mx>

Fotografía de portada: *Estudiantes ciegos en aula de clases de escuela Braille*, Fototeca INAH, No. de Inventario 6204

ISBN: 978-607-7771-77-7 UAEM

ISBN: 978-607-711-098-9 Juan Pablos Editor

Impreso en México
Reservados los derechos

ÍNDICE

Agradecimientos	11
Prólogo	
<i>Eduardo de la Vega</i>	13
Rostros en el cristal: infancias y modalidades educativas (a modo de introducción)	
<i>Antonio Padilla Arroyo</i>	23

PRIMERA PARTE RAÍCES

Construcción del campo de la infancia anormal en Argentina. Discursos, representaciones y prácticas profesionales	
<i>Lucía Lionetti</i>	61
Andamios de un discurso hegemónico sobre la educación especial en México, 1921-1935	
<i>María del Carmen Gutiérrez Garduño</i>	97
Cursos de perfeccionamiento y de información pedagógica sobre enseñanza de anormales y pruebas mentales y de instrucción en Buenos Aires (Argentina) y Antioquia (Colombia), 1926-1939	
<i>Alexander Yarza de los Ríos</i>	125

Contar y clasificar a la infancia: las categorías de la escolarización en las escuelas primarias de la ciudad de México, 1870-1930 <i>Josefina Granja Castro</i>	145
Oficios y talleres: una alternativa de educación para los sordomudos mexicanos, 1874-1918 <i>Luz María Abraján Cadena</i>	187
SEGUNDA PARTE COSECHAS	
Primeras iniciativas institucionales para la educación especial. España y México, caminos paralelos <i>María Guadalupe Santos Carreto</i>	213
Representaciones de la anormalidad: huellas y figuras en los profesionales de la educación especial en el estado de Morelos, México <i>Mayra Santoveña Arredondo</i>	229
Actores de la educación especial en México: representaciones y prácticas sociales en la segunda mitad del siglo XX <i>María Concepción Martínez Omaña</i>	269
Recuento de una política y de una experiencia educativa: los niños con capacidades y aptitudes sobresalientes en escuelas primarias públicas de Morelos, México <i>Felipe Pineda Barrera y Antonio Padilla Arroyo</i>	307
Educación especial y tecnología: un encuadre teórico en la perspectiva de Vygotski <i>Manuel F. Aguilar Tamayo y Holbrook Mahn</i>	323

Ella fue a nacer en una fría sala de hospital. Cuando vio la luz, su frente se quebró como un cristal, porque entre los dedos a su padre, como un pez, se le escurrió. Hace un mes cumplió los 26. [...] Él nació de pie, le fueron a parir entre algodón. Su padre pensó que aquello era un castigo del señor. Le buscó un lugar para olvidarlo y, siendo niño, lo internó. Pronto cumplirá los 33. Juntos de la mano se les ve por el jardín. No puede haber nadie en este mundo tan feliz. ¡Hey!, sólo pienso en ti.

Víctor Manuel, *Sólo pienso en ti*, 1978

Hasta un monstruo antiguo necesita un nombre. Bautizar una enfermedad es describir cierto estado de sufrimiento: un acto literario antes de ser un acto médico. Mucho antes de convertirse en objeto del escrutinio médico, un paciente es, ante todo, simplemente un cronista, un narrador del sufrimiento, un viajero que ha visitado el reino de los enfermos. Para aliviar una enfermedad es preciso, entonces, empezar por descargarle de su historia.

Siddhartha Mukherjee, *El emperador de todos los males. Una biografía del cáncer*, 2011

AGRADECIMIENTOS

La obra que tiene el lector entre sus manos y ante sus ojos es producto de un esfuerzo colectivo que han realizado los autores y las autoras y que, en gran medida, resume el frágil quehacer académico y profesional al que durante años se han dedicado. Sus preocupaciones y sus desafíos, sus reflexiones y sus ideas, sus aportes y contribuciones han sido un aliento constante y confirman que detrás de cada empeño existe la amistad, el compromiso y la paciencia de una acometida intelectual como la que se presenta. Por estas razones, agradezco a cada una de las personas que han colaborado en la confección del libro. En especial deseo nombrar a Josefina Granja Castro[†], quien gentilmente aceptó que su trabajo señero fuera publicado aquí. Sea este libro un modesto homenaje a sus empeños por comprender a un sector de la infancia que fue parte de sus últimas preocupaciones intelectuales y personales.

También deseo agradecer a quienes nos abrieron el archivo que contiene sus memorias y relatos, sus recuerdos y experiencias. A través de ellos conocemos y comprendemos mejor ese territorio tan invisible, y por eso tan insólito, que es el mundo de la discapacidad y de los discapacitados. Sus voces, actitudes, gestos y significados están cargados de altísima generosidad, porque nos enseñan una solidaridad en la cual reconocernos y de ese modo vivir y pensar con y en esos *otros*. Sus testimonios nos ofrecen no sólo la oportunidad de realizar el acto por el que nos hacemos más humanos, sino que nos ayudan a que tomemos conciencia y a transformarnos en lo personal a promover un cambio que, desde diferentes condiciones físicas y mentales, y posturas sociales y culturales, propicie e instaure un mundo diverso e incluyente, así como a asumir sus necesidades y demandas, en pocas palabras, a compartir sus batallas.

De mismo modo, expreso mi gratitud a las alumnas y los alumnos de la licenciatura en Docencia y del posgrado en Educación del Instituto de Ciencias de la Educación, quienes me han acompañado en las diferentes etapas de la investigación, haciéndome pensar una y otra vez la idea original y, sobre todo, apremiarme para no decaer cuando sentía que había llegado a un punto del camino que en apariencia era imposible de sobrepasar, en particular a Marbella Bertha Martínez Aguilar y Teresa Ramírez Torres, así como a otros y otras que colaboran en el volumen. Reitero mi aprecio a dos colegas y amigos, Carlos Escalante y María de Lourdes Alvarado, quienes con sus agudas y atinadas observaciones y sugerencias mejoraron, tanto en su forma como en su contenido, varios de los trabajos. Por último, a Amada Eloísa Padilla Martínez que, para mi fortuna, realizó la última lectura y que, con su fino criterio, me hizo advertir algunos errores y omisiones que habían pasado inadvertidos. Con especial cariño a María Conchis, Amanda Eloísa y Antonio por los días que les acorté y por las noches de insomnio en las que se hicieron mis escuchas más preciadas. A Guadalupe y Luis Pablo, por sus ganas de vivir, aún como recuerdos, y a esos viejos y antiguos, Leandro y Celia, generosos y cabales, con la humildad que me han inculcado.

Agradezco a la Universidad Autónoma del Estado de Morelos por el respaldo constante y la libertad académica para culminar este volumen, así como a Juan Pablos Editor por su disposición a difundir el conocimiento que se origina en las instituciones de educación superior mexicanas. De igual modo, expreso mi reconocimiento al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) por el patrocinio financiero al proyecto “Representaciones, actores, instituciones y prácticas en la educación especial en México, 1890-2005” (CB-2005-1, clave #50131-H), lo que facilitó llevar a su buena conclusión gran parte de las labores de investigación y docencia que aquí se compendian.

Desde luego, los aciertos que este libro encierra, múltiples y distintos, deben ser atribuidos por entero a los autores y las autoras. Los desatinos son responsabilidad exclusiva del coordinador de la obra. El lector observará y valorará unos y otros y, acaso estos últimos, habrá de dispensarlos.

Antonio Padilla Arroyo

PRÓLOGO

Eduardo de la Vega

I

Hacia fines de siglo XIX, tanto en Europa como en América Latina, el higienismo y la psiquiatría colonizaron la mayoría de los aparatos de Estado (salud pública, justicia, educación, tribunales de menores, etc.). Un nuevo proyecto, vinculado a estos nuevos dominios médicos, aparece en el horizonte de la escuela e irá a transformar los discursos y las prácticas en dicho ámbito.

Allí encontramos el punto de partida de estos *Arquetipos, memorias y narrativas en el espejo* —tan valiosos como indispensables—, es decir, en el momento mismo en que el higienista y el psiquiatra trazan la silueta de la infancia anormal.

No obstante, para que esa puerta se abriera debió cerrarse otra. El médico, antes de brillar en el escenario de la escuela, debió luchar contra el maestro para imponer sus nociones, personajes y tecnologías.

No existen demasiados testimonios de aquel enfrentamiento. La carta que el ilustre higienista argentino Emilio Coni escribe a Sarmiento en 1881 es reveladora y permite conjeturar sobre dos proyectos diferentes que se enfrentaban y tensionaban la escuela pública:

Buenos Aires, agosto 23 de 1881.—Al Sr. Superintendente General de Educación, don Domingo Faustino Sarmiento.

* Doctor en Psicología por la Universidad Nacional de Rosario, Argentina. Docente del Doctorado en Psicología de la Facultad de Psicología de la UNR y del Doctorado en Educación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina.

Los que suscriben, miembros de la Comisión Escolar de la 2a. sección, se han impuesto del contenido de la nota del Señor Superintendente fecha 17 del corriente en la que se transcribe la resolución recaída con motivo del pedido de fondos hechos por aquélla, para establecer la inspección higiénica y médica de las escuelas.¹

Sarmiento, para entonces Superintendente General de Educación de la ciudad de Buenos Aires, había rechazado las primeras propuestas de los higienistas que pregonaban por la atención escolar del niño débil junto a la creación del cuerpo médico. La propuesta estaba inspirada en una experiencia realizada por la Comisión Escolar de la segunda sección, que tomó como modelo la inspección médica e higiénica de Bruselas, conocida por Coni durante su viaje a Europa.

Amantes del progreso y bienestar de este país [continúa Coni], deploramos altamente que ese Consejo quizá no haya meditado suficientemente la resolución que se nos ha comunicado, porque ella importa acordar ningún valor a nuestra contracción y buenos deseos, que ni siquiera han merecido una palabra de agradecimiento en la nota del Señor Superintendente.²

Este episodio daba cuenta de la presencia en el gobierno de la escuela de dos proyectos. Ambos coincidían en términos generales en la necesidad de secularizar la cultura, pero pronto veremos cómo uno de ellos dejará paso progresivamente al otro, hasta transformarse y perder su fisonomía original.³

Hasta mediados de la primera década del siglo XX aproximadamente, en la escuela argentina prevalece la hegemonía del normalismo fundador por sobre la de los médicos. Un atento recorrido a través de los títulos publicados por *El Monitor de la Educación Común* —la

¹ E. Coni (1917), “Inspección higiénica y médica de las escuelas”, en *El Monitor de la Educación Común*, Buenos Aires, año 35, núm. 534, p. 164.

² *Ibid.*, p. 165.

³ El Cuerpo Médico Escolar fue finalmente creado por el Consejo de Educación bajo la presidencia de Benjamín Zorrilla en 1884 tras la intervención del ministro de Instrucción Pública Eduardo Wilde. Coni, uno de los primeros inspectores de la capital, renunció por entender que no era posible realizar una tarea tan amplia con tan pocos médicos y por considerar que Zorrilla no entendía exactamente cuál era el objetivo de la inspección, *ibid.*, p. 165.

revista editada por el Consejo Nacional de Educación— muestra que los temas más frecuentes son de tipo pedagógico o moral, con especiales referencias a prácticas escolares estadounidenses.

La experiencia descentralizadora de Buenos Aires, la importación de personalidades, maestras y libros estadounidenses, las conferencias, los célebres normalistas, así como también el rechazo a las iniciativas de Coni, son prueba de la hegemonía de los maestros.

A partir de 1907 y especialmente de 1908, año en que el médico higienista y psiquiatra José María Ramos Mejía asumió la presidencia del Consejo Nacional de Educación, los autores y los temas comenzaron a desplazarse hacia ámbitos diferentes a los del periodo anterior. José Ingenieros, Emilio Coni, Carlos O. Bunge, los médicos escolares Genaro Sisto, Luis Cassinelli, etc., junto con Binet, Claparède y otros autores franceses escribían sobre los niños débiles y anormales, higiene y psicología escolar, la función de la escuela en la atención de los anormales, etcétera.

Desde entonces, la penetración de las ideas higienistas en el aparato educativo va a producir efectos concretos en la organización de la escuela. Higienistas y alienistas comenzarán a medicalizar el espacio educativo y será necesaria una larga batalla —librada en distintos escenarios y con adversarios que cambian— para desalojarlas del ámbito escolar.

Es posible que en la mayoría de los sistemas educativos de América Latina la figura del médico haya avanzado en un escenario dominado inicialmente por el normalismo. Es probable también que el avance de los médicos haya sido estratégico para el desplazamiento de la iglesia del ámbito de la escuela, como aparece claramente en el caso argentino.⁴

⁴ En otros países, como ocurrió en Colombia, no hubo tal desplazamiento sino más bien una complementariedad o articulación. Cfr. A. Yarza de los Ríos (2007), “Algunos modos de historiar la educación especial en Colombia: una mirada crítica desde la historia de la práctica pedagógica”, en *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, mayo-agosto, vol. 13, núm. 2, pp. 173-188, y (2005), “Horizonte conceptual y tecnologías médico-psicopedagógicas en la pedagogía de anormales, en Colombia: 1920-1940”, en revista *Educación y Pedagogía*, Medellín, vol. 27, núm. 41, pp. 55-68. A. Yarza de los Ríos y L. M. Rodríguez Rave (2004), “Pedagogía, idiotas y anormales: una historia de la pedagogía de anormales en Colombia, 1870-1930”, en revista *Alternativas*, Serie Espacio Educativo, San Luis, vol. 9, núm. 35-36, pp. 115-130.

Resulta necesario —en una línea que complementa la mirada que propone este libro— retomar también los *arquetipos*, *memorias* y *narrativas* vinculados al maestro, en tanto la historia de la escuela presenta variaciones y dispersiones que se expresan en rostros muy diferentes.

Muchos de esos rostros han sido mostrados por el cine más que por la teoría. Films como *La lengua de las mariposas*, *Machuca*, *Herederás el viento*, *Los coristas*, muestran la silueta virtuosa del maestro, su figura combativa, su *ethos* emancipador.

Andrés Bello, Simón Rodríguez, Sarmiento, Altamirano, representan el paradigma de esa conjunción virtuosa, donde el maestro normal conjugaba la escritura, la militancia política y la educación.

Herederos de jesuitas y franciscanos, el normalismo elaboró una tecnología educativa con muchos de los elementos del misionarismo colonial.

Fueron los jesuitas —como se sabe— quienes se habían destacado en la educación de las colonias. Hijos del Concilio de Trento y avanzados de la nueva evangelización, los hermanos de la Compañía de Jesús perfeccionaron una tecnología de gestión de los cuerpos y de las almas, que forma parte de lo más originario de la arqueología escolar.⁵

⁵ La pedagogía jesuítica presentaba algunas características de absoluta novedad. En primer lugar permitía establecer una sumisión absoluta con respecto al superior. Dicho sujetamiento exigía una renuncia total del yo, la cual debía cumplirse en función del programa evangelizador.

En segundo lugar, vemos perfeccionarse una técnica disciplinaria que aumentaba y especializaba las fuerzas del cuerpo, en el mismo movimiento con el cual fijaba su sometimiento y establecía su docilidad.

Finalmente, debemos señalar la importancia que tuvo la introducción y difusión de la escritura, cuyo valor trasciende los efectos de la empresa productiva toda vez que fija las coordenadas antropológicas de una nueva experiencia del yo.

Los jesuitas elaboraron una serie de reglas destinadas a asegurar el establecimiento de los ejercicios educativos. Estas últimas fueron desarrolladas y especificadas por la *Ratio atque institutio studiorum* que reglamentaba minuciosamente el tiempo de estudio y de recreo, las divisiones de las clases (decurias), sus subdivisiones (decuriones, cónsules, tribunos), los sistemas de premios (distribuidos públicamente con la mayor fastuosidad y el mayor número de invitados posibles), los castigos, las emulaciones, etcétera.

La formación de los jesuitas incluía el estudio de la *casuística*. Esta enseñanza —que procedía de la confesión y la dirección de conciencia— adiestraba en las sutilezas del análisis psicológico al mismo tiempo que permitía atenuar los excesos de las antiguas técnicas conventuales.

Los seguidores de San Ignacio fueron maestros de disciplinas. Las reglas que elaboraron sobre el cuerpo, sus flujos, movimientos, impulsos y desvíos significaron sin duda un trabajo profundo sobre las formas vigentes de la subjetividad.

Se conoce la obra de los jesuitas en las misiones. El padre José de Anchieta⁶ —el apóstol de Brasil— quizá sea el símbolo mítico de un gesto que se opuso a la conquista, el sojuzgamiento y la eliminación.

Más tarde, los jesuitas, junto con los franciscanos, dominicos y mercedarios, educaron en sus colegios a gran parte de la aristocracia criolla y constituyeron los centros más importantes de la educación colonial.

Aquella eficaz tecnología disciplinaria, junto con el misionariado educativo, configuró el modelo que irán a heredar quienes serán los fundadores, algunos siglos después, de la educación nacional. Sarmiento, Bello, Simón Rodríguez, Altamirano, Martí, fueron los hijos ilustres de las elites criollas que nacieron con la revolución. Educados en los colegios religiosos, bebieron con devoción la modernidad de aquellos espíritus que como el obispo de Oro, el deán Funes, de Mendive o San Alberto trazaron los primeros contornos del dispositivo escolar.⁷

⁶ El padre José de Anchieta fue un misionero jesuita español que acompañó, en 1553, al gobernador general Duarte Da Costa a Brasil. Su vida fue un verdadero apostolado consagrado a la defensa y protección de los indios. Al poco tiempo de su llegada a la zona de Bahía se puso en contacto con los indígenas, aprendió su idioma (el tupí) y fundó, en 1554, una escuela para indios e hijos de colonos: el Colegio de Piratininga. El padre Anchieta se destacó por su trabajo social y también por su obra literaria. Suele llamárselo el iniciador de la cultura brasileña y es considerado una de la más alta expresión del espíritu o el estilo barroco en América.

⁷ Sarmiento, refiriéndose a la educación que se daba en Monserrat y en la Universidad de Córdoba, a partir de la asunción en 1807 del deán Funes, decía: "La fama de la saludable revolución se esparció por toda la América. El virrei Liniers envió sus tres hijos a recibir lecciones del profundo sabio, dos jóvenes de Filipinas les siguieron bien pronto; el Jeneral Córdoba mandó el suyo que tanto ha figurado después en España; un joven romano Arduz, que ha servido más tarde en la magistratura de Bolivia i centenaes de Americanos del Perú i del Paraguai, de Montevideo i de Chile les siguieron. Lo que para la libertad de la República Arjentina, para las letras i el foro produjo la revolución obrada en las ideas, apreciáralo el lector arjentino pasando en revista los siguientes nombres, de otros tantos discípulos formados bajo la inspiración del Deán Funes". D. F. Sarmiento, *Recuerdos de infancia*, edición digital basada en la edición de Santiago de Chile, Imprenta de

Los maestros normalistas —según Puiggrós— se sentían apóstoles del saber y concebían a la educación como un auténtico misionariado. En el seno del normalismo fue reactualizada una tecnología educativa que fundaba sus cimientos en la profunda autoridad moral del maestro, en la rígida disciplina escolar, en el nuevo saber natural y positivo que se introducía, y en los rituales que van a asegurar la eficacia de la escuela.

El respeto y la admiración de los discípulos sobre los maestros van a ir extendiendo y reproduciendo el mito histórico que constituirá el suelo arqueológico de nuestra cultura escolar. Los testimonios de Justo Sierra sobre Altamirano, de Gabriela Mistral sobre Martí y Vasconcelos, de Ingenieros sobre Ramos Mejías, de Amanda Labarca sobre Bello y Sarmiento —entre muchos otros— trazan el espesor de la figura mítica del maestro y de su estatura moral.

Hay una herencia pacificadora y civilizadora de la escuela (en el sentido que le da Elias⁸ a este término) que es necesario retomar. Entre el reclutamiento y segregación de los *atrasados escolares* y la introducción de la lectoescritura en grandes franjas de la población; desde la estigmatización o exclusión de los niños *anormales* al desafío de las malas profecías sobre los orígenes de los niños; de la medicalización de la infancia miserable, enferma o abandonada hasta su promoción e integración, los distintos rostros de la escuela se muestran, confunden, distinguen, ocultan; balizan, en definitiva, un escenario contradictorio, complejo y en permanente tensión.

II

Arquetipos, memorias y narrativas en el espejo... muestra con claridad quienes fueron los primeros destinatarios de las instituciones que hoy conforman el aparato de la educación especial.

Las primeras instituciones, creadas en el ámbito de la beneficencia pública, apuntaron a una población considerada “indeseable, entre ellas huérfanos, ciegos, sordos, enfermos y, en general, pobres”.⁹ José de Jesús González, pionero en la creación de las instituciones para niños anormales en Jalisco, describía en su libro *Los anorma-*

Julio Belini i Compañía, 1850, en <<http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/819919218652519625655573/p0000001.htm#13>>.

⁸ N. Elias (1995), *El proceso de civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, México, Fondo de Cultura Económica.

⁹ L. M. Abraján Cadena, en este mismo volumen.

les psíquicos un conjunto heterogéneo de niños a los que designaba como desaplicados, tontos, perversos, impasibles, desatentos, distraídos, irrespetuosos, etc.¹⁰ También encontramos en esta bizarra diversidad a los “cojos”, bizcos, mancos, e incluso, zurdos y retrasados.¹¹

Las primeras instituciones encerraban en un mismo espacio a ciegos, sordos, epilépticos y dementes con vagabundos y delincuentes.¹² Allí se elaboró —en un espacio que recuerda al que describe Foucault¹³ a propósito de la reclusión de los locos en las prisiones del siglo XVII— la equivalencia inaugural entre pobreza y anormalidad que llegará hasta nuestros días.¹⁴

Dicha ecuación no abandonará jamás el ámbito de la escuela especial e irá a constituir su mejor coartada. El niño pobre, abandonado, enfermo, desahuciado, recorrerá por siempre los circuitos segregados de la escuela, incluso cuando la nueva cruzada redentora permita que aparezcan allí los nuevos síndromes de la infancia.

Dicha cruzada fue precedida por los avances de la investigación médica y la generalización de una nueva sensibilidad por la infancia. El síndrome de Down, las enfermedades de Tay-Sachs y de Wilson, la esclerosis degenerativa, etc., comenzaron a conocerse en ámbitos médicos hacia la mitad del siglo XX y desde allí progresaron hacia una mayor visibilidad. La gran mayoría de los niños que presentaban alguno de estos síndromes eran ocultados o morían debido al escaso progreso de la medicina o a la poca predisposición familiar para su cuidado.

Para entonces, cuando en Europa había disminuido en pocos años la mortalidad infantil de 20 a dos por ciento, existía todavía un alto porcentaje en relación con los niños discapacitados. En 1955 una estadística atribuía 60 por ciento de mortalidad a los niños con síndrome de Down que sobreviven hasta el quinto año.¹⁵

¹⁰ J. Granja Castro, en este mismo volumen.

¹¹ A. Padilla Arroyo, en este mismo volumen.

¹² M. Gutiérrez Garduño, en este mismo volumen.

¹³ M. Foucault (1988), *Historia de la locura en la época clásica*, México, Fondo de Cultura Económica.

¹⁴ “Las asociaciones entre vagancia, delincuencia, pobreza y ‘retraso escolar’, más tarde llamado propiamente ‘abandono escolar’, fueron componentes de un sistema de enclasmiento productor de representaciones sociales sobre la infancia”. J. Granja Castro, en este mismo volumen.

¹⁵ R. S. Record y A. Smith, “Incidence, Mortality and Sex Distribution of Mongoloid Defectives”, en *Brit. J. Prev. Soc. Med.*, 9-10 (1955), y en Chr. Wunderlich, *El niño mogólico*, Barcelona, Editorial Científico Médica, 1972, p. 7.

La población habitual de los primeros circuitos segregados de la escuela será ampliada y diversificada con la nueva incorporación, al mismo tiempo que surgirá —en relación con ella— un sutil mecanismo de ocultamiento. El niño síndrome, desde entonces, oculta al otro, al niño pobre, en una especie de metonimia invertida donde la parte oculta al todo.

La nueva misión, revitalizada ahora por la participación de asociaciones de padres junto con médicos y educadores, permitirá construir la nueva ficción de la escuela. Ficción tranquilizadora, en tanto propone ver ahora a los sublimes niños especiales antes que al aluvión creciente —que será escandaloso cuando llegue el neoliberalismo— del desecho social.

Esta ficción resulta indispensable no sólo para comprender el pasado sino también para interpretar el presente. Los textos que siguen también lo son, sus trazos genealógicos permiten nuevas lecturas sobre la realidad de la escuela, sobre sus posibilidades, ficciones y utopías, también sobre sus olvidos y exclusiones.

En el mismo sentido debería alejarnos de la trampa de creer que hemos arribado —luego de Salamanca— al Siglo de las Luces de la educación especial. La obsesión de la escuela por clasificar, segmentar y normalizar habría sido superada por una sensibilidad que redime los cuerpos defectuosos y celebra las antiguas alteridades malditas.

La realidad, sin duda, no es tan simple ni lineal.

El nuevo relato multicultural que atraviesa no sólo a la educación especial sino a la escuela en su totalidad parece, muchas veces, más una impostura que una promesa de emancipación.

Hoy se ha descubierto —no se equivoca Baudrillard—¹⁶ que la emancipación puede ser la mejor manera de vender a los esclavos el simulacro del poder y la libertad. Dicha impostura sostiene a muchas de las actuales promesas de inclusión que resuenan en las aulas devastadas desde el trágico anochecer neoliberal.

Las nuevas narrativas escolares, luego de casi un siglo de debates, han dejado de invocar al médico para prestar mayor atención al psicoanalista, al filósofo o al crítico cultural. Derrida, Foucault y Deleuze inspiran desde hace algún tiempo a los profesores más lúcidos, quienes luchan por alejarse de una incómoda y denostada tradición.

Una inquietante novedad —no obstante— se impone en aquel escenario, cuando las luchas que habían sido fundamentadas y sos-

¹⁶ J. Baudrillard (1996), *El crimen perfecto*, Barcelona, Anagrama.

tenidas desde ámbitos ideológicos comenzaron a ser desplazadas hacia el universo textual. En los nuevos contextos, los enfrentamientos de prestigio y poder parecen dar lugar, en un puro malabarismo semiótico, a los juegos de lenguaje y a la deriva de la significación.

Ya nadie duda que la inclusión y el multiculturalismo sean los nuevos principios destinados a transformar las viejas prácticas selectivas y homogeneizantes de la escuela; a ningún funcionario, directivo o docente se le ocurrirá acusar de herejes a Marx, Freud o Piaget. De lo que se trata, en todo caso, es de la utilización de las palabras, más que de su legitimidad; de la apropiación de los discursos y de su empleo en estrategias diversas, diferentes, en ocasiones opuestas; del juego de los significantes antes que la certeza de la significación. Se trata de un nuevo y complejo escenario, en el cual suelen extraviarse los espíritus más lúcidos, que no advierten, detrás del brillo de las palabras y los discursos, las contradicciones del relato oficial.¹⁷

El nuevo ideario integrador y multicultural de la escuela constituye, sin duda, la superficie renovada donde se libran, con nuevos procedimientos y estrategias, las viejas batallas. Es posible que muchas experiencias escolares encuentren en dicho programa una valiosa y genuina fuente de inspiración; no obstante, algunas otras disfrazan las viejas clasificaciones, la segmentación, los flujos selectivos de la escuela con narrativas seductoras que renuevan y promueven la ficción.

Estas contradicciones representan el síntoma de una conjunción problemática tan recurrente en los discursos globalizados, entre los promocionados derechos de los niños y los nuevos contextos de exclusión. Las promesas de inclusión de la escuela y el ajuste estructural del Estado —profundizados al extremo durante toda la década de los noventa— trazan un dramático callejón sin salida, donde la presencia del Otro, su reconocimiento, debería ser otra cosa que una benévola y tranquilizadora ensoñación.

¹⁷ La matrícula de la escuela especial aumentó escandalosamente en los últimos 20 años en toda América Latina, mientras se esperaba que disminuyera precisamente gracias a los programas de integración. E. de la Vega (2011), *Anormales, deficientes y especiales. Genealogía de la educación especial*, Buenos Aires, Noveduc.

ROSTROS EN EL CRISTAL: INFANCIAS Y MODALIDADES EDUCATIVAS (A MODO DE INTRODUCCIÓN)

*Antonio Padilla Arroyo**

APERTURA

Las políticas educativas contemporáneas tienen entre sus postulados la integración y la inclusión de la infancia *anormal* o infancia discapacitada, en particular la que presenta necesidades educativas especiales, lo que ha abierto nuevos campos de estudio para la investigación educativa. Distintas disciplinas sociales y humanísticas, entre ellas la pedagogía, la antropología, la historia, la sociología, la psicología, así como la biología, la neurofisiología y la medicina, de las ciencias naturales, han enfocado sus indagaciones en este sector de la niñez. De tal manera que, con renovados enfoques, teorías y metodologías, estas disciplinas han planteado nuevas preocupaciones, las cuales han conducido al examen de los postulados, de las implicaciones teóricas y metodológicas, así como al escrutinio de las bases empíricas en que se ha sustentado nuestra comprensión de la naturaleza y el significado de la niñez “anormal” y de la anormalidad, de la niñez discapacitada y de la discapacidad; a saber de aquella niñez que no responde a los parámetros de normalidad y que ha inspirado gran parte de las políticas educativas de los siglos XIX y XX, de sus objetivos, metas, métodos e instituciones para la enseñanza-aprendizaje (Franklin, 1996:7-19; Barton, 1998; Brogna, 2009).

Entre los resultados de sus investigaciones destacan haber puesto de relieve las condiciones de niños y niñas que sufren maltrato y violencia física, sexual, cultural y psicológica, y develar las consecuencias que las llamadas “necesidades educativas especiales” tienen para los menores que, a su vez, han derivado en prácticas de opre-

* Profesor-investigador de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Correo electrónico: <antonin_19@yahoo.com.mx>.

sión y discriminación, en una dialéctica de inclusión-exclusión dentro de las instituciones educativas, tanto regulares como especiales (DeMause, 1994; Àries, 2001; Bringiotti, 2000; Barton, 2008; Padilla, 1996).

Advertir la importancia y la conveniencia del estudio de la infancia “discapacitada” permite establecer dos consideraciones: en primer lugar, su análisis contribuye a explicar e interpretar la conformación tanto de la educación regular como de la educación especial; en segundo lugar, al reconstruir su pasado, sus procesos, sus tiempos y ritmos, sus especificidades y su historicidad, se favorecen las posibilidades de éxito o fracaso de las actuales políticas de integración educativa y de educación inclusiva en cuanto que se conciben como dispositivos de producción y reproducción cultural. En consecuencia, explorar tanto los temas y los problemas como la construcción conceptual y metodológica y las fuentes resulta útil para situar las novedades de las políticas de inclusión educativa en el marco de los paradigmas de la diversidad cultural y educativa que, en términos formales, las sostienen o fundamentan (Carrión, 2001; Skliar, 2011).

Por ejemplo, a manera de hipótesis, este sistema ha registrado la combinación de currículo, enseñanza, apoyo y condiciones de aprendizaje necesarias para satisfacer las demandas del alumno de manera adecuada y eficaz. En esa medida, la necesidad especial demanda servicios educativos a quienes tienen alguna dificultad en el aprendizaje y demandan ayudas pedagógicas y servicios a lo largo de su escolarización, así como para el logro de su incorporación personal y social. En general, se conviene que la discapacidad se define como la falta de habilidad en algún ramo específico y a los discapacitados como los grupos de individuos que se clasifican según su falta de habilidad y a quienes se dirige una acción educativa en particular. Esta acción se denomina genéricamente educación especial, la cual involucra el estudio del espacio en el que se procesa el acto educativo, es decir, las instituciones escolares, en las que convergen los actores y sus prácticas, en donde se produce y reproduce un proceso continuo y dinámico que pretende reconocer y atender la especificidad del alumno (Dávila, Naya y Lauzurika, 2010; Marchan, 2011). De acuerdo con esos criterios, la educación especial puede brindar la totalidad o una parte del currículo de la escuela regular, ser impartida individual o colectivamente y abarcar el conjunto o una parte de la vida escolar. Por lo tanto,

[...] la educación especial es parte de la educación regular que proporciona servicios educativos que no se ajustan al sistema; es decir, niños, jóvenes y adultos que difieren de la norma o estándar. A diferencia de la mayoría de los niños (los discapacitados), con necesidades especiales, a menudo no avanzan a través del sistema tan rápido y sin obstáculos como los niños normales. De manera más específica, desafían al sistema (Shea y Bauer, 2003:5-7).

Estas consideraciones han influido de modo sustancial en el quehacer de la historia y la historiografía de la educación, por lo que no sólo justifican sino también hacen indispensable la comprensión e interpretación cabal de estos temas, lo que para los “nuevos” estudios históricos representa un desafío al desplegar nuevas preguntas a fin de reconstruir o *deconstruir* procesos, conceptos, teorías y procedimientos metodológicos, así como fuentes en las que se nutrieron y, de ese modo, favorecer una visión más compleja de la infancia. Desde esta posición, se sostiene la pertinencia de involucrar tres enfoques para realizar la crítica teórica y práctica de los fundamentos que han servido para las interpretaciones y el diseño de las políticas de investigación e intervención que postulan la conveniencia de *normalizar* a la infancia anormal, entre cuyos propósitos ha estado legitimar cierto tipo de saberes y prácticas institucionales de la llamada educación especial, a saber, los estudios culturales, la educación en y para la diversidad y la pedagogía social. Aquí se considera que, con base en ellos, es posible comprender y explicar los procesos que descifran el pasado y el presente de la infancia anormal y de la educación especial (Skartic, 1996:35-44; Foucault, 1991, 2001, 2005).

Por un lado, uno de los rasgos más significativos de este “nuevo” quehacer historiográfico es destacar la importancia de los actores educativos, sin perder de vista la trascendencia de las estructuras e instituciones educativas. De esta manera, la inclinación por la niñez y los maestros está íntimamente vinculada a su revaloración como actores primordiales de los procesos de escolarización y alfabetización. Por el otro, la renovación historiográfica tiene en la infancia uno de los temas de estudio más innovadores y originales, en particular la que tiene como ejes de estudio a la infancia discapacitada y a la educación especial.

En efecto, la historia de la educación se ha ido inclinando, todavía de forma incipiente, por el estudio de las causas y los factores que explican la *infancia anormal* o *infancia discapacitada*, así como

por la conformación de la educación especial. No obstante, son ya varias las reflexiones que alientan esta historiografía. De éstas pueden destacarse que la configuración de los campos de la infancia anormal y de la educación especial supuso, desde su génesis, la convergencia disciplinaria y la necesidad de formar y contar con profesionistas que se dedicaran a la investigación y a la intervención especializada (Varela y Álvarez-Uría, 1979:209-234; Yarza y Rodríguez, 2007:27-61; Padilla, 2009). Una más es haber mostrado que la educación especial ha sido un sistema paralelo, con estrategias pedagógicas específicas, dirigido a aquellos individuos que tienen necesidades educativas especiales, ya sea permanentes o temporales, debido a lo que se consideran dificultades mayores que las del resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes establecidos en el currículo y que corresponden formalmente a su edad y condición, el cual ha sido concebido, diseñado y puesto en práctica por comunidades de especialistas (Padilla, 1998; Berruezo y Conejero, 2009).

En este marco, los procesos de alfabetización y escolarización de la infancia, el carácter obligatorio y gratuito de la educación primaria, precepto que se generaliza y prácticamente se universaliza hacia finales del siglo XIX, constituyeron los cimientos sobre los cuales cobraron nuevos impulsos y se promovieron la edificación y la evolución de los sistemas educativos modernos, al mismo tiempo que se consolidaron diversas disciplinas que convergieron en el análisis y la explicación de la infancia y que organizan un entramado en el que las representaciones y las prácticas culturales y escolares son el hilo que lo anuda y que es preciso esclarecer en íntima relación con temas como la familia, el Estado, la Iglesia, el control social, las mediciones de la inteligencia, las políticas educativas, así como teorías y métodos que circulan y que contribuyen a instaurar comunidades científicas (Padilla *et al.*, 2010).

De hecho, durante los siglos XIX y XX, la escuela se erigió en la institución de socialización y de inculcación de saberes, por lo que se convirtió en el lugar más trascendente para la enseñanza y el aprendizaje, sitio en que la razón debía cultivarse y moldearse, ejercitarse en el autocontrol y la autodisciplina del individuo, en suma, el espacio por antonomasia de la civilización y de la domesticación de las pasiones humanas. La institución escolar sería el espejo desde el cual se forjaría y observaría a la niñez. La escuela se asoció íntimamente a la construcción de ciudadanos y de ciudadanía. Desde luego, el proceso de afincamiento y arraigo de la institución escolar den-

tro de las instituciones sociales no puede explicarse sin las profundas mutaciones sociales y culturales y, por ende, de las reformas sociales y educativas en la evolución de las sociedades capitalistas y disciplinarias (Popkewitz, 2002:19-23).

De este modo, una de las grandes utopías educativas que le confirieron legitimidad no sólo la educación sino también a los Estados nacionales fue su supuesta capacidad para modelar la naturaleza y la personalidad de los individuos, especialmente de la niñez; la escuela como arquitectura y representación fue la estrategia y el dispositivo simbólico y material. Esta estructura física contenía el proceso educativo, es decir, el proceso de enseñanza y aprendizaje que enlazó a los actores más importantes, al maestro y al alumno, mediante una organización académica que la dotó de una nueva racionalidad. En gran medida, estos objetivos explican por qué se estipuló el precepto de la obligatoriedad de la educación primaria.

Como lo ha mostrado gran parte de la historiografía de la educación, este proceso fue paulatino y alcanzó su mayor grado de evolución y de complejidad tanto en la educación graduada, con la formación de un currículo con el que se pretendía normar todos los espacios y tiempos de la vida escolar, es decir, de la producción y de la gramática de la cultura escolar, como en la disciplina que se configuraba en torno a ésta, la pedagogía, cuyo objeto de estudio ha sido el examen de este proceso, la cual logró pleno reconocimiento en la medida en que generó saberes en torno a la lógica y la dinámica de la escuela y de la educación (Popkewitz, 2002:19-23; Pineau, 1999: 40-43; Varela y Álvarez-Uría, 1979:175-208).

Para estos propósitos, las escuelas mismas se idearon como centros y laboratorios para el estudio no sólo de los atributos físicos de niños y niñas, sino también de sus entornos sociales, los cuales podrían incidir en sus disposiciones conductuales, mentales e intelectuales, dificultando o impidiendo cumplir con los ciclos y grados educativos de acuerdo con su edad biológica y mental, según los principios de la medicina, la pedagogía, la psicometría, la biología y la incipiente psicología, sobre todo a partir de la segunda década del siglo XX (Santoveña, 2008:134-165).

CAVILACIONES

Ahora bien, el estudio de la discapacidad y de la educación especial presume haber detallado los alcances tanto en términos de su evo-

lución histórica como de las disciplinas que se han involucrado en el estudio de estos temas. Asimismo, permite identificar cómo, cuándo, quiénes y por qué se interesaron en la infancia anormal, así como sus líneas de continuidad con la infancia discapacitada, de los procesos y de las dimensiones que condujeron a la “invención” o el “descubrimiento” de la infancia normal y de la infancia anormal, de la educación y la escuela regular y de la escuela y la educación especial en el marco de las sociedades modernas. Desde estos razonamientos, el estudio de la infancia normal y de la educación regular, así como de la infancia discapacitada y de la educación especial pueden comprenderse con la metáfora del juego de espejos, en el que ambas infancias y ambas modalidades educativas se proyectan y entremezclan, pero mantienen su dinámica propia y su autonomía, en otras palabras, se interceptan y se entrecruzan entre sí, pero no son iguales. Es decir, se trata de dilucidar el estatuto teórico, metodológico y disciplinario dentro del conocimiento social, natural y humanístico de la infancia discapacitada, de la escuela y la educación especial.

Las representaciones, los actores, las prácticas y las instituciones se supeditaron a tiempos y espacios variados y múltiples. Cada una de las etapas que pueden identificar el amplio arco temporal y espacial que comprende esta obra, permite localizar rupturas y continuidades en la conformación de la escuela y la educación especiales: desde los propósitos de su creación hasta la integración educativa de los discapacitados en la escuela regular y la educación inclusiva. Los trabajos que conforman esta obra dan cuenta de la profusión y pluralidad de enfoques, ideas, reflexiones, saberes y propuestas para comprender y explicar la naturaleza y el significado de la infancia anormal y de las incipientes pedagogía y educación especial, así como de los precursores o de las personalidades que concibieron, promovieron y difundieron sus pensamientos y proyectos, ya fuese en su condición de especialistas, miembros de las comunidades científicas o bien de padres y madres de familia, autoridades políticas, educativas, maestros o reformadores sociales.

Los textos examinan y desvelan la variedad y amplitud de los análisis que involucraban aspectos sociales, políticos, económicos y culturales y cuyo propósito era precisar las condiciones para dar respuesta a los desafíos intelectuales y materiales que implicaba el nacimiento o la invención de esta infancia y, al mismo tiempo, imaginar, diseñar y poner en práctica instituciones o dispositivos esco-

lares que resolvieran —o al menos consideraran— las particularidades educativas que demandaba ese sector de la infancia y que muestran la riqueza inicial que se produjo y difundió entre las décadas de 1870 y 1940.

En consonancia con estos afanes, una hipótesis en la que coinciden los autores y autoras de esta obra es el hecho de que al decretaarse y universalizarse la obligatoriedad de la educación y de la escuela primaria, al menos en su pretensión uniformadora, se hizo visible la presencia de un sector de infantes que, a los ojos de los estudiosos y observadores (entre ellos médicos, maestros, y pedagogos), poseía atributos que obstaculizaban el logro de los fines y las metas educativas que instauraba la educación moderna. Tal situación hizo evidente un problema educativo, a saber, que un sector de la niñez no se ajustaba a los procesos de escolarización y alfabetización ordinarios y regulares, lo que hizo necesario concebir una atención especializada que implicó una segregación espacial, al menos por un tiempo determinado.

LOS ESCRITOS Y SUS CONTENIDOS

La primera parte, titulada “Raíces”, agrupa cinco trabajos que giran en torno a la “invención” de la infancia anormal y de la edificación de la educación especial. En su texto “Construcción del campo de la infancia anormal en Argentina. Discursos, representaciones y prácticas profesionales”, Lucía Lionetti incursiona en el examen del surgimiento de conceptos para identificar, diferenciar y denominar diversos grupos de infantes que requerían una atención especial y una rápida intervención educativa y médica/psicológica/pedagógica. Lionetti establece que los conceptos para nombrarlos se originaron en la escuela pública, la cual se concibió como la estrategia civilizatoria en la que se forjaba la infancia, es decir, la escuela en sí misma fue uno de los espacios primordiales para la producción cultural de las concepciones de la infancia, confiriéndole la función básica de afianzar una identidad nacional, la *argentinidad*. Precisamente, la idea de la argentinidad es el hilo conductor para establecer una diferencia esencial entre la población infantil que estaba en vías de escolarización. En primera instancia, porque la asistencia a la escuela impuso una diferencia sustancial entre los niños y las niñas al separarlos en dos grandes sectores que, según este criterio educativo, delimitó una frontera social y cultural que se materializó

zó en dos categorías, las que originarían un conjunto de preceptos y normas jurídicas, políticas y sociales que tuvieron efectos, la mayoría de ellos negativos, en todos los ámbitos de la vida social argentina: el concepto de “minoridad” que se asignó a aquellos menores que no estaban en condiciones de ingresar a la escuela y que hacía necesario crear instituciones *ex profeso*, los tribunales para menores, los cuales tendrían como objetivo el control y la socialización, mientras que el de infancia se dejó a quienes concurrían a la escuela. De acuerdo con Lionetti, tal delimitación propició el descubrimiento de una población de niños y niñas que, por sus comportamientos y aptitudes físicas e intelectuales, requerían una atención especial y una rápida intervención. Tal circunstancia no fue ajena a los educadores y maestros, quienes expresaron la importancia de observar el comportamiento de éstos y centrar la atención en cada uno de ellos, lo que a su vez demandaba el diseño de formas de enseñanza dirigidas a superar las dificultades con el fin de adaptarlos a las exigencias de la institución escolar. Pero tal observación sólo era posible si se contaba con dispositivos que permitieran conocer las causas de las conductas que impedían no sólo su ajuste y aclimatación, sino también que adquirieran los saberes indispensables para garantizar su permanencia en la escuela. Estas demandas dieron como resultado la creación o adquisición y aplicación de instrumentos de medición antropométrica y de inteligencia, así como la medicalización, lo cual tendría entre sus consecuencias distinguir, calificar y agrupar a la niñez en niños anormales y niños normales.

De este modo, señala Lionetti, se abrió un debate entre quienes consideraban que era factible realizar intervenciones médicas y psicopedagógicas específicas en el interior de las escuelas comunes y los que sostenían que era indispensable fundar instituciones especiales. En cualquier caso, la escuela se proyecta como el lugar de la observación y la experimentación de la conducta y el pensamiento infantil, de fuente inagotable del conocimiento de la naturaleza del niño, en particular de los problemas de aprendizaje, por lo que las categorías y la clasificación de los niños y las niñas surgen de la propia experiencia escolar: “indolentes”, “tardos de entendimiento”, “espíritu negado” y, en casos extremos, “enfermos intelectuales”, así como de los ensayos de estrategias para “excitarlos”, “despertarlos”, “avivarlos”, según sus cualidades, disposiciones y destrezas.

Con esto se sentaron las bases para la formación del campo de la infancia anormal, lo que implicó la profesionalización de especialis-

tas provenientes de la medicina, la pedagogía y de las ciencias “psi”, entre ellas la psicología y la psicometría, la psicología infantil, la psicopedagogía y aun el psicoanálisis, así como la participación más activa de las sociedades filantrópicas y los reformadores sociales. Para la autora, la conformación de este ámbito de conocimiento supuso que estos especialistas librarán sus propias batallas para ser reconocidos, dentro y fuera de sus disciplinas, como un saber legítimo, esto es, con estatuto científico en el contexto mayor, la modernización de la sociedad argentina y con ella de una “nueva” sensibilidad para entender y atender problemáticas de aquellos que se concebían como los futuros ciudadanos.

Lionetti sostiene que este proceso tuvo un punto de inflexión en el último tercio del siglo XIX, cuando empezaron a generarse los primeros estudios de las anormalidades infantiles, que servirían para llamar la atención acerca de los problemas educativos que un sector de la infancia presentaba, a la par que se realizaban diversos eventos como el Congreso Pedagógico, celebrado en 1882, en el que se convocó a reflexionar y buscar alternativas para auxiliar a lo que se caracterizó como la “niñez con deficiencia”, que si bien era educable, lo era a condición de renovar los métodos de enseñanza que estaban ensayándose en países como Francia, Austria e Italia.

Lucía Liontetti examina los discursos científicos y sociales que daban cuenta de las estrategias para identificar a los niños anormales o deficientes, de la exhaustiva y pormenorizada información que acumulaba y que registraba datos que iban desde aspectos sociales hasta factores hereditarios o fisiológicos, lo cual servía para demostrar la validez de sus hallazgos y de ese modo legitimar la comunidad científica dedicada al estudio de este campo. Mediante este recurso teórico y metodológico, Lionetti explora cómo esos discursos se despliegan en narrativas que se materializan en diversos artefactos como libros, folletos y sobre todo prensa especializada, por medio de los cuales circulan ideas, saberes, juicios, creencias, así como prácticas culturales, sociales y educativas que son apropiadas y reproducidas por la sociedad, y que el Estado convierte en políticas públicas y educativas. Para los maestros eran recursos pedagógicos y didácticos indispensables para su capacitación y formación y de esa manera enfrentar los retos que les imponía la vida social y la vida escolar.

Ahora bien, detrás de ese saber y de ese quehacer científicista había algo que era más importante para el Estado y para los profesio-

nales y especialistas, en particular para los educadores y padres de familia, y es que ese saber tuviera una utilidad, en otras palabras, que fuera capaz de traducirse en opciones precisas a requerimientos educativos específicos, de tal manera que cumpliera con razones humanitarias (garantizar el acceso a la educación a todos los niños), como económicas (es decir, que esa población infantil que representaba a los adultos y futuros ciudadanos no fueran un carga para sus familias, el Estado y la sociedad); la educación destinada a esa población tendría como una de sus tareas principales capacitarlos para el trabajo, a fin de que por sí misma pudiera solventar todas sus necesidades materiales y espirituales.

Por su parte, María del Carmen Gutiérrez Garduño, en su texto "Andamios de un discurso hegemónico sobre la educación especial en México, 1921-1935", reflexiona en torno a las relaciones entre saber y poder a fin de analizar las razones por las cuales el discurso médico se impuso sobre otros saberes disciplinarios en la configuración del campo de la infancia anormal y de la educación especial. Dichos discursos comprendían categorías, simbolizaciones y tipologías sobre las cuales se concibieron y fundaron espacios para el cuidado, observación, vigilancia, experimentación, comprobación y educación de los anormales: hospitales, manicomios, reformatorios, escuelas correccionales y escuelas especiales, entre ellas las escuelas para sordomudos y la escuela de ciegos, así como diferentes proyectos educativos, como aulas y secciones especiales e institutos para el estudio de las anormalidades. Apoyándose en la obra de Michel Foucault, Gutiérrez desmenuza los discursos médicos y su influencia en la configuración de la educación especial en México en un periodo definitivo para la comprensión de las concepciones y de las iniciativas y acciones en el que se sistematizan los saberes que convergieron en el estudio de la infancia anormal, entre los que destacan la psicología, la pedagogía y la medicina, así como distintos actores educativos y sociales, como reformadores sociales, autoridades políticas y educativas, maestros y padres de familia. Estudia en forma detallada dos de los espacios de discusión y debate que reunió a la gran mayoría de esa comunidad científica que giró alrededor de la cuestión infantil, en particular de la infancia anormal: El Congreso del Niño Mexicano, llevado a cabo en 1921, el V Congreso Panamericano del Niño, celebrado en La Habana, Cuba, en 1927 y el VII Congreso Panamericano del Niño, efectuado en la ciudad de México en 1935, donde las respectivas delegaciones mexicanas

presentaron los avances en el estudio de la infancia anormal y de las instituciones especiales que se había fundado en México.

Alexander Yarza de los Ríos, en su trabajo “Cursos de perfeccionamiento y de información pedagógica sobre enseñanza de anormales y pruebas mentales y de instrucción en Buenos Aires (Argentina) y Antioquia (Colombia), 1926-1939”, estudia y compara dos experiencias históricas acerca de las alternativas para la educación de los anormales, los procesos de formación de profesionales, en particular de maestros especializados, así como los medios de difusión de los conocimientos y saberes para el estudio y la identificación de la población infantil anormal. Una de las aportaciones de Yarza es que introduce un matiz central para comprender y explicar una de las peculiaridades del proceso de formación del sistema educativo en Colombia: la adopción de los preceptos que orientaron los procesos de la educación moderna, primaria obligatoria y laica, no tuvieron ni la misma vigencia ni su aplicación inmediata a lo largo del periodo que comprende los años de 1870 a 1940, pues de manera alternada entre los liberales y los conservadores ejercieron el poder político, si bien con el predominio de éstos, quienes favorecieron una escuela confesional sobre la escuela laica y el carácter voluntario sobre el precepto de obligatoriedad. No obstante, a pesar de la diferencia de Argentina y de México, países en donde se reconocieron estos principios como rectores de la escuela pública, en Colombia el impulso a la modernización de las estructuras económicas y de la formación de los estados nacionales dieron por resultado el nacimiento de comunidades y grupos de especialistas entre cuyos objetivos estaban el estudio de la infancia anormal. Como en el caso de México, en Argentina y Colombia, según se desprende del texto de Yarza, la “invención” o “descubrimiento” de la infancia anormal como una de las representaciones de la niñez, justificó y legitimó las acciones y las teorías para normalizar y gubernamentalizar a los anormales con base en la educación y la pedagogía.

Yarza considera que el carácter ambiguo que adoptó el principio de la obligatoriedad y las particularidades de la emergencia del grupo de profesionales dedicados a brindar los servicios educativos para los niños anormales marcan las vicisitudes de la instrucción pública en Colombia con respecto a Argentina y a otros países latinoamericanos. De cualquier modo, lo que no se aleja de los procesos de invención de la infancia normal como campo de investigación y de la construcción de la escuela especial o escuela de perfecciona-

miento, como campo de intervención, es que ambos ámbitos coinciden en el arco temporal que transcurre entre finales del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX como una pieza central en la edificación de los sistemas educativos modernos.

Yarza también destaca que la elaboración de los discursos retomó imágenes dicotómicas para establecer una primera gran clasificación de la infancia: niñez-hijo-alumno, que se adscribe a la escuela, y niñez-minoridad, que se inscribe en el espacio del trabajo y de la calle. Cabe advertir que esta dicotomía habría de introducirse en todo el pensamiento social y educativo/pedagógico y se extendería a lo ancho de América Latina en un juego de espejos permanente que oculta o hace, según el auge o la crisis de los sistemas educativos, como acontece en la actualidad. Para el autor, el desafío que debieron resolver los Estados y las sociedades modernas en materia educativa era integrar a la porción de la niñez-minoridad en la órbita de influencia de la escuela y la escolarización, mientras que a la otra mantenerla dentro de ella. Yarza destaca, en coincidencia con Lionetti, que tanto Argentina como Colombia introdujeron y adoptaron en sus sistemas educativos las novedades del movimiento intelectual/pedagógico de la “nueva escuela” o activa, a diferencia de México, que debió superar los estragos que acompañaron al movimiento armado de 1910-1920 y hacer suyos los principios que se aplicaron principalmente en la “escuela rural” mexicana y la educación especial, lo cual produjo “saberes modernos experimentales” que se nutrieron de las escuelas para anormales y de la educación y la pedagogía desde y para ellos, lo que confirmó que era posible educar a por lo menos un sector de éstos y significó una “ruptura epistemológica” con el pensamiento racionalista-ilustrado, alienista y frenológico que sostenía las dificultades casi insalvables para educar a éstos. Tal afirmación reforzó la tesis de la escuela como un laboratorio de la infancia, tanto la anormal como la normal, como uno de los hechos más novedosos de la nueva escuela.

Para Yarza, esto era posible con la creación de un grupo de profesionales que estuvieran provistos de todos los recursos intelectuales, la pedagogía especial para identificar, observar y experimentar con los anormales y contar con los espacios físicos y las organizaciones físicas, los métodos y materiales para desplegar las estrategias más adecuadas para educar a esa masa caótica y desordenada que convivía en las aulas y que se integraba de los alumnos que hacían imposible cumplir con los objetivos civilizatorios que se le habían en-

comendado a la escuela común, también llamada escuela ordinaria o regular, para lo que era indispensable crear lo que más tarde se denominaría educación para anormales o escuelas de perfeccionamiento, como en el caso colombiano. A este respecto, Yarza subraya que este tipo de maestros y su formación han sido motivo de poco interés dentro de la historiografía de la educación, debido a la singularidad de los procesos que se involucran en ello. Por eso, el autor profundiza en las condiciones que hicieron propicio su nacimiento y en las características que debían poseer los maestros para anormales, quienes necesitaban tener una preparación particular en la educación, corrección y tratamiento médico/pedagógico. Otro producto de este saber experimental fue, en coincidencia con Gutiérrez Garduño, la construcción de una tecnología y una microfísica de poder/saber para intervenir en los cuerpos débiles y enfermos con el fin de convertirlos en dóciles, sanos y útiles, con la reserva de conocer la naturaleza de los niños-minoridad para transformarlos en seres útiles y productivos, es decir, niños-hijos-alumnos. Para este propósito se concibieron y fundaron los llamados cursos de perfeccionamiento, que hizo necesaria la emergencia de un nuevo maestro, al comienzo, dentro de la propia escuela regular. Estos cursos fueron la base de la capacitación que combinaba prácticas educativas, sobre todo el ejercicio de los sentidos e ideas pedagógicas que orientaban a aquellas, así como de ciertos saberes médicos con funciones pedagógicas “experimentalistas”, dotándolo de herramientas para identificar y, en la medida en que iban acumulando experiencias, tratar y educar a los anormales. En realidad, tal y como expone Yarza, estos cursos pueden considerarse auténticas escuelas de anormales, por la complejidad de su organización y sus fines.

Josefina Granja Castro, en su texto “Contar y clasificar a la infancia: las categorías de la escolarización en las escuelas primarias de la ciudad de México, 1870-1930”, se propone analizar la labor paciente y pormenorizada que representó la elaboración de los registros escolares y reportes de maestros en los que informaban y documentaban el desempeño de los niños que asistían a los locales escolares de la ciudad de México. Una de las mayores contribuciones a la historiografía de la educación del trabajo de Granja Castro fue demostrar cómo por medio de esas estadísticas e informes se forjó uno de los conceptos centrales de la pedagogía y de la educación especial, el concepto de “retraso escolar”, que se empieza a utilizar en la década de 1920 en nuestro país y que tendría una evolución en

la década siguiente, con una fuerte connotación de raza y herencia inspirados, como sucedió en Argentina y Colombia, en los paradigmas de la eugenesia y la biotipología.

De acuerdo con Granja Castro esto fue posible gracias al clima favorable para el estudio de la infancia, que había arrojado entre sus productos culturales diversas clasificaciones para ordenar la población infantil que estaba en un acelerado proceso de escolarización, lo que abrió una nueva comprensión acerca de la relación niño-escuela-sociedad, así como el análisis de las desiguales condiciones de acceso y permanencia, lo que a su vez puso en claro la contradicción que encierra la escuela primaria: pretende ser un institución igualitaria y democrática al mismo tiempo que genera nuevas desigualdades educativas.

Luz María Abraján Cadena expone en su escrito "Oficios y talleres: una alternativa de educación para los sordomudos mexicanos, 1874-1918" algunas de las dimensiones más significativas de los modelos y las prácticas escolares de uno de los sectores de anormales que más atención y modalidades educativas han experimentado a lo largo de la historia de la educación de los anormales, a saber, los sordomudos en sus diversas categorías. Mediante diversos planos de observación, Abraján revisa las representaciones de los sordomudos, entre ellas las que los conciben como seres peligrosos o seres desvalidos, vulnerables e incluso indeseables, hasta la de sujetos que han demostrado un mayor grado de perfeccionamiento que el de otros grupos de anormales, siempre que se los conduzca por medio de una educación y pedagogía específica, la cual privilegia el desarrollo de los sentidos y la capacitación para el trabajo de los anormales, de tal suerte que esas actividades los haría individuos útiles y autónomos.

A este respecto, Lionetti y Yarza concuerdan en afirmar que las primeras iniciativas de los incipientes Estados nacionales para la educación de los anormales se orientaron a los sordos. La condición del sordo, el valor y la importancia de su educación, dieron motivo a una narrativa extensa para justificar la conveniencia de su escolarización. Se admitía que el sordomudo percibía la naturaleza por medio de la vista, era capaz de amar a sus seres pero estaba rodeado de una tenebrosa oscuridad intelectual que le impedía tener nociones del deber, de la ley moral y de su propio ser; estaba dominado por sus instintos y pasiones brutales, por lo que su destino ineluctable era obvio: convertirse en un miembro perjudicial y peligroso

para la sociedad, que no tendría otra alternativa que abandonarlo a su suerte. De ahí que los beneficios de la educación deberían alcanzar a ese sector de la infancia.

Abraján advierte el lento y dilatado proceso de sedimentación de una cultura escolar especial en México, que se forjó en la Escuela de Sordomudos, primero bajo la administración y el sostenimiento del ayuntamiento de la ciudad de México, y después bajo la protección del gobierno federal por medio de la beneficencia pública y del apoyo de la beneficencia privada, aunque, como se ha documentado, recurriendo a múltiples experiencias educativas multiseculares. Esa institución educativa tuvo entre sus propósitos no sólo educar a los sordomudos, sino también formar a profesores especialistas en la educación y la pedagogía “sorda”. A este respecto, un hecho que resalta Abraján en su trabajo es el referente al debate que se entabló alrededor de las finalidades que debería tener esta modalidad educativa especial: si ésta debería atender primordialmente el carácter formativo inherente a la educación o bien debería favorecerse la capacitación para el trabajo al considerar que los sordomudos no poseían las aptitudes intelectuales para aprender conocimientos superiores en términos intelectuales. Dicho debate era decisivo pues de su resultado dependía toda la estrategia educativa, en particular una actividad en la que los polemistas coincidían: los talleres para el aprendizaje de un oficio que los pusiera en condiciones de valerse por sí mismos tanto intelectual como materialmente. El centro del debate era si los talleres y el adiestramiento en un oficio tendría una función formativa o bien serviría para capacitarlo para el trabajo y la fabricación de productos.

De hecho, esta cuestión alcanzó tal relevancia que, como expone Abraján, fue un tema continuo en la agenda de los congresos internacionales que se celebraron para debatir y llegar a resoluciones acerca de las acciones más adecuadas para la protección de la infancia, en particular de la infancia anormal y la infancia abandonada. Abraján ofrece una muestra muy significativa del funcionamiento de las agrupaciones sociales, de las comunidades y de los gobiernos para consensuar y circular los saberes, iniciativas y modalidades para la infancia anormal. Abraján expone los intercambios y el interés del gobierno mexicano por conocer las experiencias educativas más importantes en cuanto a la educación de los sordomudos y la posibilidad de su adaptación en México. En este marco, sitúa otro debate de la misma trascendencia al que ocupó el del lugar de los oficios

y los talleres que significó un punto de quiebre en la historia de la educación y de la pedagogía de los anormales sordomudos: la disyuntiva entre el método mímico o de señas o su reemplazo por el método oral, lo que modificó profundamente las prácticas escolares y educativas, los modelos, métodos, materiales didácticos y aun la arquitectura escolar. En esta dirección, la nueva escuela con su pedagogía experimentalista fue un incentivo más para tener una visión optimista acerca de los alcances de la educación para los sordomudos.

En otros términos, como se sostiene en los textos, las escuelas regulares y otras instituciones sociales que habían tenido un claro perfil de control social se transformaron en instituciones pedagógico-disciplinarias, convirtiéndose en “laboratorios” para la observación, la experimentación y la vigilancia de las conductas, actos, ideas, acciones y percepciones de la infancia “anormal”. De igual modo, como puede apreciarse en varios de los escritos, ambas dimensiones ponen de manifiesto su función de espacios de atención y control para estos sectores infantiles, entre ellos hospicios, asilos, hospitales, así como los propiamente educativos, esto es, los destinados a la escuela primaria obligatoria y a la formación de los especialistas en su educación, los maestros. De aquí que las organizaciones educativas se examinan como mecanismos de control social, político y educativo de la infancia “anormal”, es decir, como constitutivas de políticas sociales y políticas educativas.

Así, a la par que su presencia se hacía cada vez más evidente en los espacios y los tiempos escolares, se concibieron proyectos y acciones específicas que fueron ensayándose y que acompañaron distintos actores involucrados e interesados en la educación de la infancia anormal —autoridades políticas y educativas, pedagogos, maestros, médicos, higienistas, antropólogos, juristas, padres de familia y reformadores sociales— asignando una identidad concreta a un grupo social o grupos sociales para su control, socialización y educación. En fin, todo ello fue motivo de inquietudes y deliberaciones para garantizar no sólo el acceso universal a la escolarización, sino también una alternativa educativa adecuada a las necesidades y condiciones y en la medida en que esa niñez ocupaba mayores espacios de la vida escolar y del sistema educativo moderno, tal y como concuerdan con Lionetti, Yarza, Gutiérrez, Granja Castro y Abraján.

En la segunda parte, “Cosechas”, se han agrupado cinco textos. Una de las tesis que comparten los autores y las autoras es que las

concepciones, denominaciones y prácticas sociales y culturales de la infancia anormal son consecuencia de un largo proceso histórico que tuvo entre sus objetos socioculturales dos campos del saber que se desarrollaron para hacer realidad el principio de la educación obligatoria: la infancia anormal, campo de investigación en el cual han predominado y coexistido los discursos y las prácticas médicas, y la educación especial, campo de intervención cuyo dominio y saber se deriva de la observación de los establecimientos escolares destinados a aquélla. Estos campos han atravesado por profundas transformaciones: hoy se define como infancia discapacitada, mientras que a la educación especial se le designa como educación integradora, cuya base teórica es la integración educativa, en tanto que la educación inclusiva se sustenta en el enfoque de la inclusión educativa.

De igual manera, una idea que guía la mayoría de los trabajos es que el proceso y la responsabilidad de identificar, experimentar, probar y atender a estos niños y niñas fue depositada en los maestros de escuelas primarias, lo que por otro lado los confrontó con circunstancias sumamente desfavorables no sólo por sus escasos saberes de las causas y principios que explicaban las anomalías y las discapacidades, sino también porque se sistematizó y se reglamentó una trayectoria de la escolarización a la cual los actores, sobre todo profesores y alumnos, debían someterse y recorrerla en tiempos y espacios preestablecidos. Derivado de lo anterior, se infiere que los docentes adoptaron y tradujeron representaciones que se sustentaban, entre otras cosas, en clasificaciones y definiciones genéricas que originaron arquetipos de lo anormal, lo atípico, lo deficiente, lo discapacitado.

Para designarlos también se empearon otras categorías: sordos, sordomudos, ciegos, cojos, bizzcos, mancos, zurdos y, en el vocablo más sintético, “retrasados mentales”, y para el caso de la educación, “deficiente escolar” o “retardado escolar”, lo que implicaba asumir una concepción del mundo que se ancló y se objetivó en los individuos, es decir, se les “naturalizó” y que se juzgaban como indeseables pero inherentes al proceso educativo.

Percepciones, sentimientos, juicios, creencias, valores, ideas y arquetipos, saberes y conocimientos se produjeron, reprodujeron y difundieron en los grupos sociales, en particular en las incipientes comunidades científicas que se condensaron en modelos de “anormalidad” y “normalidad”, de infancia anormal e infancia normal, de

infancia patológica e infancia sana, arquetipos que aún prevalecen en las memorias y narrativas en México y en otros países, como una de las consecuencias culturales más significativas, tal y como se ilustra en diversos trabajos.

Estas representaciones fueron producciones que se originaron en las prácticas educativas y sociales y que, en último término, justificaron la exclusión de los procesos educativos regulares de individuos, en especial de aquellos que, según las clasificaciones en boga, eran retrasados pedagógicos o retrasados escolares. En consecuencia los profesores, aunque no sólo ellos, moldearon sus prácticas, acciones, conductas y actitudes en función de esas representaciones, es decir, como resultado de un sistema de símbolos compartidos y construidos socialmente. Así, representaciones y prácticas se implantaron, sedimentaron y arraigaron como parte de la cultura escolar (Chartier, 1995; Caride, 2005). De ahí el lugar estratégico que ocupa la cultura escolar y que se constituye en una dimensión central en cada uno de los trabajos y que puede delimitarse como:

Un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar, los comportamientos a inculcar y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión de esos saberes y la incorporación de estos comportamientos, estando orientadas estas normas y prácticas a finalidades que pueden valer según las épocas —finalidades religiosas, sociopolíticas o simplemente de socialización (Ruiz, 2000:12).

En varios de los textos se reflexiona el papel que desempeñan las representaciones y las prácticas de la *discapacidad escolar* en la elaboración de las políticas educativas a lo largo del periodo de estudio, la cual definió la discapacidad, las discapacidades y los discapacitados, así como los procesos de marginación/exclusión y de inclusión-integración en el contexto de la educación primaria, fundamentalmente, con enorme influencia de los saberes, los discursos, los textos y las narrativas médicas.

Esta parte comienza con el trabajo de María Guadalupe Santos Carreto, “Primeras iniciativas institucionales para la educación especial. España y México, caminos paralelos”, el cual recupera y contrasta las líneas de continuidad de los que se han considerado los precursores de la infancia anormal y la educación especial, sus ideas, modelos y propuestas y la naturaleza de sus definiciones para designar y nombrar a los individuos especiales, discapacitados, débiles,

y las razones por las cuales deberían ser motivo de preocupación, atención y consideración social y educativa, y sobre todo de estudio por sus dimensiones intelectuales, afectivas, físicas y mentales. Santos se propone revalorar las aportaciones de los precursores y seguir sus elaboraciones pedagógicas y educativas, en las que sustentaban las causas por las que había que albergarlos, protegerlos e integrarlos en el contexto de una mirada ilustrada y humanista que transformaría las formas de trato a esos individuos y grupos que el conjunto de la sociedad concebía y percibía como desvalidos e “inútiles” para la vida social.

En particular, Santos examina la circulación intelectual de sus ideas y experiencias que forjaron caminos paralelos, aunque con influencias mutuas. La importancia de sus autores fue, en palabras de la autora, parte de un movimiento reformador destinado a incluir a las personas con discapacidad que tuvieron amplia influencia en España y en México. Entre ellos destaca Juan Vives, quien postuló la necesidad de un trato más humanitario, como expresión del pensamiento renacentista español basado en la razón y el progreso, de la anormalidad y de los anormales, que, entre otras cosas, apelaba al estudio de su condición y a la importancia de un trato educativo, psicológico y social que implicaba la creación de instituciones sociales y educativas para mejorar de forma integral su estado. Así, Santos sostiene que después de dos siglos, las representaciones de desvalido, disminuido, retrasado, minusválido y discapacitado, de inútil y “peligroso”, han quedado parcialmente superadas porque se ha demostrado y admitido que esos grupos poseen capacidades productivas y educativas para su plena incorporación y convivencia.

Sin embargo, dichos cambios no han sido continuos ni lineales ni acumulativos, ni progresivos, sino llenos de tensiones y conflictos tanto en las concepciones como en las prácticas sociales y culturales. Para ilustrar su afirmación, Santos retoma algunos hitos de las acciones educativas que, según sugiere, fijan momentos en los que esas transformaciones se produjeron a la par de la constitución de la sociedad y el Estado modernos en México, y que se concretaron en el impulso de iniciativas e instituciones públicas y privadas, así como de dispositivos y grupos de especialistas y profesionales que se enfocaron en el registro, atención y tratamiento de los anormales, los cuales se revelaron tanto en las escuelas regulares como en instituciones especializadas a lo largo del siglo XIX y, sobre todo, en la segunda década del siglo XX, que fundaron en el país y que se

inspiraron en Europa, en particular en España, Francia e Inglaterra. Santos destaca que, dentro de los grupos de especialistas estuvieron los médicos escolares y los maestros para anormales, quienes desempeñaron un papel estratégico en la identificación de los anormales, en particular de los anormales pedagógicos, y en el diseño y ejecución de las estrategias que los maestros debían desplegar para brindar una educación lo más apropiada a los requerimientos y demandas de los alumnos con discapacidades y necesidades educativas especiales.

En su texto “Representaciones de la anormalidad: huellas y figuras en los profesionales de la educación especial en el estado de Morelos, México”, Mayra Santoveña Arredondo explora las representaciones de los especialistas y profesionales de la educación especial de una zona escolar del estado de Morelos, México, la cual concentra la mayoría de los servicios educativos de este género. No obstante que su escala de observación es micro o local, Santoveña muestra la intensa circulación de ideas, iniciativas y acuerdos internacionales que ha suscrito el Estado mexicano, que en su gran mayoría tienen un carácter vinculatorio y por lo tanto su aplicación es obligatoria. Para situar su escrito, Santoveña retoma y analiza los principales documentos que rigen las actuales políticas educativas en las cuales se enmarca la integración educativa, la educación integradora y la educación inclusiva, que se proponen garantizar el acceso universal a la educación básica de la niñez con discapacidad o con necesidades educativas especiales, por lo que si bien su estudio es microsocioal, sus aportaciones tienen alcances macrosociales y globales.

Entre otros aspectos, la autora considera que las representaciones de la anormalidad son el resultado de la experiencia personal, de su formación académica y su trayectoria profesional, esto es, de sus prácticas sociales y culturales tanto individual como colectiva. Mediante la reconstrucción de sus recuerdos, los profesionales de la educación especial desvelan sus ideas, creencias, juicios y valores en un entrecruce de saberes científicos, del aprendizaje y apropiación de un currículum formal e informal con el sentido común en las que sedimentan éstas. Asimismo, Santoveña inquiriere y rastrea las “huellas” más profundas en las que es posible encontrar las narrativas de los profesionales de la educación especial, con la finalidad de comprender y explicar la relevancia de las representaciones como un factor que facilita u obstaculiza los procesos de integración

educativa. Uno de los supuestos teóricos y metodológicos que orientan el trabajo es que ellas no surgen ni se modifican de manera espontánea o por la simple voluntad de los individuos o los grupos o de políticas educativas aplicadas en espacios y tiempos específicos, sino son producto de un largo proceso de inculcación y adopción, de la acumulación de experiencias que moldean y que se objetivan en hábitos, conductas, actitudes, usos y costumbres, en otras palabras, de una cultura.

Desde luego, por tratarse de un grupo de especialistas de la educación especial podemos caracterizarla como la cultura escolar que se constituye en una gramática con sus reglas de funcionamiento tanto para ordenar el pensamiento como para conferir sentido y significado a las prácticas sociales y educativas. Por medio de las representaciones es posible explorar las tensiones, los conflictos y las apropiaciones que se originan entre las políticas educativas que, en cierto sentido, también son modos una representación y una práctica cultural, con las representaciones y las prácticas de los especialistas, los procesos de negociación que se establecen entre aquéllas y éstos, por ser actores. Santoveña emplea dos recursos metodológicos para comprender e interpretar las huellas de las representaciones: delimita temas y niveles de observación de la anormalidad porque estima que son pilares sobre los cuales se erigen las representaciones de ésta: ficción, marginación y cuerpo, y desde la historia oral establece tres momentos de la memoria: los primeros años, sobre todo evocaciones de la infancia, el tiempo de la formación académica y la práctica profesional. Con este arsenal elabora las narrativas y descifra los fragmentos de vida, lo que le posibilita observar las continuidades y rupturas de la anormalidad, que constituye el patrimonio personal y colectivo y los saberes que derivan de la experiencia académica y profesional. De este modo, sugiere preguntas centrales: ¿hasta dónde la formación académica y sus experiencias en el campo de la educación especial generan una identidad como grupo y una empatía con la anormalidad y los anormales? ¿Cómo favorece esta situación su itinerario profesional en el campo de la educación especial? ¿En qué medida influyen las políticas educativas en sus concepciones y en sus actos para promover y favorecer la integración educativa? ¿Cómo orientan las representaciones sus prácticas sociales y educativas?

Uno de los resultados más significativos del trabajo de Santoveña es que los relatos y testimonios son conmovedores; en ellos se mues-

tran emociones, valores, creencias e ideas que se asocian estrechamente a la condición de los discapacitados y de las cuales se apropian los profesionales: vocación para el sacrificio; sensación de abandono; “déficit” de afectos, que imposibilita una estructuración adecuada de las subjetividades; familias con carencias económicas, sociales y culturales; falta de oportunidades escolares y escasez de estímulos para la movilidad social que compensen las carencias y tienen su correlato en actitudes de rechazo, indiferencia, menosprecio, devaluación e incluso maltrato verbal y físico, que los apartan de la norma. Al incursionar en los trayectos profesionales, al narrar sus experiencias, éstas se transforman en paisajes físicos, sociales y emocionales que adquieren una nueva dimensión. Evocan sus motivos acerca de su interés académico por el campo educativo especial, aunque sin duda en sus decisiones e inclinaciones también son consecuencia del azar histórico; esas historias refieren a su condición de “verdaderos” discapacitados físicos y a su convivencia muy de cerca con otros discapacitados, lo que para ellos y ellas es “algo” que tenían guardado en lo más profundo de sus memorias. También se adscriben a arquetipos que se han arraigado en las representaciones sociales, no sólo desde la ficción o de la marginalidad social y cultural, sino también de sus vivencias biológicas, esto es, con el cuerpo discapacitado. Varios testimonios aluden a las denominaciones de los padres, familiares o tutores a partir de un concepto de belleza física y de la raza: “patito feo”, “chuecos”, “inservibles”, “discapacitados”, “morenos”, “blancos”. Al mismo tiempo, aparece el saber especializado para estructurar su comprensión del mundo de la discapacidad: problemas de lenguaje, de aprendizaje y de conducta que, según sus narrativas, provocaban actitudes y sentimientos de impotencia, miedo, menosprecio, segregación de esferas sociales, en primer lugar del núcleo familiar y de la escuela, con pocas opciones de integración e inclusión social y escolar.

Como podrá juzgarse, a partir del rescate de la memoria de los personajes, la pedagogía, la educación y la didáctica especiales contienen peculiaridades al reflexionar y proponer alternativas alrededor de las instituciones, los sujetos, los discursos, las acciones, las conductas, las actividades y los comportamientos de y para la infancia discapacitada, si bien hunden sus raíces en la pedagogía en general y por ende son una vertiente, porque pretenden los mismos fines que la educación regular, esto es, sistematizar la teoría y la práctica de los procesos educativos (Caride, 2005).

María Concepción Martínez Omaña, en su trabajo “Actores de la educación especial en México: representaciones y prácticas sociales en la segunda mitad del siglo XX”, destaca otras facetas de las representaciones y experiencias de los especialistas y profesionales. Martínez puntualiza la importancia de los itinerarios profesionales y académicos para dar cuenta de los sentidos y los significados de las prácticas sociales y culturales que se han desplegado en la educación especial. De manera particular se detiene en una protagonista que ha sido partícipe del proceso de implementación de las políticas educativas destinadas a los discapacitados y a la educación especial en sus diversas modalidades y, por lo tanto, en un testigo y protagonista privilegiado de la historia de la educación especial en nuestro país. En gran medida, su historia es la historia colectiva de los profesionales y de la historia institucional. Detalla los procesos de formación en relación directa con el mundo íntimo y colectivo, esboza los contenidos curriculares y la orientación de éstos, los modelos de atención que subyacen en ellos, privilegiando la rehabilitación y la normalización más que la integración y la inclusión a partir del reconocimiento de la diversidad cultural y social que suponen las actuales políticas educativas. En los relatos se despliegan los discursos, los imaginarios y las imágenes que organizan el mundo de la discapacidad y muestran el papel de las instituciones sociales, que a su vez proyectan las estructuras sociales en las que funcionan los discapacitados, afirmando la tesis de la discapacidad como construcción cultural.

Ahora bien, si hemos insistido en los rostros de la niñez en el cristal, no podemos omitir la presencia de un grupo de niños y niñas que, por sus rasgos físicos, biológicos, fisiológicos, sociales y culturales han sido incluidos como una más de las categorías en las clasificaciones y tipologías de la infancia discapacitada y de la educación especial. Este grupo también ha sido “olvidado”, pero no por su condición de discapacitado, sino paradójicamente por sus habilidades, destrezas y capacidades sobrenormales o, como ahora se les designa, sobresalientes. Ese grupo está fuera de la “norma”, por lo que ha sido sujeto a un régimen especial y de segregación, si bien en las últimas décadas tanto en el plano internacional como nacional ha recibido una atención particular en las políticas educativas. Niños y niñas que han sido definidos y clasificados como sobresalientes, superdotados, excepcionales, entre otros términos. En el texto “Recuento de una política y de una experiencia educativa: los

niños con capacidades y aptitudes sobresalientes en escuelas primarias públicas de Morelos, México”, Felipe Pineda y Antonio Padilla revisan la parte de la política educativa que orienta la atención educativa y social de los niños con aptitudes sobresalientes y realizan un detallado registro de los cambios en las denominaciones en documentos oficiales tanto en el plano internacional como en el nacional.

Quizás una de las contribuciones más interesantes de este texto es que confrontan las valoraciones y experiencias de profesores y especialistas, padres de familia y niños y niñas que son identificados para participar en el programa CAS en su “fase experimental”, pues se trata de un programa piloto que se ha aplicado en la mayoría de las entidades federativas de México. De este modo, se ilustra la distancia entre el discurso educativo que encierra la política educativa y las condiciones materiales y culturales, sobre todo resalta la carencia de los recursos materiales y financieros, la ausencia y, en el mejor de los casos, el difícil acceso a los materiales adecuados que favorezcan la formación cabal y la creación de climas y comunidades de aprendizaje pertinentes a estos niños y niñas con aptitudes sobresalientes. A 15 años de su implementación, una de las conclusiones a las que llegan los entrevistados es la centralización de los servicios que ofrece con una incipiente organización institucional y, por añadidura, las líneas de ejecución verticales que han impedido adecuar las acciones educativas a las demandas de los niños y niñas con aptitudes sobresalientes. En este sentido, vale la pena subrayar que hay una notable cercanía entre los discursos y las narrativas de las autoridades educativas con las percepciones y juicios sobre estos programas, lo que devela una contradicción entre experiencias narradas y los discursos oficiales.

Estos actores consideran que el programa ha sido muy positivo, una “gran experiencia” cultural, social y educativa; lo califican de “gran experiencia” porque, en opinión de los menores, considerarlos como sobresalientes ha favorecido un alto sentimiento de autoestima, despertando su creatividad, abriéndoles su mente a tal grado que han transformado su forma de sentir y pensar el mundo.

A la par expresan una percepción realista de sí mismos y de los demás: estos niños y niñas se perciben distintos pero no mejores que los otros, tienen capacidades diferentes pero éstas no los hacen más inteligentes. Por su parte, los maestros también parten de estas apreciaciones generales, es decir, que el programa ha desarrollado en

los niños y las niñas sus disposiciones y destrezas intelectuales que se reflejan en que son “más” reflexivos, analíticos y críticos. Iguales juicios manifiestan los padres y las madres de familia, quienes añaden que ellos han cambiado sus comportamientos de modo positivo porque mantienen el interés que les despierta la escuela y que prolongan en la familia y en la casa. En conjunto, niños y niñas, maestros, padres y madres de familia valoran positivamente el programa CAS, por lo que consideran muy importante que se pueda extender el programa a un mayor número de escuelas públicas y garantizar los recursos materiales, financieros y humanos para ampliar los programas y las acciones a un sector más amplio de la población escolar.

De hecho, no deja llamar la atención que los programas, las acciones y los servicios educativos dirigidos a este sector de la población escolar se ubiquen en el marco de las políticas de la educación especial y como un servicio complementario a las escuelas primarias regulares. Los hallazgos e indicios de Pineda y Padilla proporcionan esbozos de investigaciones futuras, así como información que guarda gran valor y riqueza para una evaluación más sistemática de las condiciones favorables y las dificultades en que se inscriben estos programas en el marco de las actuales políticas educativas.

Finalizan este apartado Manuel Aguilar y Holbrook Mahn con su escrito “Educación especial y tecnología: un encuadre teórico en la perspectiva de Vygotski”. Aguilar y Mahn incursionan en uno de los aspectos que pudiera parecer natural, pero que aun dentro de los estudios históricos y contemporáneos de la educación especial ha pasado inadvertido, aunque ahora se le ha puesto interés como resultado de una temática que ha cobrado mucha importancia, la emergencia de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el marco de las sociedades del conocimiento. Estos autores reflexionan en los nexos entre educación especial y tecnología, lo que en apariencia son relaciones que tendrían que pensarse como inherentes y complementarias, pero otra paradoja es que esta circunstancia es uno más de los rostros en el espejo. Así, durante mucho tiempo y en todas las instituciones y las prácticas sociales educativas se ha dado por supuesto que las tecnologías son elementos intrínsecos de los modelos educativos, en particular de los modelos médico- biológico-rehabilitadores.

Por el contrario, Aguilar y Mahn plantean que las relaciones entre educación y tecnología deben ser motivo de análisis y superar el en-

foque utilitarista e instrumentalista de la tecnología, el cual supone que el uso de las herramientas e instrumentos técnicos, entre ellos los medicamentos, son neutros y no forman parte de los dispositivos institucionales, de los discursos, los métodos, los materiales y la arquitectura que envuelve y justifica sus formas de funcionamiento y sus propósitos, ya sean terapéuticos, rehabilitadores o educativos, y que pueden tener utilidad para todo y para todos. Para los autores, la técnica y las tecnologías son productos culturales, por lo que no pueden comprenderse de modo independiente a las condiciones sociales, económicas, culturales y políticas en las cuales se producen, se aplican y se utilizan; aquéllas no son ajenas a objetivos y metas específicas y determinadas que impone un grupo o una sociedad.

Aguilar y Mahn exponen el significado de los instrumentos y artefactos materiales en la intervención, terapia o rehabilitación para favorecer que las personas con dificultades físicas e intelectuales, excepcionales o con trastornos en su desarrollo estén en condiciones de lograr cierto desarrollo social, intelectual y material, lo que no necesariamente lleva consigo su integración. Ésta es una de las novedades conceptuales y metodológicas de los autores. Desde esta perspectiva analizan las informáticas, las tecnologías mecánicas, electrónicas y químicas para atender los “defectos o alteraciones” del desarrollo. A estas alturas cabe preguntarse: ¿cuál es la idea y la definición que están implícitas en las propuestas y en las relaciones entre educación especial y tecnologías? ¿Cuáles son los principios que orientan el uso de la tecnología y el lugar que ocupa en las estrategias terapéuticas, rehabilitadoras y de intervención para favorecer cierto tipo de desarrollo, ya sea físico-motor o neurológico-psicológico? ¿Qué idea médica-orgánica-biológica-educativa del individuo está implícita en la producción de determinada tecnología y si ésta es conveniente para la integración-inclusión de los discapacitados?

Las respuestas a estas interrogantes, según sugieren Aguilar y Mahn, dependen del enfoque que se adopte: por una parte, que el empleo de las tecnologías por los discapacitados posibilitan por sí mismas mejoras tanto de las percepciones físicas e intelectuales cuanto de los progresos en sus condiciones de vida, sobre todo porque la gran mayoría de éstas se orientan a ejercitar y rehabilitar los sentidos. Las terapias psicológicas, la medicalización y la rehabilitación, que implican la aplicación de tecnologías específicas, se conciben como recursos mediante los cuales se automatizan procesos para poten-

cializar o ampliar las capacidades de los sentidos y las disposiciones intelectuales y mentales, convirtiéndose en herramientas para superar los trastornos en el desarrollo. El otro enfoque sostiene que es necesario organizar y catalogar cada uno de los instrumentos y las tecnologías disponibles, porque en la medida en que se tenga mayor conocimiento sobre las condiciones de su producción y su utilización, serán más adecuadas a los requerimientos y a las demandas de los discapacitados y de ese modo se evitará un empleo generalizado para las discapacidades, y ello no sólo con el objetivo de adaptarlas para superar los trastornos del desarrollo, sino también para procurar la completa inclusión política, económica, social y educativa de los individuos con discapacidades o con necesidades educativas especiales.

Así que uno de los mayores inconvenientes radica en la familiaridad y el grado de conocimiento que tengan las comunidades científicas y los profesionales de la educación especial del uso, la finalidad y el modo en que son utilizadas las tecnologías en sus ámbitos de acción e influencia. De ahí que Aguilar y Mahn consideren indispensable elaborar teorías, métodos y técnicas que permitan sustentar y explicar los marcos y los modos de producción de las tecnologías aplicadas a la educación especial, y reconocer que éstas son producto de determinadas circunstancias de tiempo y espacio. Asimismo, otra reflexión que formulan los autores y que es sumamente interesante es que esas teorías deben comprender contenidos, agenda de investigación y una propuesta de rehabilitación-intervención-integración-inclusión. En esta dirección, retoman al psicólogo ruso Lev Semionovich Vygotski, quien en sus investigaciones concibe al individuo como un todo que no puede comprenderse ni “estudiarse” por fragmentos disciplinares, de tal manera que sólo desde esta perspectiva es posible ofrecer una explicación y, sobre todo, alternativas sociales y cognitivas para la discapacidad y los discapacitados mediante saberes y tecnologías. Por lo tanto, pone en el centro de sus disquisiciones cuál es el significado de los individuos *en circunstancias especiales*, con lo que destaca la historicidad de este concepto. Este significado, de acuerdo con los autores, es uno de los puntos centrales de la elaboración conceptual de Vygotski, porque implicaba esclarecer otro de los conceptos básicos para explicar la formación del individuo: el desarrollo de las funciones intelectuales superiores que se expresan en la unidad del pensamiento y el lenguaje, que a su vez se materializa en el pensamiento verbal. Al establecer estos princi-

prios, Vygostki hizo múltiples aportaciones y orientaciones teóricas y metodológicas para nuestra comprensión de la discapacidad y de los discapacitados desde una postura crítica y radical frente a la tradición del pensamiento occidental, en particular a la educación y la pedagogía especial, a sus métodos y conceptos, entre ellos la memoria lógica, la atención voluntaria y la percepción visual en relación con el lenguaje, su adquisición y desarrollo. Esto explica el interés de Vygostki por los estudios lingüísticos y psicológicos para examinar el significado y el signo como expresión del pensamiento, y con éste, de la palabra. De ahí también el interés de Vygotski por comprender y valorar el lenguaje de señas que empleaban los sordomudos como tecnología cultural que los situaba en una alternativa a su oralización.

NOTAS ACERCA DE LAS FUENTES: DIVERSIDAD Y LECTURA

El andamiaje conceptual y metodológico que emplean los autores y las autoras es acompañado de la recolección, consulta, análisis e interpretación de diversas fuentes provenientes de acervos documentales, a las que se suman las fuentes orales como una de las novedades de este volumen. Por lo que respecta al uso de las fuentes orales, algunos autores han destacado la ausencia de los interlocutores directos, esto es, los sujetos directos de las políticas educativas y de las investigaciones en el campo, por lo que han hecho énfasis en la urgencia de realizar estudios de la discapacidad que atiendan y establezcan relaciones directas con los discapacitados. De acuerdo con este enfoque, los sujetos directos han sido silenciados. Los presentes textos pretenden contribuir a sacar a la luz a los discapacitados y estudiar los diferentes niveles de atención que se les ha brindado en México y otros países de Latinoamérica. Cabe aclarar que esta postura no se limita al campo educativo, aunque ésta ha sido su principal motivación, sino que reconoce la importancia de extender las investigaciones a otros ámbitos de la vida social, política, económica y cultural (Barton, 1998:19-20).

De ahí la importancia de la historia oral, que aporta elementos primordiales para el análisis de las representaciones, de los actores y las prácticas, sobre todo a partir de la segunda mitad del siglo XX. Con ello se busca estructurar narrativas de los propios actores mediante el diseño y la aplicación de encuestas y entrevistas. El rescate

de la memoria por medio de la oralidad y la producción de discursos, de la reconstrucción de las experiencias y las vivencias darán cuenta de los cambios o permanencias de las representaciones, los actores, las prácticas y las instituciones. La historia oral es una herramienta muy importante para facilitar que los actores elaboren su visión histórica, la memoria individual, colectiva y social de los distintos grupos y actores que participan en la educación especial, y para que estudien la inculcación, transmisión y socialización de representaciones de una generación a otra. En este sentido, mediante las entrevistas de historia oral se construye una imagen positiva e integradora de la identidad de la discapacidad y del discapacitado. La historia de la educación establece puentes con la historia oral al recuperar las experiencias, la memoria y las vivencias de los actores y con la historia social, porque ésta se interesa por el estudio de los grupos humanos en tanto género, clase, etnia y sectores sociales, según su posición y las relaciones sociales que tienen entre sí (Hirsch y Hirsch, 1995:7-14).

Los cuestionarios y entrevistas se diseñaron y se aplicaron para recuperar no sólo la memoria individual, sino también para hacer accesible la comprensión acerca de la construcción de la memoria colectiva de actores involucrados en el acto educativo: padres de familia, maestros y especialistas que, en algunos momentos de su itinerario profesional, ocuparon puestos directivos de centros de educación especial. Su importancia reside en que recuperan y desarrollan narrativas desde los recuerdos, lo que enriquece y abre nuevas posibilidades para hacer nuevas “lecturas” de las fuentes escritas. Las narrativas que están presentes en los testimonios orales recogen experiencias acerca de los procesos educativos contemporáneos que se inscriben en ensayos de la integración educativa y la educación inclusiva.

Por supuesto, estas narrativas y su forma de construcción ofrecen recursos para identificar, comprender e interpretar narrativas que se localizan en el análisis de los textos escritos que fueron elaborados por los especialistas: los documentos y los dispositivos materiales como libros, informes, diagnósticos, revistas, ponencias, congresos, etc., se conciben aquí como formas discursivas que se materializan en relatos, esto es, en tramas que organizan y exponen el saber y el conocimiento que fueron delimitando el campo de la infancia anormal y de la educación especial, así como los instrumentos para el diagnóstico y el tratamiento, entre ellas las pruebas de inteligencia

empleadas para detectar, tratar y educar a los discapacitados (Martínez y Padilla, 2008; Gerber, 2008:275-298).

Como podrá apreciar el lector, hay una enorme diversidad de acervos documentales como publicaciones y textos que contienen y permiten examinar discursos, normas, códigos, reglamentos, legislaciones y autores que se “objetivaron” en escritos, memorias, informes, leyes educativas, discursos oficiales, cartas, periódicos, folletos, manuales, libros, revistas, censos de población y escolares, estadísticas en las que se da constancia implícita y explícitamente de las representaciones de la discapacidad, de los discapacitados y de las prácticas de la educación especial. Por medio de las fuentes escritas y las fuentes orales es posible conocer las rupturas y continuidades en las representaciones, así como los sustentos teóricos, metodológicos y empíricos en los cuales se apoyó y se apoya la elaboración y difusión de las representaciones, así como las posibilidades de educación, las modalidades pedagógicas, los tipos de instituciones, las normas y las narrativas que de ellas se derivan (Martínez y Padilla, 2008:251-262; Oliver, 2008:301-312).

Tal y como se ha mostrado en todos los escritos, el uso de los acervos “tradicionales” no ha disminuido ni ha dejado de ser primordial, pero ahora esas mismas fuentes sirven para responder a nuevas inquietudes y problemas que a su vez nos aproximan a facetas de la vida social y escolar, a nuevos actores individuales y colectivos, instituciones sociales, políticas y culturales con procedimientos provenientes de otros campos disciplinarios, lo que ha posibilitado “otras” lecturas que no sólo modifican nuestra idea del pasado, sino también hacen más rica y diversa nuestra comprensión del presente. Por el contrario, nos ofrecen voces e historias postergadas, develan valores, concepciones, actos y conductas que fueron resultado de iniciativas, proyectos, anhelos de personas comunes y corrientes que nos legan sus testimonios que se alimentan de sus experiencias. También hacen posible diversos estilos de narración histórica, de construcción del relato mediante el empleo y el manejo de fuentes con un nuevo tejido para comprender e interpretar la enorme complejidad de los procesos históricos. De todo ello se han valido las autoras y los autores para fabricar sus historias; sí son historias, porque aun el presente es historia en la medida en que nos abre la puerta al pasado, con las inquietudes y los problemas que nos formulan y a los que nos convoca a dar respuestas, aun y con todo lo provisionales que puedan resultar.

CIERRE

El cúmulo de inquietudes y deliberaciones se materializaron en la constitución de comunidades y campos del conocimiento, con legitimidad para intervenir en el campo de la escuela regular como, por ejemplo, en la creación y la introducción de un dispositivo médico y de higiene escolares, pero sobre todo en su tarea de legitimar, con sus saberes, la formación de una modalidad educativa, la escuela especial. El estudio de los procesos psicológicos y biológicos alcanzaron un desarrollo notable que explica y justifica la necesidad de inculcar habilidades y destrezas mentales y físicas que, a su vez, dieron por resultado, entre otros, la génesis, el desarrollo y el ejercicio de pedagogías “especiales”. La importancia de estos grupos es que se convirtieron en “productores” y difusores de representaciones acerca de la naturaleza de la infancia “anormal”, de las discapacidades, la escuela y la educación especiales. En este sentido, las representaciones sociales y educativas tuvieron como uno de sus ejes el debate en torno a las posibilidades de poder convertirlos en “sujetos educables”.

De esta manera, las políticas educativas estuvieron orientadas a la creación y expansión de instituciones de educación especial en el nivel primaria —si bien en la actualidad se cuenta con planteles educativos que ofrecen estudios secundarios y de capacitación para el trabajo— y, dentro de las instituciones formadoras de profesores, de especialidades para la enseñanza de estos sectores. Dichas políticas contribuyeron a marginar/integrar a los niños y las niñas con discapacidades, involucrando a familiares, comunidades científicas y profesores, quienes fueron conformando un “imaginario” en torno a por qué los niños y las niñas con deficiencias tenían que ser segregados, marginados y rechazados de la escuela regular, de tal manera que justificaron la necesidad de un sistema paralelo: la escuela especial. Entonces, el rechazo o la aceptación dependió de lo que socialmente se estableció y que propició modos de relacionarse y de trato diferenciado y desventajoso, con pocas o nulas posibilidades reales de integración. Así, a la par que su presencia se hacía cada vez más evidente en los espacios y los tiempos escolares, se concibieron proyectos y acciones específicas que fueron ensayándose y que acompañaron a distintos actores involucrados e interesados en la educación de la infancia anormal —autoridades políticas

y educativas, pedagogos, maestros, médicos, higienistas, antropólogos, juristas, padres de familia y reformadores sociales—, asignando una identidad concreta a un grupo social o grupos sociales para su control, socialización y educación. En fin, todo ello fue motivo de inquietudes y deliberaciones para garantizar no sólo el acceso universal a la escolarización, sino también una alternativa educativa adecuada a las necesidades y condiciones, y en la medida en que esa niñez ocupaba mayores espacios de la vida escolar y del sistema educativo moderno.

Las representaciones, los actores, las prácticas y las instituciones han conformado la infancia anormal y la educación especial. Unas y otras arrojan líneas de comprensión e interpretación acerca del tránsito de la infancia normal a la infancia discapacitada (campo de investigación) y de la educación especial a la educación inclusiva (campo de intervención). La comprensión y explicación de la infancia discapacitada y de la educación inclusiva, en cuanto estrategias que han propuesto, han sido puestas en práctica por distintas instituciones, entre ellas el Estado, la escuela, las comunidades científicas, las sociedades filantrópicas, los padres de familia y los maestros, para garantizar que un sector de la infancia acceda y permanezca en la institución escolar.

Los grupos sociales “anormales” y “discapacitados” han sido examinados y clasificados, según sus particularidades físicas, biológicas, mentales, sociales y culturales por medio del diseño y la aplicación de instrumentos para detectarlos, tratarlos, evaluarlos y controlarlos. La escuela y la educación especiales fueron concebidos como los lugares para la enseñanza y el aprendizaje de habilidades y destrezas sensoriales y motrices, de discursos, modelos, propuestas y prácticas pedagógicas específicas, lo que ha significado la construcción cultural de un modo de vida que se manifiesta, entre otras cosas, en la edificación de un espacio y un tiempo escolar, de objetos materiales y simbólicos, de ideas y propuestas pedagógicas y sociales, donde los sujetos son enmarcados en un conjunto de normas, interacciones, posiciones y relaciones sociales que en apariencia o realmente aspiran a responder a los requerimientos de la escuela regular.

Los procesos que suceden a la creación de la escuela y la educación especiales ha conllevado una doble dinámica: lugares de exclusión al mismo tiempo de integración/inclusión de los desiguales y los diferentes, así como de las estrategias que se instrumentan

para su atención educativa, social, política y cultural. Todavía es temprano para una evaluación de los alcances de la educación inclusiva como una auténtica posibilidad para integrarlos con todos sus derechos y obligaciones en una sociedad que postula el respeto a la diversidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Ariès, Philippe (2001), *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, versión castellana de Naty García Guardilla, México, Taurus.
- Barton, Len (comp.) (1998), *Discapacidad y sociedad*, Madrid, Morata.
- (2008), *Superar las barreras de la discapacidad. 18 años de Disability and Society*, Madrid, Morata/Fundación Paideia.
- Berruezo Albéniz, María Reyes y Susana Conejero López (coords.) (2009), *El largo camino hacia la educación inclusiva. La educación especial y social del siglo XIX a nuestros días: XV Coloquio de Historia de la Educación*, vols. 1 y 2, Pamplona-Iruñea, Universidad Pública de Navarra.
- Bringiotti, María Inés (2000), *La escuela ante los niños maltratados*, Quilmes, Paidós.
- Brogna, Patricia (comp.) (2009), *Visiones y revisiones de la discapacidad*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Caride, José Antonio (2005), *Las fronteras de la pedagogía social, perspectivas científica e histórica*, Barcelona, Gedisa.
- Carrión Martínez, José Juan (2001), *Integración escolar: ¿plataforma para la escuela inclusiva?*, Málaga, Aljibe.
- Casas, Ferran (1998), *Infancia: perspectivas psicosociales*, Barcelona, Paidós.
- Chartier, Roger (1995), *El mundo como representación*, Barcelona, Gedisa.
- Dávila Balsera, Paulí; Luis Naya Garmendia y Asier Lausurika Arrondo (2010), “Las personas con discapacidad, el derecho a la educación y la Convención sobre los Derechos del Niño en América Latina”, en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 4, núm. 2, Santiago de Chile, Escuela de Educación Diferencial-Facultad de Ciencias de la Educación-Universidad Central de Chile.

- Dávila, Paulí y Luis Ma. Naya (coords.) (2005), *La infancia en la historia; espacios y representaciones*, tomos 1 y 2, País Vasco, Gobierno Vasco/Universidad del País Vasco.
- DeMause, Lloyd (1994) *Historia de la infancia*, Madrid, Alianza.
- Dolto, Françoise (2005), *La causa de los niños*, Barcelona, Paidós.
- Foucault, Michel (2001), *Los anormales*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- _____ (2005), *El poder psiquiátrico*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- _____ et al. (1991), *Espacios de poder*, Madrid, La Piqueta
- Franklin, Barry M. (comp.) (1996), *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial*, Barcelona, Pomares-Corredor.
- Gerber, David A. (2008), “Escuchar a las personas con discapacidad. El problema de la voz y la autoridad en el libro de Robert B. Edgerton, *The Cloak of Competence*”, en Len Barton (comp.), *Superar las barreras de la discapacidad. 18 años de Disability and Society*, Madrid, Morata.
- Hirsch, Karen y Jerrold Hirsch (1995), “La identidad de la discapacidad en la era post-moderna”, en *Historia, Antropología y Fuentes Orales. Revista Semestral del Seminario de Historia Oral del Departamento de Historia Contemporánea de la Universidad de Barcelona*, núm. 13.
- Marchan Salgado, Macrina (2011), “Representaciones de los profesores sobre la integración educativa en la escuela primaria Niños Héroes, de Civac, Jiutepec, Morelos”, tesis de maestría en Investigación Educativa, Cuernavaca, Morelos, Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Martínez Omaña, María Concepción y Antonio Padilla Arroyo (2008), “La infancia a examen. La revista *La Infancia Anormal*”, en Celia Palacio Montiel y Sarely Martínez Mendoza (coords.), *Voces en papel. La prensa en Iberoamérica de 1972 a 1970*, México, Universidad Autónoma de Chiapas.
- Oliver, Mike (2008), “¿Están cambiando las relaciones sociales de la producción investigadora?”, en Len Barton (comp.), *Superar las barreras de la discapacidad. 18 años de Disability and Society*, Madrid, Morata.
- Padilla Arroyo, Antonio (1996), “La infancia revisitada. Un debate historiográfico”, en Manuel Velázquez Mejía, Jorge Martínez Contreras et al., *Hombre-naturaleza, un destino común*. Cien-

cias, disciplinas en diálogo, Toluca, Estado de México, Centro de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades-Universidad Autónoma del Estado de México.

- (1998), “Escuelas especiales a finales del siglo XIX. Una mirada a algunos casos de México”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 3, núm. 5, enero-junio, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC./Universidad Autónoma del Estado de México.
- (2009), “De excluidos e integrados: saberes e ideas en torno a la infancia anormal y la educación especial en México, 1920-1940”, en *Frenia. Revista de Historia de la Psiquiatría*, vol. IX, Madrid, Asociación-Instituto Frenia de Historia de la Psiquiatría.
- *et al.* (2010), “Historia de la educación especial de anormales y de la educación especial en Iberoamérica”, en *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, Medellín, Colombia, Universidad de Antioquia-Facultad de Educación.
- Pineau, Pablo (1999), “Premisas básicas de la escolarización como construcción moderna que construyó a la modernidad”, en *Revista de Estudios del Currículum*, vol. 2, núm. 1, enero, Barcelona, Pomares-Corredor.
- Popkewitz, Thomas S. (2002), “Infancia, modernidad y escolarización: nacionalismo, ciudadanía, cosmopolitismo y los ‘otros’ en la constitución del sistema educativo norteamericano”, en Miguel A. Pereyra, Juan Carlos González Faraco y José M. Coronel (coords.), *Infancia y escolarización en la modernidad tardía*, Madrid, Universidad Internacional de Andalucía/Akal.
- Ruiz Berrio, Julio (2000), *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Santoveña Arredondo, Mayra (2008), “Una representación de la educación especial: la anormalidad”, en Antonio Padilla Arroyo *et al.* (coords.), *La infancia en los siglos XIX y XX. Discursos e imágenes, espacios y prácticas*, México, Universidad Autónoma del Estado de Morelos/Casa Juan Pablos.
- Shea, Thomas y Anne Bauer (2002), *Educación especial, un enfoque ecológico*, Mc Graw Hill/Interamericana.
- Skartic, Thomas M. (1996), “La crisis en el conocimiento de la educación especial: una perspectiva sobre la perspectiva”, en Barry M. Franklin (comp.), *Interpretación de la discapacidad*.

- Teoría e historia de la educación especial*, Barcelona, Pomares-Corredor.
- Skliar, Carlos (2011), *¿Y si el otro estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*, Buenos Aires, Ediciones “Marina Vilte”/Miño y Dávila Editores.
- Varela, Julia y Fernando Álvarez-Uría (1979), *Arqueología de la escuela*, Madrid, La Piqueta.
- Yarza, Alexander y Lorena Rodríguez (2007), *Educación y pedagogía de la infancia anormal 1870-1940. Contribuciones a una historia de su apropiación e institucionalización en Colombia*, Bogotá, Colombia, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica/Cooperativa Editorial Magisterio.

Primera parte

RAÍCES

CONSTRUCCIÓN DEL CAMPO DE LA INFANCIA ANORMAL EN ARGENTINA. DISCURSOS, REPRESENTACIONES Y PRÁCTICAS PROFESIONALES

*Lucía Lionetti**

Tal como lo proclamara el discurso educativo en la Argentina de fines del siglo XIX, todos los niños y niñas tenían derecho a recibir los beneficios de la obra civilizadora de la escuela pública. Sin embargo, las propias autoridades reconocieron los altos índices de analfabetismo y de deserción escolar que se mantuvieron más allá de que las autoridades nacionales consiguieran sancionar la Ley 1420 sobre educación común, gratuita, laica y obligatoria en 1884. Los censos escolares de las primeras décadas del siglo XX, si bien mostraron sus indiscutibles logros, dieron cuenta de lo inacabado de la misión con la que se había investido a la escuela pública. Al mismo tiempo, se podía constatar la distancia que existía entre ese moderno ideal de infancia que se difundía y la realidad social. Aquellos niños que fueron excluidos del circuito familia-escuela se transformaron en “menores” y, para ellos, fue necesaria la construcción de una instancia específica de control y socialización: los tribunales de menores que funcionaron apoyándose en los principios de la doctrina de situación irregular.¹ Tal parece que, a la polaridad entre niños y adultos, había que sumar una profunda grieta en el espacio social —que hasta llegó a tener su expresión espacial— pues cada vez más los niños de los pobres eran los “niños de los suburbios”. Así la recuperación de la infancia nunca fue fácil y nunca completa para los hijos de los pobres.

* Instituto de Estudios Histórico Sociales “Profesor Juan C. Grosso” y Departamento de Historia de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNCPBA. Correo electrónico: <lucialionetti@ciudad.comar> y <lionettilucia@gmail.com>.

¹ La cuestión de la minoridad en Argentina está siendo profusamente trabajada. Un aporte relevante de los últimos años es el de Carolina Zapio-la (2006).

Pero aún más. La propia práctica escolar mostró otra forma de diversidad, aquella que se constataba dentro del propio universo escolar. Una diversidad que ponía en serio riesgo el proyecto educativo homogeneizador que permitiría afianzar la *argentinidad*. Las diferencias de comportamientos y de aptitudes físicas e intelectuales de esa masa de niños y niñas, que poblaban las aulas de los “templos educativos”, requerían de una especial atención y de una rápida intervención. Los propios educadores expresaron la necesidad de detenerse a observar el comportamiento de los escolares, centrando la atención en cada alumno. Una *individualización* que debía ir acompañada por otras formas de enseñanza tendientes a contener a quienes mostraban dificultades de adaptación a la vida dentro de la escuela. Un reclamo que iba de la mano de una clara convicción: todos los niños, aun aquellos que presentaran un déficit pedagógico, podían ser educados.

Es cierto que esa observación, acompañada por la medición y la medicalización, estigmatizó el cuerpo de los escolares. Los que no respondían a la media de lo “normal” eran signados como “anormales”. Un estigma que no debía excluirlos de los beneficios de la educación. De modo tal que, en el presente trabajo, se recuperan los discursos, representaciones y prácticas educativas que, inspirados en los aportes de disciplinas como la pedagogía, la medicina, la psicología y la psiquiatría infantil, circularon en Argentina desde fines del siglo XIX y la primera mitad del siglo XX impulsando la inclusión educativa de los llamados *retrasados pedagógicos* y *anormales*.

Asimismo, tal como se pretende explicar, la reconstrucción de las prácticas discursivas de esos saberes muestra los puntos de quiebre y de tensión entre quienes promovieron formas de intervenciones médicas y psicopedagógicas específicas a desarrollarse dentro de las propias escuelas comunes y aquellos que, a partir de los diagnósticos clínicos, avanzaron sobre la creación de escuelas de educación especial. Y esto nos conduce a otra dimensión del problema a analizar. El campo de la “infancia anormal” fue el producto de la profesionalización de los especialistas de la medicina, la pedagogía y de las ciencias “psi” que, al tiempo que debieron batallar para ser referentes de sus respectivas disciplinas, se disputaron el posicionamiento al interior de ese campo.²

² Un trabajo que ilustra, desde una perspectiva histórica, la conformación del campo profesional en el caso de Argentina es el de Ricardo González Leandri (1999).

Por otra parte, la producción y la difusión de estos saberes se gestaron en el marco de una sociedad que, en su horizonte modernizador, transitó por experiencias de incertidumbre y malestar que mostraron una particular sensibilidad por atender las diversas problemáticas de quienes fueron considerados como los futuros ciudadanos de la república. De modo que ese clima de ideas y los nuevos paradigmas científicos inspiraron diversas formas de intervención sobre el universo de la niñez que aparecía como doblemente vulnerable: por su condición de infantes y por sus debilidades físicas, intelectuales y mentales.

LAS TEMPRANAS ACCIONES EDUCATIVAS SOBRE LOS NIÑOS ANORMALES

Cuando aún no se había conseguido afianzar la autoridad del Estado nacional y la provincia de Buenos Aires no se había integrado al territorio de la confederación, hubo acciones tendientes a atender las necesidades de los niños anormales promovidas por instituciones de la sociedad civil. La Sociedad Filantrópica de Regeneración, en el año 1857, fundó en la ciudad de Buenos Aires la primera escuela para sordomudos que debió ser cerrada un año después por falta de recursos. Para el año 1859, se volvió a abrir gracias a los esfuerzos de su director, el maestro alemán Carlos Keil, hasta que finalmente para los años sesenta del siglo XIX, comenzó a ser financiada por el gobierno nacional.³ En la década de 1880 se creó el Instituto Nacional de Sordomudos y, en 1887, el pedagogo español Juan Lo-

³ En el valioso informe del inspector Luis de la Peña sobre esa escuela se exponían los resultados que se habían conseguido con los alumnos egresados que “ejercían varias profesiones útiles a la sociedad” por lo cual el funcionario afirmaba que: “[...] considero sería conveniente que el Gobierno continuase la protección que dispensa a los que son enteramente pobres, con la enseñanza de algún arte u oficio que pudiese proporcionarles medios de subsistir con su trabajo, utilizando los conocimientos adquiridos. Las cuatro niñas que hoy asisten a la escuela aprenden la costura, y todas las obras manuales que son de uso doméstico. Podrían también los jóvenes, una vez instruidos en los primeros conocimientos, ser destinados a algún arte u oficio bajo la dirección de algún maestro inteligente (*sic*)”, en *Memorias de las diferentes reparticiones de la administración de la provincia de Buenos Aires y de varias municipalidades de campaña*, Buenos Aires, Imprenta Buenos Aires, 1869, pp. 433-435.

renzo y González comenzó a educar a un grupo de niños ciegos del asilo de huérfanos. Por otro lado, las tesis sobre anormalidad infantil, presentadas en la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires en aquel periodo, fueron pocas y se referían a la locura en la infancia utilizando las mismas categorías desde las que se pensaba la psicopatología de los adultos.

En el marco del Congreso Pedagógico de 1882, se planteó la necesidad no sólo de que se atendiera a la niñez con deficiencia sino que se los educara con los renovados métodos de enseñanza promovidos en países pioneros, como Francia, Austria y, particularmente, la experiencia de las escuelas de Italia. La tarea era urgente, tal como adujo uno de los oradores, debido a la dramática cifra de 675 niños sordomudos, que se revelaba como “una cantidad excesiva, que sale de los límites que se encuentran en cualquier ciudad europea”. Por eso su propuesta iba fundamentalmente dirigida a que se instruyera a esa población para que su sordera, que sería la causa real de anormalidad, no le impidiera entrar en relaciones con la sociedad. En su encendida disertación señaló:

[...] He aquí como la ciencia médica ha confirmado las conclusiones del Congreso de Milán de 1880, proclamando que el método de la *palabra pura*, no sólo es el mejor para la educación e instrucción del sordomudo, sino un verdadero remedio más eficaz que las aplicaciones del diapasón y que las corrientes eléctricas. He aquí como el establecimiento de institutos en la República, no sólo es una necesidad bajo el punto de vista de que se formen en lo sucesivo buenos hijos de familia y útiles ciudadanos para la patria, en lugar de seres desgraciados, sometidos a una vida puramente animal, sino también un remedio que la sociedad y el gobierno deben suministrar, por lo mismo que es de aquellos que no se encuentran en las farmacias, ni está al alcance de todas las fortunas.

[...] En efecto, el sordomudo percibe por medio de la vista la naturaleza que lo rodea, los seres que ama, pero en cambio una tenebrosa oscuridad intelectual reina a su alrededor [...] Sin nociones del deber, del derecho, de la ley moral, ni de su propio ser, marcha siempre impulsado por los instintos y por las pasiones brutales, hasta que generalmente concluye por transformarse en miembro perjudicial y peligroso de la sociedad que lo abandona.

El sordomudo no instruido es paria en el mundo, extranjero [*sic*] en su familia [...].

La instrucción primaria es obligatoria en toda la República. Un ejército de niños concurren diariamente a la escuela en busca del sustento del alma, tan necesario para el engrandecimiento futuro de la patria.

¿Y el pobre sordomudo? ¡Señores miembros del Congreso! Meditad un momento sobre tan vergonzosa injusticia y poned al servicio de miles de seres desgraciados, condenados a vivir en perpetua noche, toda vuestra influencia.

Las estadísticas de todos los países demuestran que el número de sordomudos es mayor entre la clase proletaria, es decir, entre aquellos padres que no pueden costear un maestro especial, ni pueden enviar a sus hijos a los Institutos de Europa o Estados Unidos.

Es a la sociedad a quien toca regenerar tanto ser desgraciado y a vosotros Señores Miembros del Congreso, iniciar tan santa obra.⁴

Sobre la base de aquella presentación se acordó que los niños ciegos y sordomudos merecían una atención especial de los gobiernos y de las municipalidades.⁵ Tal como se adujo, garantizar su instrucción era una cuestión de principios humanitarios que también conllevaba un beneficio económico puesto que, “el sordomudo ineducado es una carga para la sociedad; y lo es, no sólo porque tiene que vivir a costa de ella, sino porque, en principio general, lo es toda persona que no produce”.⁶ La creencia de que era posible el perfeccionamiento del alma humana por más defectuosa que pudiera

⁴ *El Monitor de la Educación Común*, año 1, núm. 20, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación, diciembre de 1882, pp. 635-638. En adelante *MEC*.

⁵ Un detalle ilustrativo es que en los cursos orientados a los sordomudos se dispuso que se elaboraran fichas donde debían registrarse datos como los siguientes: “Localidad de nacimiento: si es adquirida, a qué edad y por qué causa; sexo y edad, con determinación, si son casados, de las condiciones sanitarias de los hijos; condición de los padres; si son parientes consanguíneos entre sí; si en algunos de ellos, o en el pasado, existe o ha existido sordomudez, la simple sordera o alguna enfermedad en los oídos. Si el sordomudo anotado en el censo ha tenido un hermano o hermana con la misma enfermedad”, véase *MEC*, vol. 4, núm. 61 al núm. 80 (1884-1885), pp. 271 a 274.

⁶ *MEC*, año II, núm. 45, 1883, p. 217.

ser llevó a convocar, una vez más, a los educadores para que realizaran ingentes esfuerzos por enseñar aun a aquellos que tuvieran problemas de aprendizaje, como los indolentes, los retrasados o los que simplemente se negaban a aprender. Para ello se les explicaba que:

Siendo hoy la escuela una verdadera institución educativa y no una palestra de fútiles ejercicios nemónicos solamente aptos para formar chacareros, no puede consentirse que el maestro se concrete a enseñar (como obra más fácil) a los pocos alumnos favorecidos por la naturaleza y, presentándolos después revestidos con el oropel de insustanciales conocimientos, pretenda encubrir su dejadez e indiferencia con esta cómoda excusa. [...] No debemos pretender que los niños se eleven hasta nosotros sino que nosotros debemos descender hasta ellos, no permanecer con ellos sino para levantarlos hasta nosotros. [...] Cuando un niño no comprende es prueba que no hay correspondencia entre él y el procedimiento empleado.

No hay duda que entre las cualidades indispensables que constituyen el buen maestro debe ocupar el primer puesto la paciencia [...] hay que asociar la paciencia con mucha dulzura [...] y ejercer sobre ellos una continua e incansable vigilancia. En efecto, los indolentes, los de tardo entendimiento o de espíritu negado, tienen necesidad de ser excitados, despertados, avivados [...].

Para estos alumnos son también de suma utilidad las fuertes impresiones, los paseos, la Gimnasia, la Lectura, el contarles muchas cosas, el trabajar mucho con ellos y en fin el uso de todas aquellas astucias y de recursos que un gran maestro inteligente y activo jamás escasea para dar vida y brío a su escuela [...].⁷

Como una forma de ilustrar al magisterio se apeló a la publicación de los avances realizados en materia de educación de anormales. Así, circularon artículos referidos a la importancia de atender y de precisar las distintas formas de deficiencia y anormalidades que podrían encontrarse no sólo dentro de la vida social sino, específicamente, dentro del ámbito escolar. Por ello, dichas producciones escritas iban orientadas a capacitar al magisterio para que pudiera enfrentar de la forma más idónea posible estas situaciones que se

⁷ MEC, año II, núm. 45, 1993, p. 217.

le presentaban en su práctica docente. En un sugerente artículo titulado “Cretinos maravillosos”, se daba cuenta de que los “idiotas demuestran aptitudes especialísimas [*sic*] para determinadas cosas, de tal suerte, que alcanzan en la ejecución de ellas tal éxito que puede calificarse de prodigio”. Tal como se exponía, los cretinos poseerían ciertas aptitudes susceptibles de alcanzar un desarrollo progresivo, como las facultades para las matemáticas, la música, con una buena memoria y una especial inclinación por imitar cuanto observan. Esto permitía concluir que el modelado, la pintura y el dibujo constituían ocupaciones favoritas para estos enfermos intelectuales. El autor del escrito cerraba su argumentación interrogando:

[...] ¿no parece que Dios, queriendo hacer menos infelices a estos pobres desheredados, los dota de facultades especiales para que sean objeto de sorpresa universal? [...] Obra humanitaria sería el implantar escuelas especiales, donde con amor se los estudiase, y aprovechando sus cualidades se los convirtiera en factores útiles al bienestar nacional.⁸

La difusión de esos escritos permitió conocer otras experiencias sobre la educación de anormales como fue el caso de las escuelas creadas en Londres en distintos barrios para niños paralíticos, bajo la dirección de consejeros especiales, formados cada uno de ellos por seis caballeros y seis señoras, entre ellos varios médicos. La London School Dinner Association no sólo suministraba educación sino que también asistía con comida para los pequeños. De la *Revue Pédagogique* de Francia se extrajo información sobre las escuelas para niños anormales llamadas escuelas de perfeccionamiento. Según se explicaba, los niños eran seleccionados de las escuelas comunes y una comisión les comunicaba a sus padres y maestros la derivación hacia estas escuelas especiales. Los maestros de estas escuelas especiales deberían capacitarse y recibirían además del sueldo de su clase una indemnización por el tiempo que cumplieran funciones en esas escuelas. Además de las asignaturas con contenidos adecuados tendrían una educación más práctica de labores domésticas para las niñas y de talleres manuales y cultivo para ni-

⁸ MEC, año 19, núms. 321-340 (1899-1901), pp. 692-693. El autor de la nota era A. Zolezzi de Bermúdez.

ños (esto en zonas rurales) a los efectos de la “utilización social de los anormales”. Tendrían estricto seguimiento médico y, luego, los comités de patronato ayudarían a colocar a los atrasados en la sociedad y ejercerían sobre ellos una tutela discreta y amistosa.⁹

También contaron con espacio para publicar sus ideas reconocidos intelectuales, como José Ingenieros, quien se dirigió a los maestros para exponer una serie de recursos pedagógicos con los que supuestamente se conseguiría que los niños “irregulares” aprendieran evitando la desconcentración y fatiga. Al mismo tiempo, circulaba por esos años la traducción de reconocidos pedagogos como el caso del libro de Julio César Ferreri —director del Instituto de Sordomudos y de la Escuela Normal para la Preparación de Maestros Especiales que el Estado italiano sostenía en Milán— titulado *El sordomundo y su educación* y traducido por Alfredo Torcelli, de La Plata.

Tal como se puede advertir, en el transcurso de esos primeros años donde el Estado asumió el compromiso de “educar al soberano” conformando el sistema de educación pública,¹⁰ paralelamente se asistió a una creciente preocupación por la suerte de la población infantil que a causa de su deficiencia o anormalidad quedaría fuera de la escuela que proclamaba una escolarización igualitaria. Una preocupación que, para los primeros años del siglo XX, fue incorporada como un tema de interés es la cuestión de los problemas de conducta en los escolares. Víctor Mercante, el reconocido y controvertido pedagogo, fue uno de los que más estudió este aspecto de la vida escolar. Toda su obra pedagógica estuvo fuertemente influida por los aportes de la psicología experimental, de allí el respeto y consideración que recibiera de Lombroso. Sus tests, y los de sus discípulos inmediatos, contemplaron datos sorprendentes como talla, diámetro craneal, peso, ángulo de Cunir, diámetro bromático, dinamometría, capacidad vital, acuidad visiva y auditiva, orientación, tiempos de reacción, memoria, entre otros. Focalizó su estudio en el análisis de dos problemas: el del conocimiento y el de la conducta. La conducta se le aparecía como el principal problema en aquellas aulas que reunían a “alumnos tercos, divertidos, tontos, truhanes, perversos, locuaces, taciturnos, buenos, tranquilos, graciosos, serios, educados” (Mercante, 1944:127). Una impresión dantesca que lo llevó a estudiar los fenómenos de la masa o grupo escolar, calculando la influencia de cada factor para elaborar su teoría pe-

⁹ MEC, año 26, núms. 403-408, 1906, pp.166-169.

¹⁰ Esta cuestión ha sido trabajada por Lucía Lionetti (2007).

dagógica. La herencia, los factores físicos, lo doméstico, lo social, lo escolar cuidadosamente observado y clasificado, según explicó, le revelaron el secreto del caos que advertía en las clases. Sobre la base de esos análisis consideró que la debilidad en la voluntad que manifestaba la juventud argentina sería un efecto de esa “guerra racial” entre las razas poco evolucionadas y los de las razas cultas, no llegando a imponerse en los países americanos las tendencias superiores (Mercante, 1927:301-303). Consideraba, por tanto, que la eficacia del proceso de enseñanza dependía, en gran parte, del grado de homogeneidad que se alcanzara en el grupo. Los grupos debían ser perfectamente parejos en inteligencia, atención, memoria, etc., para lo cual eran imprescindibles los estudios antropométricos (Mercante, 1918: 249).

Su investigación escolar-antropológica convirtió el aula en un laboratorio humano con una gama de repertorios de comportamientos. El espacio escolar se transformó en su lugar de experimentación y de producción intelectual de un nuevo saber científico al que llamó “paidología” a partir de la cual se acompañaría la evolución natural de los casos “normales” formulando las instancias correctivas para los casos de “anormalidad”. La normalidad implicaba condiciones físicas, intelectuales y morales “regulares”, por eso, la educación para los “anormales” debería enmendar, apelando a los métodos para corregir y luego formar nuevos hábitos. Con la pedagogía experimental, se suponía, se llegaría a conocer matemáticamente a los alumnos, disponiendo de cuadros y diagramas, analizando aptitudes y estado de preparación de un curso, sus sentimientos, la adecuación de un método, la velocidad de asimilación de los conocimientos, etc. (Mercante, 1927:321). Si bien el positivismo fue su principal fuente de inspiración, en sus escritos se advierte que tempranamente participó de algunas propuestas que luego fueron formuladas por aquellos educadores que se presentaron, años después, como rupturistas de la tradición normalista y promotores del movimiento de la Escuela Nueva.¹¹ El joven Mercante, en sus primeros pasos por la docen-

¹¹ Este movimiento reforzó el concepto de educación atravesado por nociones médicas, psicológicas e higienistas a tal punto que ésta llegó a ser sinónimo de higienización. Sus referentes suponían que, a partir de su contacto y experiencia de trabajo con niños signados como “anormales”, se modificaría el monótono y disciplinado orden escolar tradicional. La dimensión psicológica se convirtió en uno de los más importantes elementos para tratar las disfunciones institucionales a las que se sumó la biología

cia, se anticipó a ese postulado poniendo en práctica experiencias como la escuela al aire libre. Como explica, era una forma de liberar a los jovencitos de las malas compañías en una edad que estaban propensos a la corrupción, al tiempo que favorecía la descarga oportuna de la motricidad que tanta indisciplina ocasionaba en las aulas, un lugar donde fermentaban las pasiones e incompatibilidades de carácter y raza, que se resolvían en formidables desaffios o peleas. Tiempo después diría que esos estados de alteración de los púberes respondían a lo que denominó su “cretinismo transitorio” (Mercante, 1918:281).

De hecho, los pedagogos reconocían la falta de métodos adecuados y las evidentes deficiencias que presentaba el personal docente para innovar frente a los alumnos difíciles. Fue así que durante el año 1926 se dictaron una serie de cursos de capacitación para los maestros normales, donde específicamente se trabajó sobre los “estudios ortofonéticos” que promovían una corrección precisa y meticulosa del habla, el leer y el escribir. Lo que se pretendía era conseguir difundir una serie de conocimientos teórico-prácticos que promovían la creación de otro tipo de escuela donde se atendieran la diversidad de dificultades con métodos de enseñanza apropiados. Se trataba de una mirada positiva sobre las anormalidades para las cuales los educadores deberían estar formados. Se puede decir que aquellas ideas embrionarias, y un tanto rudimentarias, que circulaban desde mediados del siglo XIX en el país sobre un tipo de educación especial para niños sordomudos y ciegos, en las primeras décadas del siglo XX, se revestían de los nuevos aportes y prácticas educativas promovidas por el movimiento escolanovista, experimental y científico que, siguiendo los aportes de María Montessori, centraba su mirada en el “niño anormal” para aprender a observarlo, clasificarlo, medirlo, corregirlo, educarlo, instruirlo.¹²

y la neurología. Además, fueron especialmente tenidos en cuenta los aportes de la pediatría y la puericultura que brindaron conocimientos sobre la higiene, la salud física y mental de la infancia; de esta manera se pretendió dar las condiciones para que las prácticas escolares institucionalizadas generaran un marco normativo y adaptativo. Esta cuestión ha sido trabajada por Sandra Corazza (1995) y Dermeval Saviani (1996). Un trabajo que problematiza sobre el supuesto carácter rupturista del escolanovismo es el de Marcelo Caruso (2001).

¹² Esos cursos fueron publicados en sucesivos números bajo el título de “La enseñanza de anormales”, en *El Monitor de la Educación Común* en el año 1926, vol. 45.

LA INTERVENCIÓN ESCOLAR SOBRE LOS “NIÑOS DÉBILES”
O “LOS FALSOS RETRASADOS PEDAGÓGICOS”

Más allá de los avances dispares en las producciones científicas, educadores, médicos, psicopedagogos y reformadores sociales se afirmaron en la convicción de educar a los niños con deficiencias y, para ello, en la prioridad que tenía un adecuado diagnóstico que diferenciara los problemas de los “retrasados pedagógicos” y “anormales” con el fin de favorecer formas de intervención adecuadas y precisas acordes con los criterios que sugerían los saberes médicos, pedagógicos y de la psicología infantil. Producto de la práctica escolar, un primer diagnóstico lo formulaba el maestro quien detectaba los “problemas de aprendizaje”, vinculados con las cuestiones de orden intelectual. Ese déficit intelectual se refería, de modo genérico, a las figuras de los niños idiotas, retardados y débiles. Para ellos fue una materia de desafío porque estimaban que, sobre la base de ese diagnóstico, reafirmaban la posibilidad de educar a esos niños con diversos problemas de aprendizaje. De modo tal que el estudio de esas intervenciones quedó estrechamente relacionado con el desarrollo de la psicometría y los tests mentales.

Pero también en el aula se detectaban los “problemas de indisciplina”, que fueron asociados a patologías diferentes que afectaban el carácter y los afectos. La “delincuencia infantil y juvenil” era vista como producto de este mismo tipo de patología. El niño indisciplinado y el niño delincuente serían portadores de patologías porque sus conductas se desviaban de la norma de adaptación, en el ambiente escolar uno, y en el ámbito social y de las leyes jurídicas el otro. El estudio histórico de estos problemas se vincula tanto con la historia de la educación y la historia de la delincuencia y la criminología, como con la historia de las psicoterapias y el psicoanálisis en Argentina (Borinsky y Talak, 2005).

La preocupación se centró en diferenciar, adecuadamente, a los “falsos retrasados” o “retardados” de los “verdaderos” —también llamados anormales. Esto supuso promover la producción de conocimiento específico para la identificación de las causas de esos retrasos, pero también y, fundamentalmente, para intervenir de manera adecuada, según los criterios de normalización presentes en la sociedad. Sobre la lógica del déficit, con base en el supuesto de un “retardo del desarrollo”, se postularon diferentes grados de retardo y, en función de esos grados, se definía el tipo de interven-

ción que, en algunos casos, era psicopedagógica y se llevaba a cabo en la escuela o instituciones educativas especiales y, en otros casos, era médico-pedagógica y se desarrollaba en el hospicio o en ámbitos específicos asociados al dispositivo asilar. Con los años, el modelo del psicoanálisis provocaría un quiebre epistemológico, colocando la noción de conflicto afectivo en primer lugar, estableciendo así un reordenamiento de las variables en juego. Los problemas de aprendizaje y los de indisciplina dejaron de ser problemas en sí mismos para convertirse en “síntomas” de un desorden que se ubicaba en otro lugar, ya no en la esfera intelectual ni en la de la conducta, sino en un terreno más “profundo” que determinaba tanto el aprendizaje como el comportamiento (Borinsky y Talak, 2005). Los fracasos de muchos niños hicieron pensar en defectos congénitos, no solamente en la acción negativa del ambiente. El ambientalismo extremado, como único causante del déficit intelectual, cedió el paso ante los aportes de la psiquiatría. Si se trataba de factores internos era imprescindible el diagnóstico precoz para el tratamiento oportuno.

Los “tests psicopedagógicos” y los “tests mentales” (especialmente los de inteligencia), los tests psicofisiológicos (basados en los desarrollos de la psicología experimental) y los tests psiquiátricos (exámenes clínicos fundados en teorías de la psiquiatría infantil) conformaron tecnologías específicas con la intención de definir dos grandes grupos: los “niños normales” de los “anormales”. El término “anormal” hacía referencia “a todo lo que se separa manifiestamente de la cifra media para constituir una anomalía”. La media estadística definía la “normalidad”, determinada en la escuela. Así el ambiente escolar aparecía como un ámbito natural, que se tomaba como parámetro del desarrollo del ser humano. En esa búsqueda del parámetro del niño normal la escuela pública devino en un “laboratorio de psicología experimental”, para una psicología evolutiva y una psicopedagogía, que veían como neutral el ambiente escolar y, por consiguiente, posible de ser usado en el control y modificación de variables. Es así que se buscó diferenciar dentro de la categoría de anormalidad¹³ —o, según otros de retraso o retardo

¹³ Un trabajo de cita recurrente por aquellos años sobre esta cuestión fue el de A. Binet y F. Simon, *Les enfants anormaux*, París, 1907. Cabe señalar que el médico y psicólogo Alfred Binet fue quien difundió, a través de sus propias experiencias, una serie de procedimientos “objetivos” para medir la capacidad mental de los escolares. Su concepción de la inteligencia lo

pedagógico—la “anormalidad leve”, posible de educación, de la “anormalidad severa”, “no mejorable”.¹⁴ Tanto los escritos pedagógicos como el de la psicología de los niños anormales se interesaron por la situación de los anormales leves en tanto sería anormales educables, ya que los anormales más graves sólo podían recibir un tratamiento médico. Las formas de intervención preventivas, correctoras o regeneradoras fueron orientadas para reparar la situación de aquellos niños que presentaran una “anormalidad leve”, “falsa anormalidad” o “falso retraso”.

Por aquellos tiempos estas variantes de la “anormalidad” se las vinculaba con la herencia filogenética y ontogenética, abarcando caracteres físicos y psicológicos.¹⁵ La gran cuestión residía en de-

llevó a definirla como la capacidad de comprensión, invención, dirección y crítica. Desde ese lugar entendió que la edad mental era una unidad de medida de modo que aquel niño(a) que no tuviera una edad mental paralela a su edad civil estaba fuera de lo común. Se dedicó, por ser médico escolar, a los niños atrasados y repetidores. Su experiencia llegó a decirle que el atraso mental tiene un valor correlativo de la edad civil. Dos años de atraso en la temprana infancia tendría, en tal sentido, más valor que si fuera al final de la misma. A los insuficientes mentales, que más tarde se llamarían débiles mentales, se les designó con el término de *arriéré*. Hizo la distinción entre niños escolarizables y no escolarizables. Los idiotas e imbéciles fueron colocados entre los últimos; los *arriéré* entre los primeros. También, en su época, se distinguió entre *arriéré* y *retardé*. El primero es un insuficiente mental congénito; el segundo es un falso *arriéré*. Su atraso escolar y mental se debe a escolaridad irregular, defectos periféricos, mala salud, etc. En Inglaterra, otra figura sobresaliente va a hacer grandes aportes en este tema.

¹⁴ Cuando se hacía referencia al “retardo verdadero” o “anormal” se mencionaban los trastornos de la vista, del oído, perturbaciones en el lenguaje y los anormales intelectuales, como los idiotas, los imbéciles y los simples retardados en su evolución psíquica. Para algunos autores, otro caso de retraso verdadero era el de los anormales morales (indóviles e irrespetuosos).

¹⁵ Como explica Talak, dentro del pensamiento genéricamente positivista, fue común el entrecruzamiento de modelos biológicos y sociológicos para entender las relaciones organismo-medio, dentro de una concepción evolucionista. Si bien el “medio” abarcaba tanto el ambiente físico como el social, el programa médico higienista privilegió las intervenciones sobre el medio entendido en términos sociales. Sin embargo, el modelo organismo-medio presente en la comprensión de las relaciones sociales, de la evolución psicosocial y de la génesis de la psicopatologías, veía la acción del medio como favorecedora o desencadenante de lo que ya estaba presente como predisposición en los organismos, considerados ya constituidos indi-

terminar qué papel podía cumplir el medio ambiente sobre esta impronta. En este contexto, la intervención pedagógica o psicoterapéutica debía apoyarse en los conocimientos científicos que marcaran sus posibilidades y a la vez dirigieran su accionar. Desde una concepción evolucionista, que recogía los aportes de la tradición psicopatológica francesa, el desarrollo físico y psicológico “normal” suponía un tipo de evolución dirigida orgánicamente, que el medio no hacía sino favorecer. El desarrollo “anormal” suponía una involución o degeneración, cuya etiología quedaba confusamente determinada, como “tara hereditaria”, proveniente de la sífilis, las psicopatías y el alcoholismo de los padres, o bien, por haber sufrido en su primera infancia, tal como se expresaba, trastornos cerebrales debidos a traumatismos, afecciones febriles, infecciosas, fuertes impresiones nerviosas, etc. La herencia en el abordaje de los problemas de anormalidad ocupaba un lugar preponderante en los discursos teóricos. Las ideas eugenésicas manifestaban una extrema sensibilidad por los factores que ponían en peligro el orden social. Una preocupación que no sólo contemplaba la peligrosidad del delincuente y del delito legal, sino la del “delito natural” contra la especie que contribuiría a propagar la anormalidad y, con ello, la “degeneración de la raza”. Vinculada con la idea de “defensa social”, la idea de “defensa racial” exigía la separación de aquellos seres racialmente inferiores de aquellos superiores destinados a la conducción y al mejoramiento de la raza. Esta preocupación por el mejoramiento de la raza asociada, a veces, con nacionalidades o con grupos sociales se instaló en la agenda política, médica y educativa, siendo objeto de medidas preventivas (higiénicas) y profilácticas (eugenésicas).

Esas ideas encontraron un territorio fértil en aquel escenario social de la Argentina de principios del siglo XX. El pasaje a la utopía de la modernización había desembocado en una sociedad percibida como inestable y carente de orden. La llegada de un contingente de inmigrantes que no era de la procedencia que se había proyectado pondría en peligro la condición de la argentinidad. El mensa-

vidualmente. De esta manera, no había en este pensamiento psicosocial la idea de una formación o construcción social de lo humano mismo ni de sus capacidades psicológicas. Lo natural, como lo dado y lo constitucional, y, en cierta forma, independiente de lo social, es modificable sólo en la medida en que el medio puede permitir su evolución esperable, obstaculizarla, o bien, corregirla o atenuarla. Véase Ana María Talak (2005:563-599).

je era contundente: había que sanear el cuerpo de la sociedad. La llamada “cuestión social”¹⁶ exigía la urgente intervención de las políticas públicas fomentadas por estos reformadores sociales que transitaron de la eugenesia a la higiene y la medicina social.¹⁷

Bajo esa consigna nuevamente se centró la atención en los “pequeños patriotas”, en quienes se depositó la esperanza de reconstrucción del tejido social. La tarea urgente era la de rescatar a esa parte de la población infantil que, según se había detectado, estaba en riesgo por su doble condición de debilidad: en tanto niños e hijos de pobres. Tal como se creía, la benéfica acción del sol y del aire, tan tonificante y útil en el organismo del niño que concurre a las escuelas, habría sido restringida. En consonancia con el esfuerzo regenerador de la eugenesia y ese principio de construir una “raza argentina” fuerte y sana, y las nuevas nociones de la puericultura, se difundió cada vez más entre los pedagogos —tanto en aquellos que fueron tildados como positivistas como los supuestos renovadores— la idea de que la enseñanza mejoraba sensiblemente si se la alterna con el contacto con la naturaleza, brindándole un carácter más práctico.¹⁸ Tal como ese credo científico sostenía, el niño venía

¹⁶ Al respecto consultar los trabajos de Eduardo Zimmermann (1995) y Juan Suriano (2000).

¹⁷ Por aquellos años existía una suerte de hibridación dentro de esa circulación de ideas que hacían referencia entre los factores congénitos (que incluyen las consecuencias de enfermedades o impactos prenatales no transmisibles a la descendencia) y el componente estrictamente genético. Nancy L. Stepan (1991) aporta elementos de juicio que muestran ese deslizamiento de la eugenesia a la higiene y la medicina social como un rasgo dominante en toda América Latina. Entre otros trabajos que estudian la influencia de las ideas del higienismo y el movimiento eugenésico en Argentina se pueden citar a Diego Armus (2007) y Diego Armus y Susana Belmartino (2001); Ma. Silvia Di Liscia (2004).

¹⁸ Se comentaba al respecto: “[...] la enseñanza se dará principalmente en las afueras de las ciudades, adonde irán diariamente los niños, gracias a especiales medios de transporte. [...] los niños tendrán con frecuencia por techo el cielo o las copas de los árboles. A los trabajos del campo y del taller, a las ocupaciones manuales y prácticas variables, según las regiones y épocas del año, irán asociadas, natural y provechosamente, las nociones útiles sobre fenómenos y cosas de la naturaleza, de química, de física, etc., la geometría y la aritmética, la geografía y los ejercicios de lenguaje, las nociones económicas, las prácticas morales, la cultura estética. [...] los paisajes naturales, las corrientes cristalinas, el cantar de los pájaros, las flores por todas partes, formarán el ambiente de belleza y felicidad, propicio a la formación de buenos sentimientos. Cantarán y harán dibujos, ejerci-

al mundo como un organismo robusto o débil, según hubiera sido la salud de sus antecesores. Desde esa perspectiva, se comprende que pudiera comentarse:

[...] como la humanidad, las enfermedades dejan su sello indeleble que se transmite de generación en generación, resulta que la inmensa mayoría de la humanidad tenemos que sobrellevar el peso de esta herencia que se exterioriza en nuestra constitución física y en nuestras aptitudes psíquicas [...] de allí que debemos aprovechar todos los medios que nos brinda la naturaleza en el periodo escolar o educativo, que es también el del desarrollo y el crecimiento del organismo.

El sistema moderno de educar gracias al conocimiento que brinda la ciencia permite conocer de las bondades de la naturaleza para fortalecer a la niñez. El niño débil no ha sido hasta hoy contemplado en primera línea por las altas autoridades educativas.¹⁹

Esto llevó a que la escuela promoviera una serie de acciones sociales tendientes a rescatar a esos niños débiles que, como resultado de su debilidad física, presentaban un déficit pedagógico. Surgieron, de ese modo, las escuelas y las colonias de vacaciones para niños débiles. Esas políticas de asistencialismo estuvieron estrechamente unidas a la labor incansable del saber médico. El ámbito escolar, en su carácter de “centro social”, debía irradiar el cuidado de los pequeños en su alimentación, vestido e higiene. Ése sería el único modo en que esos niños estuvieran en buenas condiciones para recibir una formación integral. El Cuerpo Médico Escolar promovió que los alumnos fueran observados, medidos, examinados, clasificados, seleccionados, vigorizados, medicalizados, moralizados y protegidos por métodos “naturales” de enseñanza y por ambientes formativos propicios para revertir las taras hereditarias.

cios físicos en ese medio favorable y volverán por las tardes a sus casas más fuertes de cuerpo y de espíritu, llenos de alegría de vivir. Las escuelas para niños débiles apenas tendrán razón de ser, porque no seguiremos fabricando niños débiles en nuestros malos edificios de las ciudades. Tengo la firme intuición de que esta aparente fantasía no tardará en convertirse en hermosa realidad. Y la idea empieza a cundir, pruébalo el hecho de haber sido discutida en una reciente asamblea de educadores reunida en Estados Unidos”. Véase Pizzurno (1937:220).

¹⁹ MEC, año 37, núm. 47, 1919.

A partir de ese seguimiento confeccionaron las historias clínicas en las que se detallaban antecedentes familiares y todas las particularidades observadas.²⁰ La autoridad de ese saber médico escolar, devenida en un observatorio de la salud de la infancia, informaba sobre aquellos escolares que deberían recibir un tratamiento escolar especial.

Producto de ese diagnóstico médico se operativizó la intervención del Estado a través de la escuela y de instituciones filantrópicas. El primer ensayo de colonia de vacaciones fue el de Mar del Plata, bajo la iniciativa del doctor Benjamín Zorrilla durante su gestión como presidente del Consejo Nacional de Educación (CNE), en 1895. La iniciativa fue retomada cuando el CNE, bajo la presidencia del médico y referente del nacionalismo José Ramos Mejía, dispuso la creación de dos escuelas para niños débiles. Una comisión presidida por el reconocido educador Ernesto Bavio fue la encargada de estudiar las características que deberían tener esas escuelas, determinando el tipo de programas, horarios de clases, el régimen interno de la escuela, el tipo de alimentos que se darían a los escolares, los tipos de ejercicios físicos que deberían hacer, las horas de reposo y las actividades recreativas. En esa oportunidad se establecieron dos colonias en la ciudad de Buenos Aires, una en la zona del Parque Lezama y la otra en la escuela Nicanor Olivera, en el Parque Avellaneda. Unos años después, en 1915, se creó la colonia vacacional en Torres, Buenos Aires, por iniciativa de la Comisión Asesora de Asilos y Hospitales Regionales.²¹

En las décadas siguientes se avanzó en esa dirección. Cuando llegó al gobierno la Unión Cívica Radical, a través del sufragio universal, secreto y obligatorio, se profundizó lo que se denominó la

²⁰ El Cuerpo Médico Escolar consideró como un factor determinante la herencia (madres/padres/abuelos/parientes) de allí que, entre otras enfermedades, se prestaba particular atención a los padecimientos de reumatismo, tuberculosis, alcoholismo, demencia, cardiopatías, trastornos gástricos hepáticos y renales, epilepsia, sífilis, bocios, asmáticos, cáncer y, finalmente, evidencias de antecedentes de trastornos coléricos y nerviosos.

²¹ La primera colonia de vacaciones en el país dirigida a “niños débiles y maestros desgastados” se estableció en el año 1915, en Uspallata —financiada por autoridades escolares de la provincia de Mendoza— a 1 800 metros de altura. Se eligió esa geografía pues, según los ambientalistas, era inmejorable para los problemas de enfermedad pulmonar. Véase *MEC*, año 34, núms. 41-42.

“función social” de la escuela pública.²² De acuerdo con la ordenanza del 14 de noviembre de 1919, se nombraron 25 maestros de cuarta categoría para atender, cada uno a 40 niños de la colonia que funcionó en el Parque Avellaneda de la capital federal. A partir del informe que se puede leer del inspector comisionado en esas colonias, se advierte de qué modo se pusieron en práctica una serie de actividades que daban cuenta del temprano guiño a corrientes pedagógicas como el “escolanovismo”. Asimismo, un especial cuidado se brindaba al tipo de alimentos que recibirían los niños que deberían ser sanos, abundantes y buenos. Como afirmaba el entusiasta inspector, se trataba, ni más ni menos, que ofrecer a estos pequeños “doble ración de aire, doble ración de alimentos, y media ración de trabajo”.²³

La década de 1930 se inaugura en el país con el quiebre institucional, producto del primer golpe de Estado que dio origen a lo que se ha dado en llamar la Década Infame. En aquel contexto, a pesar de proclamarse el fin de las políticas asistencialistas, la escuela pública y, a través de ella, una serie de instituciones civiles y actores sociales participaron de un conjunto de iniciativas en favor de garantizar la educación de esos “falsos retrasados”. El CNE llevó adelante una inscripción de alumnos para que ingresaran a las escuelas al aire libre en la ciudad de Buenos Aires.²⁴ Como criterio para esa inscripción se procedió a realizar en las escuelas un examen clíni-

²² Cabe señalarse que en los años veinte, exactamente en 1924, se creó la función de “visitadora escolar”, realizada por una especie de maestra de higiene escolar, que se encargaba entre otras cosas de seleccionar a los escolares “débiles”, según sus aptitudes físicas, fisiológicas y psicológicas, y de aplicar una pedagogía científica que tuviera en cuenta esta graduación. Además de su formación pedagógica, la visitadora escolar adquiriría conocimientos de biología general, biometría y antropología del niño, en un Curso de Visitadoras de Higiene Social, de dos años de duración, que dependía del Instituto de Higiene y de la cátedra del mismo nombre, en la Facultad de Ciencias Médicas de la UBA. En el segundo año se optaba por la especialización en Visitadora para la Tuberculosis e Higiene Infantil o en Visitadora de Higiene Escolar. Esta última realizaba una selección preliminar de los escolares a través de la construcción de fichas individuales, con los siguientes datos: raza, tipo, deformaciones, anomalías, estigmas de organización o signos funcionales de insuficiencia, reacciones anormales o patológicas, etcétera.

²³ MEC, año 56, núm. 571, 1919.

²⁴ Según el informe del médico visitador, Carlos Lucena, la misma función en Villa Devoto y además de asistir escolares del lugar, se sumaron

co individual para constatar el grado de debilidad de cada uno de los candidatos. De los 457 inscritos, 238 fueron varones y 219 niñas de entre seis y 14 años. Pero además de este tipo de establecimientos, se volvieron a implementar las colonias de vacaciones presentadas como “una gran obra de asistencia social”. En efecto, luego de varios años se abrieron las colonias durante los meses de verano, destinadas para aquellos escolares que tuvieran una salud precaria.²⁵ Se propiciaba que los niños durante esos meses pudieran “gozar de los beneficios del clima puro y tónico y de la sana y abundante alimentación que se les brindaba”. Para el año 1936, se reunieron en el caso de la provincia de Buenos Aires, las colonias en la ciudad balnearia de Mar del Plata, las serranías de Tandil, en Baradero y San Antonio de Areco. También funcionó una en la provincia de Córdoba, en Alta Gracia. En esta ocasión no se limitaron a alojar a niños de la capital federal, sino a los que provenían del resto del país puesto que, como reconocían las autoridades educativas, la vida menesterosa, difícil y antihigiénica también se podía detectar en los suburbios de las ciudades del interior de la república. Significativas fueron las palabras del entonces presidente del CNE, ingeniero Octavio Pico, al inaugurarse la colonia de la ciudad de Tandil, al comentar: “la construcción que aquí se levanta será el símbolo de la permanencia de una institución salvadora del porvenir de una raza”.²⁶

DE LA INTERVENCIÓN PSICOPEDAGÓGICA A LA INTERVENCIÓN CLÍNICA

Como ya se ha mencionado, a lo largo de la primera mitad del siglo XX se desarrollaron dos grandes líneas de abordaje de los problemas de la anormalidad. Una primera línea de “intervención psicopedagógica”, que articuló los aportes de la medicina y la psicología al campo educativo, y otra, de “intervención clínica” que articuló la psicología con otras formas de intervención “psi”, tales como la psiquiatría, la psicoterapia y el psicoanálisis.

los “escolares débiles” de Villa del Parque, Casero, Villa Lynch y pueblos vecinos.

²⁵ Sobre escuelas y colonias para niños débiles véase a Ma. Silvia Di Liscia (2005).

²⁶ MEC, núm. 757, 1936:215.

En la década de 1920 se conformó la Liga Argentina de Higiene Mental (LAHM), dirigida por Gonzalo Bosch, quien fuera profesor titular entre 1922 y 1930 de la cátedra de psiquiatría de la Facultad de Medicina de Rosario, director del Hospicio Nacional (en nuestros días Hospital José T. Borda) de 1931 a 1947, y profesor titular de la cátedra de clínica psiquiátrica de la Universidad de Buenos Aires, en 1943. La propuesta de LAHM se sustentaba en una serie de acciones que hicieran más eficaz y selectiva la internación en el manicomio, evitando la entrada en el hospicio de aquellos que podían recibir un tratamiento ambulatorio. Esto suponía un desplazamiento del centro de interés de las formas manifiestas y “plenas” de la locura a las formas leves.

El tema de la infancia con problemas, particularmente la “debilidad mental”, ocupaba un lugar destacado en su agenda. En el Instituto Neuro-Psiquiátrico se dictaban cursos especiales y se proporcionaba asistencia en consultorios externos; asimismo, se admitían alumnos que tenían dificultades por su capacidad mental. Como señala Talak, dos núcleos temáticos convivían en el discurso de la higiene mental en torno de la cuestión de la profilaxis. Por una parte, el propósito de la “detección precoz de la patología”, que no alteraba la concepción del papel determinante de la herencia ni el predominio del manicomio como institución terapéutica de la locura. Por la otra, la tesis del “desencadenamiento desadaptativo” de los trastornos psíquicos. En el primer caso, el énfasis se ponía sobre el diagnóstico individual, y el tratamiento preventivo es un complemento que evitaría o retardaría la internación. En el segundo, en cambio, se apuntaba a incluir las circunstancias familiares, laborales y aun políticas, como factores destacados que, pensados como desencadenantes, delimitaban un espacio sobre el cual el psiquiatra podía y debía intervenir. Pero la etiología puramente psíquica no estaba claramente reconocida. Con esos límites, la higiene mental propugnaba una mirada psiquiátrico-social, y destacaba el papel de la asistencia social y de la rehabilitación (Talak, 2005).

Paralelamente, en esos años de renovación en el campo profesional de las ciencias “psi”,²⁷ se produce la llegada al país del psiquiatra

²⁷ Sobre esta cuestión se puede consultar el trabajo de Hugo Vezzetti (1985). Los momentos “fundacionales” de la psicología académica y las vías a la profesionalización han sido analizados también por el citado autor en Hugo Vezzetti (1996 y 1996a). Sobre la divulgación y el posterior advenimiento de la cultura “psi” véase Mariano Plotkin (2003).

italiano Lanfranco Ciampi, quien dio un fuerte impulso al desarrollo de la disciplina al crear una cátedra de psiquiatría infantil en la Facultad de Ciencias Médicas, en Rosario, y espacios para la internación y tratamiento de los “anormales graves”. En 1930 fundó la filial rosarina de la LAHG. A partir de la concepción clásica de la categoría de idiocia, Ciampi estableció un modelo de abordaje médico-pedagógico y, al mismo tiempo, un diagnóstico para la psicosis infantil, la demencia precoz, basándose en la enseñanza de su maestro, Sante de Sanctis. Para Ciampi, las enfermedades mentales desarrolladas durante la niñez tenían una especificidad clínica diferente a la de los adultos. Su objetivo era reformar la “vieja psiquiatría asilar”, centrada en el individuo. Definía el papel del psiquiatra como un agente de intervención social, más preocupado por la prevención que por la enfermedad en sí misma. El elemento que definía, según él, a la “nueva psiquiatría dinámica en oposición a la psiquiatría del viejo manicomio” era la *higiene mental* porque se proponía “luchar contra todos los factores exógenos de las enfermedades mentales”. Aun así, su modalidad de intervención médico-pedagógica resultó similar a la que se venía realizando, desde el siglo XIX, en Francia en las distintas instituciones para niños idiotas.

Pero, sin lugar a dudas, en materia de promoción de una educación diferenciada, el nombre de la doctora Carolina Tobar García supone un punto de inflexión. Maestra egresada de la Escuela Normal de Mercedes (San Luis) en 1917. Doctora en Medicina en 1929, y graduada como médica legista de la Universidad de Buenos Aires en 1941. Realizó estudios de psiquiatría infantil en Estados Unidos en la Universidad de Columbia, en el Teachers College y en el Medical Center, Nueva York, en 1931 y 1932; publicó a su regreso la obra *Educación de los deficientes mentales en Estados Unidos*. Ejerció la docencia primaria en las escuelas de la capital desde 1917 a 1920 y en la secundaria en el Colegio Ward desde 1921 (donde dictó ciencias biológicas y psicología). Fue encargada del gabinete psicopedagógico del Hogar Santa Rosa desde 1938. Médica del CNE (consultorio de enfermedades nerviosas y mentales de niños y adultos) desde 1934. Encargada de la organización de la escuela primaria de adaptación y directora de la misma. Médica del Hospicio de las Mercedes desde 1935. Directora de los consultorios de la Liga Argentina de Higiene Mental (Sección Niños).

A partir de su formación como maestra y sus estudios en el campo de la psiquiatría y la psicopedagogía, retomó la postura de pro-

mover un “modo de educación” que permitiera diferenciar al niño retardado del normal, buscando una educación especial de adaptación, para posibilitar la transformación de aquellos niños en elementos útiles para la sociedad, sin entorpecer la tarea de los niños normales ni la de los docentes. En su propuesta desarrolló un modelo organicista como médica psiquiatra, en el que predominó su visión de la infancia bajo un eje médico que se centró en el déficit. Su preocupación era poder dilucidar el síndrome del “retardado pedagógico”, puesto que entendía que su dificultad estriba en el diagnóstico que lo diferenciara principalmente de la condición de lo anormal.²⁸ Si de retardo se trataba, según sostenía, se incluiría es-

²⁸ Sobre esta cuestión apelamos a sus propios escritos donde comentaba: “[...] Se habla de anormales y falsos anormales, de retrasados escolares y retardados pedagógicos, sin que estas entidades puedan ser aclaradas científicamente. Es necesario, por lo tanto, buscar un criterio más general, más objetivo y más fácil [...]. La escala métrica de Binet y todas sus revisiones son medidas para niños comunes. No sirven para los excepcionales, ni para los irregulares. No sirven porque cada año de edad mental es un concepto sintético y global que exige una cohesión y armonía entre las respuestas. Rara vez se encuentra esto entre los insuficientes [...]. Los retardados escolares, los insuficientes, deficientes, difíciles, falsos o verdaderos *deben ser examinados clínicamente, es decir, individualmente por medio de procedimientos analíticos*. La noción de inteligencia general o de nivel no se presta para ellos.

El segundo punto indispensable para completar el cuadro psíquico y pedagógico del escolar es del *tipo clínico*. Esto depende del carácter y, por lo tanto, se puede estudiar en la conducta. Ésta dirá si el niño es un excitado o apático, inestable, impulsivo, irascible, llorón, peleador, mentiroso, desordenado, insociable, prepotente, etc. La observación dirá si esos rasgos son permanentes o variables y de qué manera se reúnen unos con otros para darle el sello distintivo [...].

El estudio de las causas constituye la etiología. Las causas más comunes son la herencia mórbida, el alcoholismo, las enfermedades que afectan el sistema nervioso, enfermedades que atacan otros sistemas relacionados con el anterior, con alteraciones de las glándulas de secreción interna, etcétera.

La etiología permite hacer distinción entre lo patológico y lo seudopatológico. Esto último, a su vez, es útil para dilucidar el criterio de los *falsos retrasados* que aún se usa. Entre los falsos anormales suelen citarse, por ejemplo, al niño afectado por vegetaciones adenoides o hipertrofia de amígdalas, que muchas veces tienen mala atención [...] su apatía o su inestabilidad desaparece una vez que se le cura y se reeduca. No es de origen psíquico, por eso se le dice falso anormal. Lo mismo puede ocurrir con la hiponutrición, los defectos sensoriales, los defectos de la palabra, etcétera [...].

pecíficamente a los idiotas e imbéciles que eran “inescolarizables” de modo tal que, en esa categoría, se terminaba por contemplar a los débiles mentales. Partiendo del presupuesto de que era posible su educación en una escuela especial, creó la primera Escuela Primaria de Adaptación para Deficientes Mentales que contó con maestros y médicos para la asistencia, y un gabinete psicopedagógico.

Tuvo conocimiento de que en Estados Unidos se habían creado escuelas especiales para niños con problemas de diversa índole. Como relata en su libro *Higiene mental del escolar*, publicado en 1945, cuando culminó sus estudios en la Facultad de Medicina obtuvo una beca que le hizo posible cursar estudios en el Colegio de Profesores de la Universidad de Columbia. Durante los años 1931 y 1932, adquirió nociones básicas fundamentales que le permitieron diseñar su propuesta de creación de escuelas para “anormales”.

Según su propio testimonio, su experiencia en el magisterio y en dos escuelas de la Universidad de Buenos Aires la convenció de que el país no contaba con profesionales capacitados para organizar las instituciones destinadas a la educación de los deficientes mentales. Tal como lo expresaba, era imprescindible que la reforma escolar se valiera de los aportes de la psicología de las diferencias individuales puesto que:

El escolar que no aprende en el mismo tiempo que la generalidad merece simpatía; el “mentiroso” comprensión; el nervioso una atmósfera sedante; el superdotado es acreedor de que se le abran todas las avenidas en las cuales pueda encontrar su expresión personal y el insuficiente o deficiente mental necesita que le enseñen a perfeccionarse en el surco o en el yunque donde permanecerá toda su vida [...] Por solidaridad con las generaciones futuras no debemos postergar por más tiempo el estudio de las diferencias individuales en la escuela primaria, piedra angular de nuestra argentinidad [...] igualdad democrática no puede significar el aplastar a unos y levantar a otros por los cabellos para nivelar-

La escuela común es escuela para el término medio. Su afán es nivelar. La enseñanza colectiva exige una clase con cierta homogeneidad de nivel mental. Las variedades o diferencias individuales son un hecho; luego, al lado de las escuelas comunes o regulares deben existir las escuelas diferenciales. Cualquiera que sea el nombre que se les dé, son escuelas para las variedades de infradotados”. Véase Carolina Tobar García (1946:294-312). El libro respondía a los contenidos de los programas oficiales de quinto año de las escuelas normales.

los, sino que igualdad democrática es equivalencia de oportunidad educativa; en otras palabras, dar a cada uno la educación que necesita, la única que puede rendir provecho para sí y para la colectividad.

El primer escenario en el que buscó poner en práctica sus ideas fue en el grado diferencial que se formó en la escuela número 9 del Consejo Escolar IX, Rafael Herrera Vegas, por autorización del inspector técnico general de las escuelas de la capital, Julio Picarel. Durante todo el curso escolar, en el grado se reunieron niños “retardados” de seis, siete y ocho años. Según su relato, aquella experiencia le resultó suficiente para comprender las ventajas e inconvenientes de los grados diferenciales y la impropiedad con que generalmente se los organiza, puesto que, resultaría imposible formar un grupo homogéneo seleccionándolo entre el alumnado de una sola escuela. Los alumnos del grado más allá de su condición de debilidad mental, por su cociente de inteligencia, tenían distinta edad mental y diferentes aptitudes. Por eso el grado habría reunido, finalmente, a un “simple conglomerado de niños”.

Años después fue convocada, en una señal de reconocimiento a su desempeño profesional, como médica adscrita del Consejo Nacional de Educación. Desde ese lugar batalló en favor de que no se asociara el retardo escolar con la idea de anormalidad. Tal como solía decir, en el seno de una familia perfectamente sana podía surgir un niño que sea débil de inteligencia y que la debilidad mental sin complicaciones no impediría la escolaridad. Por eso bregó en favor de que en las escuelas del país se procediera a realizar el examen médico-pedagógico de modo de detectar a aquellos niños “inescolarizables” de la escuela común y que podrían ser perfectamente escolarizables en las clases especiales. Por su parte, tal como sostenía, la psicología práctica debía contribuir con el conocimiento de las aptitudes y el carácter de los niños. Afirmaba que la psicología pedagógica necesitaba ponerse al día en el país, puesto que “no se ha hecho una revisión y adaptación de la genial escala de Binet, estamos en deuda con la ciencia psicológica como lo estamos con la sociología”.²⁹

²⁹ Como continuaba explicando: “Vivimos todavía como niños, un poco ingenuamente. A menudo se habla de ‘crisol de razas’ y sin embargo no nos hemos detenido lo bastante en el estudio de los diversos factores etno-

Con sus avances en el terreno de la psicología práctica procuró generar oportunidades educativas a los niños enfermos. Fue una de las primeras voces en sostener que muchos niños mongólicos, lo que en nuestros días se los designa como niños con síndrome de Down, que significa “abajo”, con un buen tratamiento podrían recuperarse para la sociedad. Formada en aquella escuela que abrazó un ideal democratizador que promovía la educación para todos los niños y niñas de la república, trabajó denodadamente en favor de que a los niños anormales se les garantizaran los elementos básicos para la autosustentación, lo que permitiría que dejaran de ser una carga para la propia familia.

De hecho participó de ese movimiento de profesionales y reformistas sociales que impulsaban una adecuada intervención sobre la anormalidad infantil. Tal como entendían, trabajar en esa dirección implicaba ante todo una cuestión de profilaxis, en un doble sentido. Por un lado, porque permitía resguardar a los niños “normales” de la influencia negativa que podrían ejercer los niños “anormales” en una clase común. Y, por el otro, porque permitía proteger a los mismos niños “anormales” y a la sociedad, ya que se sostenía que los niños deficientes podían ser iniciados más fácilmente en el delito.

En esa misma dirección encontramos los aportes, tanto teóricos como de la práctica educativa, de la doctora Telma Reca. Su trabajo se orientó en favor de promover un modelo de abordaje de los trastornos infantiles de niños que colocara el acento en la prevención y en el tratamiento de los factores externos, familia, escuela y medio ambiente en general. Como muchos de sus colegas, también

lógicos que forman esta masa que constituye nuestro pueblo. Enseñar a leer y escribir no es suficiente para cumplir con los deberes que tenemos para con nuestra patria [...].

Hemos recibido los tests ya elaborados desde el extranjero, pero estas pruebas han sido ensayadas, probadas, pasadas, contrastadas, estandarizadas en ‘poblaciones muy diferentes a la nuestra’.

[...] La ‘edad mental de Binet’ es un patrón para la Francia de su época; la ‘edad mental Terman’, lo es para Estados Unidos, los baremos brasileños, los peruanos y ecuatorianos son tablas regionales.

Para hacer una tabla de valoración es necesario estudiar una masa de población escolar, distinguir conjuntos heterogéneos de homogéneos, etc. Lo homogéneo no sólo proviene de la edad, sino del grado de instrucción, o sea del grado escolar que los niños cursan, etc.” Véase Tobar García (1947:182-193).

comenzó su trayecto profesional ocupándose de las cuestiones de la delincuencia infantil. Su tesis doctoral en medicina, en 1932, fue precisamente sobre este tema y la ayudó a conseguir una beca para estudiar en el Johns Hopkins Hospital, en Estados Unidos. A su regreso se propuso crear un ámbito de trabajo similar al observado en las Child Guidance Clinics.³⁰ En 1934 comenzó a trabajar en un consultorio que se llamó de “Higiene Mental” en el Hospital de Clínicas, dependiente de la cátedra de pediatría del profesor Mamerito Acuña.

En una de sus primeras producciones escritas expuso con claridad los problemas de competencias científica que se libraron entre pedagogos, médicos escolares y los psiquiatras infantiles. Tal como explicaba, entre los inspectores y médicos escolares no se asumían los problemas de retardo, puesto que eso implicaba directamente hablar de anormalidad. Había, incluso, discrepancias entre ellos a la hora de abordar estas cuestiones. Frente a esa confusión se imponía una revisión del concepto. En principio, tal como proponía, había que apelar al criterio de la psicología diferencial para atender la “variedad”. La expresión “retardo pedagógico” provenía de una traducción que, en los textos originales, carecía de una realidad psicológica y de una pedagogía definida. Los niños que en la escuela se presentan generalmente como retardados pedagógicos, en su mayoría, la mirada clínica los conoce como débiles mentales simples y que no son desarmónicos. Se designaría también como retardados pedagógicos a algunos niños que en verdad son falsos anormales. Por lo tanto, tal como afirmaba, “[...] la palabra ‘retardo’ exige un perfil psicológico aunque lleve el adjetivo atenuante a continuación. De lo contrario no tendría por qué preocupar a la psicopedagogía”. Por eso concluía:

³⁰ Durante las primeras décadas del siglo XX, en Estados Unidos se comenzó a desarrollar una nueva modalidad de intervención institucional para niños con dificultades: las Child Guidance Clinics, que contaron con el apoyo económico de las fundaciones privadas. Esta forma de intervención se apoyaba en la convicción de que la conducta antisocial, que muchas veces terminaba como delincuencia infantil o juvenil, podía ser abordada por medios psiquiátrico-psicológicos. De allí que los problemas cotidianos del niño común, y no sólo el niño enfermo, comenzaron a ser abordados desde una concepción preventiva más amplia y desde un modelo de tratamiento que integraba de manera novedosa a la psiquiatría, la psicología y la asistencia social.

El retardo pedagógico es siempre un niño atípico, porque necesita para su escolarización del concurso de un médico experto en neurología y psiquiatría infantil. La distinción entre retardo médico y pedagógico no tiene ya razón de ser, pues todos son medicopedagógicos. [...] Las dificultades del diagnóstico de los *retardo pedagógicos* no estriban en su distinción de los anormales, sino, al contrario de los anormales, y el éxito de su tratamiento depende de ello (Reca, 1939:45-46).

Disputas entre pedagogos, médicos y un campo de la psiquiatría infantil que se iba afianzando y que avanzaba sobre lo que había sido un ámbito de intervención básicamente médico-pedagógica. Los débiles mentales eran competencia de la psiquiatría. De hecho, durante los primeros años, los pacientes que llegaron al consultorio de Reca eran casos neuropsiquiátricos y, por consiguiente, no se realizaba psicoterapia. El tratamiento se limitaba a las indicaciones de orden médico, cuando esto era necesario, y a los consejos relativos a la educación y a la organización de la vida del niño.

A principios de la década de 1940, el panorama se modificó y con el apoyo del doctor Garrahan se llevaron a cabo mejoras en el espacio físico y se consiguieron nuevos recursos que le permitieron el trabajo con un equipo de especialistas. El consultorio cambió su nombre por el de “Centro de Psicología y Psiquiatría”. Este tránsito de la higiene mental infantil a la psicología y psiquiatría se relacionó también con un cambio de orientación en los tratamientos que fue de los “consejos a padres” a la psicoterapia. De hecho, la importancia que otorgó esta referente de la psiquiatría infantil a la prevención, al diagnóstico oportuno y al adecuado tratamiento de los trastornos volvió a poner una especial atención en la capacitación del magisterio. De allí que Reca impartió cursos orientados a los docentes para que colaboraran con esa tarea de profilaxis al detectar los problemas de los escolares en el aula. Así lo hizo en el año 1942, en el Colegio Libre de Estudios Superiores. Una cuestión nodal que trató en sus cursos fue la cuestión de la “inadaptación escolar”, señalando:

Hablamos, generalmente, de inadaptación de un individuo cuando su conducta —entendida esta palabra en su más amplio sentido— se aparta de modo señalado y persistente de las formas que dan posibilidades de vida personal y convivencia social armoniosas y constructivas, y adopta formas reñidas o directamente

adversas a éstas. La amplitud de este concepto permite abarcar en él reacciones de toda suerte, desde las que implican un daño a la salud y a la organización de la vida del propio sujeto, hasta las que constituyen un ataque a las normas sociales. [...] Ningún juicio moral añadimos al calificativo “inadaptación” cuando en esta obra lo empleamos. Además, en lo social, no sellamos con el rótulo: “inadaptación” a las formas de conducta netamente constructivas en su finalidad ulterior o trascendente. No será difícil evitar esta inclusión, pues tal tipo de conducta no corresponde, como regla, al periodo evolutivo y, en particular, al de la infancia, hasta los 14-15 años, que es objeto de este estudio (Reca, 1944).

Gracias a esa divulgación de su conocimiento consiguió que por su consultorio pasaran niños derivados por maestras o directores quienes detectaban las dificultades escolares o aparentes desviaciones de conductas.³¹ El análisis de los casos clínicos descritos por la doctora Reca, desde la fundación del Consultorio de Higiene Mental en 1934 hasta la década de 1950, muestra con claridad el proceso de transición entre dos modelos de abordaje de la patología psíquica infantil. Si bien fue una de las primeras introductoras del tratamiento psicoterapéutico en niños basada en una lectura estadounidense del freudismo, al mismo tiempo, en su análisis de las dificultades infantiles no dejó de apelar a las nociones clásicas de retardo y déficit intelectual. Desde comienzos de la década de 1940, articuló intervenciones psicopedagógicas e intervenciones clínicas. Por un lado, promovió el desarrollo de establecimientos educativos especiales, de “clases diferenciales” en la misma escuela para atender los requerimientos de “los niños con particularidades anormales” (por ejemplo, los niños con déficit de la inteligencia, con déficits sensoriales o del lenguaje). Sostuvo también la necesidad de contar con consejeros escolares, en cada escuela, para realizar el diagnóstico y seguimiento de los niños que evidenciaran problemas de conducta y/o de aprendizaje, y para asesorar a los padres y educa-

³¹ Es interesante señalar que Reca, en el mencionado libro de su autografía, reconoce que estas maestras que enviaban a sus alumnos a su consultorio estaban orientadas por un claro criterio psicológico. Esa agudeza y perspicacia, tal como afirma, era muy poco común. Es que muchas de esas maestras habían acudido a los cursos que ella dictó para el magisterio del que participaron educadoras previamente seleccionadas.

dores acerca del mejor tratamiento de estos niños. Por otro lado, desde una intervención de carácter “clínico” defendía el modelo de las Clínicas de Orientación Infantil estadounidenses, donde trabajaban en conjunto psiquiatras, psicólogos y asistentes sociales. Desde su punto de vista, la tarea de estas clínicas era *psicológica* en términos de diagnóstico y tratamiento (psicoterapia), pero también era *educativa* porque se proponían formar a padres y maestros en favor de un mejoramiento de la salud mental de la población.³²

Luego de realizar otro viaje a Estados Unidos para ponerse en contacto con las prácticas y nuevas propuestas, publicó otros escritos donde presentaba tres tipos de niño “problema” en función de tres grupos de síntomas: los trastornos y variaciones en el rendimiento escolar, los trastornos que afectan la esfera de la conducta y de las relaciones sociales, y los trastornos en el estado de salud (física y psíquica). Cuestionó la idea de normalidad basada en los “estándares” del grupo social en el que el niño estaba inserto, puesto que dependía de las normas y de las valoraciones sociales. A partir de la idea de que las condiciones que definen la adaptación son variables, propuso tres criterios de normalidad: el escolástico (que depende de la apreciación de la escuela y los maestros), el social y el “psicobiológico”. Rechazó la noción de “anormalidad de carácter” porque implicaba una causalidad “endógena” y, por lo tanto, inmodificable. Utilizó, en cambio, la noción de “personalidad” y de “desviaciones de la personalidad” con el objeto de correr el eje de análisis de los factores internos a los factores externos que determinan la patología infantil. Al diferenciar el criterio escolar y el criterio psicobiológico de normalidad, consideró que los síntomas de carácter físico-psíquico (la tendencia al aislamiento, la falta de contacto con el grupo infantil, el humor deprimido, la indiferencia, la ensoñación y “distracción” excesivas) son más graves que los de la esfera de la

³² En la descripción de los casos que trataba y que volcaba en sus escritos se encuentran entre otras variables, aquellas que hacen referencia a las condiciones psíquicas y ambiente familiar, los factores hereditarios y el estado físico. Si bien, el rubro factores hereditarios en general no se completa, las intervenciones abarcaban desde “tratamiento físico” con indicaciones sobre la alimentación, consulta a un especialista en garganta, odontólogo, etc.; “tratamiento escolar” con propuestas de intervenciones en la escuela; “tratamientos sociales” con sugerencias de cambios en las condiciones de vida; consejos a los padres y en algunos casos “tratamiento psiquiátrico directo”, es decir, psicoterapia que podía estar dirigida al niño, a su madre o a ambos.

conducta y el rendimiento escolar. Por lo tanto, el síntoma que se revelaría como más preocupante en un niño sería la ausencia de respuesta (retramiento, “distracción excesiva”, aislamiento, etc.) o la respuesta interpretada como “huida” frente a la realidad (síntomas del sistema nervioso vegetativo: diarreas, vómitos recurrentes, entre otros). Por su parte, los trastornos de conducta o “antisociales” los interpretaba como factibles de una solución positiva. Si bien podían ser muy molestos en el aula, darían cuenta de una actividad por parte del niño que no se encontraría en las “desviaciones de la personalidad” más profundas.

Tal como sostenía, el criterio psicobiológico, añadido al social, permitiría juzgar la conducta de un punto de vista más amplio, incluyendo la sintomatología de la inadaptación manifestaciones de apariencia muy diversa, de categorías antes clasificadas como puramente psíquicas, exclusivamente biológicas o estrictamente sociales.³³ Como afirmaba, las investigaciones en el terreno de la psicología, la biología y la llamada “medicina psicosomática” tienden a afianzar, cada vez más con concluyentes pruebas, el concepto de la unidad del ser y sus manifestaciones, corolario obligado del conocimiento de la integración de la personalidad a lo largo de la vida.

En las propuestas de Reca se advierte la convivencia y, en cierto modo, el desplazamiento al que se asiste dentro del campo del psicoanálisis. Sólo a modo de referencia, puesto que esta cuestión supera lo que se ha procurado abordar en este trabajo, se puede señalar que las intervenciones educativas “ambientalistas” fueron superadas por aquella postura que centró su preocupación en la figura del conflicto neurótico. El psiquiatra Enrique Pichón Riviére propuso una nueva categoría diagnóstica para los trastornos mentales en la infancia: la oligotimia. Según él mismo lo relata, el problema era el de

³³ Según explicaba: “Es clásico describir dos grandes series de causas de inadaptación: las intrínsecas, inherentes al individuo —biológicas— y las extrínsecas, que obran desde el exterior en el ambiente [...]”.

Lo mismo en los casos patológicos que en los normales confluyen —según la conocida ley de convergencia de Stern— a determinar la conducta elementos intrínsecos y extrínsecos, a la vez. El valor de los componentes del medio ambiente está dado por su acción sobre el individuo y su relación con las condiciones propias de éste. Un medio con ciertas condiciones desfavorables puede ejercer una influencia netamente dañosa sobre un niño con una ligera deficiencia mental o sobre un niño que vive un conflicto afectivo grave, en tanto cabe la posibilidad de que un niño normal sea inmune a sus sugerencias”, en Reca (1944:125-126).

iluminar una zona oscura que unificaba todos los trastornos infantiles en un mismo grupo, el de los “sordomudos, mudos y oligofrénicos”. Discriminaba la oligotimia o pseudodebilidad de la oligofrenia. Definía a la oligotimia como una debilidad afectiva en oposición a la oligofrenia, debilidad de carácter estructural y congénita. El interrogante era el mismo que se había planteado en su momento Reca: cómo redefinir el campo de la patología infantil que se presentaba indiferenciado y fuertemente concentrado alrededor de la noción de déficit. Pero fue Arminda Aberastury, considerada como la fundadora del psicoanálisis de niños en Argentina e influida por los aportes de la escuela inglesa de psicoanálisis,³⁴ quien retomó esas colaboraciones para avanzar en el diagnóstico de sus tratamientos clínicos comenzando a interpretar el déficit como una consecuencia del conflicto neurótico.

Si a comienzos del siglo XX, los problemas de aprendizaje eran pensados con categorías conceptuales diferentes a las de los problemas de indisciplina y abordados con técnicas y recursos también diferentes, para mediados del mismo siglo, el escenario de los problemas infantiles se había modificado. El campo del psicoanálisis consiguió apropiarse de un objeto —en este caso el de los déficits de la inteligencia— y al reinterpretarlo lo transformó en algo distinto de lo que era. Los niños con problemas de trastornos mentales eran objeto de tratamiento y atención de la psicología clínica. Las posturas que privilegiaron la narrativa del trastorno no como una manifestación de síntomas orgánicos sino como la expresión de una “tragedia existencial” y la imposibilidad del vínculo con el otro propugnaron que el malestar era la resultante de un “desencuentro afectivo”. El paso a una sobrevaloración social del dolor del desafecto al que puede ser sometido una niña o niño comenzaría a ser el origen de una cadena de eventos que constituyen hitos de su vida. Al psicoanálisis le competía, entonces, rastrear esa articulación de hitos. En el vínculo entre padres e hijos estaría el origen del hito traumático y doloroso de la historia vital de una persona y del padecimiento como expresión de rasgos biológicos y comportamentales propios del sujeto avalados a su vez por la cultura.

³⁴ De hecho fue quien introdujo en América Latina los aportes de Melanie Klein. Al respecto se puede consultar el trabajo de Marcela Borinsky (2004:461-468).

A MODO DE REFLEXIÓN

Como sabemos, en las primeras décadas del siglo XX la niñez era la figura privilegiada en la que confluían las acciones de la eugenesia (de mirada al futuro, siguiendo las leyes inexorables de la herencia) y la higiene ambiental (de mirada al ambiente familiar, escolar y social actual, siguiendo las posibilidades de la educación). Desde ese lugar, hubo una sensibilidad particular hacia aquellos niños y niñas que dieran cuenta de “fallas de adaptación”. La anormalidad era una “desadaptación” que debía ser detectada y diagnosticada en forma precoz. La recuperación de los discursos, representaciones y prácticas de intervención sobre esa población de niños presentados como anormales permite advertir, por un lado, de qué modo la consolidación del modelo de educación pública planteó como desafío la no exclusión de aquellos escolares que no alcanzaban el estándar de lo “normal”. Y, por el otro, esa representación de la anormalidad estuvo acompañada por la conformación de los campos disciplinares, de la profesionalización y de la especialización provocando quiebres y tensiones a la hora de promover las estrategias de intervención. Un recorrido que mostró de qué forma el conjunto de ciencias “psi” se ocupó centralmente de los signados como débiles mentales. Las formas de intervención médico-pedagógicas necesariamente debieron apelar a la psicopedagogía y a la intervención clínica. En un primer momento, la medicina, la criminología y la educación nutrieron a la psicología, pero la progresiva consolidación de su campo disciplinar hizo posible que su análisis revelara la importancia práctica y teórica de su tratamiento frente a los otros saberes.

Esos cruces disciplinares, con sus dimensiones discursivas y prácticas institucionales, contribuyeron a modelar las subjetividades nada más y nada menos que de la anormalidad. Y, si ése es un aspecto que aún merece una mirada crítica, al mismo tiempo, plantea otro desafío: el de comprender los alcances y límites de la educación especial. Hasta dónde esa mirada sobre la anormalidad estigmatizó, apartó y excluyó a esa niñez de su inserción a la escuela común, o si en verdad la educación especial finalmente respondió al mandato democratizador sobre el que se fundó el sistema público de enseñanza, es todavía materia de controversia y de entusiastas debates. Hasta aquí las voces que se han recuperado, tamizadas por el clima de ideas y por los paradigmas científicos de su

época, revelan una voluntad de inclusión. De allí que se puede reconocer que el problema de la anormalidad, por aquellos tiempos, fue abordado desde una perspectiva reformista que pretendió paliar los infortunios de ese universo de niños percibidos como particularmente vulnerables.

BIBLIOGRAFÍA

- Armus, Diego (2007), *La ciudad impura. Salud, tuberculosis y cultura en Buenos Aires, 1870-1950*, Buenos Aires, Edhasa.
- y Susana Belmartino (2001), “Enfermedades, médicos y cultura higiénica”, en Alejandro Cattaruzza (dir.), *Crisis económica, avance del Estado e incertidumbre política (1930-1943)*. *Nueva historia argentina*, t. 7, Buenos Aires, Sudamericana.
- Binet, A. y F. Simon (1907), *Les enfants anormaux*, París, A. Colin.
- Borinsky, Marcela (2004), “Arminda Aberastury: el psicoanálisis de niños y nuevas representaciones acerca de la infancia”, en *Anuario de Investigaciones*, Buenos Aires, núm. XI, Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires, pp. 461-468.
- y Ana María Talak (2005), “Problemas de la anormalidad infantil en la psicología y la psicoterapia”, proyecto UBACyT La Psicología y el Psicoanálisis en la Argentina: Disciplina, Temas Intelectuales, Representaciones Sociales y Prácticas, dirigido por Hugo M. Vezzetti, código P042, Buenos Aires, Instituto de Investigaciones, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Carli, Sandra (2002), *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*, Buenos Aires, UBA/Miño y Dávila.
- Caruso, Marcelo (2001), “¿Una nave sin puerto definitivo? Antecedentes, tendencias e interpretaciones alrededor del movimiento de la Escuela Nueva”, en Pablo Pineau, Inés Dussel y Marcelo Caruso, *La escuela como máquina de educar; tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, Buenos Aires, Paidós.
- Corazza, Sandra (1995), *Poder-saber e ética da escola*, Ijuí, Brasil, Editora UNIJUÍ.
- Di Liscia, Ma. Silvia (2004), “Médicos y maestros. Higiene, eugenesia y educación en Argentina, 1880-1940”, en Graciela Nélica Sal-

- to y María Silvia Di Liscia (eds.), *Medicina y educación en la Argentina: imágenes y prácticas (1880-1940)*, Buenos Aires, EdulPam.
- _____ (2005), "Colonias y escuelas de niños débiles. Los instrumentos higiénicos para la eugenesia en la primera mitad del siglo XX en Argentina", en María Silvia Di Liscia y Ernesto Bohoslavsky, *Instituciones y formas de control social en América Latina, 1840-1940*, Buenos Aires, Prometeo.
- El Monitor de la Educación Común (MEC)* (varios años), Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.
- González Leandri, Ricardo (1999), *Las profesiones. Entre la vocación y el interés corporativo. Fundamentos para su estudio histórico*, Buenos Aires, Catriel.
- Lionetti, Lucía (2007), *La misión política de la escuela pública: la educación del ciudadano de la república (1870-1916)*, Buenos Aires/Madrid, Miño y Dávila.
- Memorias de las diferentes reparticiones de la administración de la provincia de Buenos Aires y de varias municipalidades de campaña* (1869), Buenos Aires, Imprenta Buenos Aires, pp. 433-435.
- Mercante, Víctor (1918), *La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas*, Buenos Aires, Ediciones Cobaut y Cía.
- _____ (1927), *La paidología. Estudio del alumno*, Buenos Aires, 4a. ed., Gleizer.
- _____ (1944), *Una vida realizada (mis memorias)*, Buenos Aires, Imprenta Ferrari.
- Pizzurno, Pablo (1937), "Conferencia brindada en el Congreso Pedagógico de Córdoba de 1912", en *El Ecuador*, Buenos Aires, Ministerio de la Educación de la Nación.
- Plotkin, Mariano (2003), *Freud en las Pampas*, Buenos Aires, Sudamericana.
- Reca, Telma (1939), *Temas de psiquiatría escolar. Sobre el concepto psicológico de "retardo pedagógico"*, Buenos Aires, Sebastián de Amorrortu e Hijos.
- _____ (1944), *La inadaptación escolar. Problemas de conducta del niño en la escuela*, Buenos Aires, El Ateneo.
- Saviani, Demerval (1996), *As teorias de educação e o problema da marginalidade*, São Paulo, Universidad de São Paulo.
- Stepan, Nancy L. (1991), *The Hour of Eugenics. Race, Gender and Nation in Latin America*, Ithaca/Londres, Cornell University Press.

- Suriano, Juan (comp.) (2000), *La cuestión social en Argentina, 1870-1943*, Buenos Aires, La Colmena.
- Talak, Ana María (2005), "Eugenesia e higiene mental: usos de la psicología en la Argentina, 1900-1940", en Marisa Miranda y Gustavo Vallejo, *Darwinismo social y eugenesia en el mundo latino*, Buenos Aires, Siglo XXI de Argentina Editores.
- Tobar García, Carolina (1946), *Psicología aplicada para maestros*, Buenos Aires, Ciorda y Rodríguez.
- (1947), *Guía para trabajos de psicología pedagógica*, Buenos Aires, Ciorda y Rodríguez.
- Vezzetti, Hugo (1985), *La locura en la Argentina*, Buenos Aires, Paidós.
- (1996), "Los estudios históricos de la psicología en Argentina", en *Cuadernos Históricos de la Psicología en la Argentina*, vol. 2, núms. 1-2, San Luis, Facultad de Ciencias Humanas-Universidad Nacional de San Luis.
- (1996a), *Aventuras de Freud en el país de los argentinos*, Buenos Aires, Paidós.
- Zapiola, Carolina (2006), "¿Es realmente una colonia? ¿Es una escuela? ¿Qué es?' Debates parlamentarios sobre la creación de instituciones para menores en la Argentina, 1875-1890", en Juan Suriano y Daniel Lvovich (comps.), *Las políticas sociales en perspectiva histórica. Argentina, 1870-1952*, Buenos Aires, Prometeo/UNGS.
- Zimmermann, Eduardo (1995), *Los liberales reformistas. La cuestión social en la Argentina, 1890-1916*, Buenos Aires, Sudamericana/Universidad de San Andrés.

ANDAMIOS DE UN DISCURSO HEGEMÓNICO SOBRE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO, 1921-1935*

*María del Carmen Gutiérrez Garduño***

INTRODUCCIÓN

Una de las vertientes de las investigaciones sobre la discapacidad, en general, y de la infancia “anormal” y la educación especial, en particular, es el examen de las representaciones, de las narrativas, de las modalidades específicas de educación, así como de las prácticas educativas y sociales que de ellas derivan, de la formación y capacitación de los actores que intervienen en este campo educativo y social, entre ellos los maestros, los grupos de especialistas (pedagogos, psicólogos, médicos, sociólogos y trabajadores sociales, terapeutas de lenguaje, etc.). También se han analizado los procesos de conformación de las instituciones especiales y su capacidad para responder a la demanda educativa, evaluando sus resultados y si responden a requerimientos específicos (Franklin, 1996:20-30).

En nuestro país, el campo de las investigaciones históricas de la infancia “anormal”, de la discapacidad y de la educación especial es prácticamente inexistente. En el último estado de conocimiento de la historiografía de la educación en México, elaborado por un grupo de especialistas, la mayoría de ellos miembros del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie), no se registra ningún

* Una versión preliminar se presentó en la Sexta Bienal de Investigación Educativa del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), con el título “El modelo psicomédico: un legado de la medicina y la psicología para la educación especial”, la cual se efectuó en 2009. Posteriormente, se aceptó una versión más completa, con el título actual, para presentarse en el XV Coloquio de Historia de la Educación, que se celebró los días 29 y 30 junio y 1 de julio de 2010, en Pamplona, España.

** Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Correo electrónico: <mcgutierrez08@yahoo.com.mx>.

trabajo histórico acerca de la historia de las políticas, los modelos, los métodos, los materiales, la escuela y la educación especial. Entre las conclusiones de los autores, destaca el hecho de que existe un interés de los profesionistas del área por incrementar el cuerpo de conocimiento, pero se carece de investigaciones, con metodologías claras que aporten datos objetivos sobre los procesos, los docentes y los alumnos en educación especial (Sánchez, 2003:351). Conviene señalar que, dentro de estos trabajos, el campo de interés no ha sido la infancia “anormal”, o la educación especial, pero sí se esbozan elementos en torno a la conformación de comunidades científicas y de producción de saberes especializados que han tenido una influencia significativa en las representaciones, los actores, las prácticas y las instituciones de la educación especial.

Por ello, la investigación que hoy se presenta retoma los discursos médicos y psicológicos, en donde implícita y explícitamente se elaboró una concepción de la discapacidad. Es decir, se creó un modelo que estableció una relación entre el saber y el poder, que más tarde influyó en lo educativo y que derivó en la construcción de categorías, clasificaciones, tipologías, así como en los espacios determinados para su atención: hospitales, manicomios, cárceles, reformatorios y escuelas especiales.¹ El trabajo revisa la *Memoria del Primer Congreso Mexicano del Niño*, celebrado en la ciudad de México en 1921; la *Contribución de la Secretaría de Educación Pública de México al V Congreso Panamericano del Niño*, realizado en La Habana, en 1927, y la *Memoria del VII Congreso Panamericano del Niño*, llevado a cabo en la ciudad de México, en 1935 para dar respuesta a tres preguntas que guían el presente trabajo: ¿de qué manera se enfrentó la anormalidad por la psicología y la medicina?, ¿cuáles ideas en torno a lo anormal estuvieron en los congresos infantiles? y ¿de qué modo influyeron las ideas en los proyectos educativos mexicanos para los anormales, en especial de aquellos que mostraban retraso escolar?

¹ El presente trabajo se desprende de una investigación más extensa denominada “Representaciones, actores, prácticas e instituciones en la educación especial en México, 1890-2005”, coordinada por el doctor Antonio Padilla Arroyo, de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. El objetivo de la investigación es discutir la construcción de un modelo en torno a lo anormal. La metodología en la que se sustenta el trabajo es la historia social. Mediante ella, será posible identificar a los especialistas, a los discapacitados y las autoridades educativas.

EL PODER COMO EJE DEL DISPOSITIVO
DE LA ANORMALIDAD

Las prohibiciones, la represión, la exclusión, la coerción, etc., son manifestaciones del poder que se transforma en una serie de estrategias y maniobras reglamentadas desde donde se producen discursos y saberes que gestionan un régimen de verdad.

Para Foucault, el saber médico responde a un principio que él llama “dispersión” y que se construye por medio de una red de relaciones en la que el médico se instituye como sujeto con un saber que actúa sobre los otros y que se extiende por medio de otros: autoridades educativas, administradores, profesores. De este modo, se conforma un dispositivo que une elementos tan heterogéneos como discursos, propuestas, métodos de atención y control, medidas administrativas, leyes, ordenamientos espaciales, creación de instituciones, etc. El principio de dispersión desagrega saberes, prácticas y componentes y establece una “microfísica del poder”, esto es, relaciones de poder entre distintos actores, en las que éstos intentan determinar las conductas de otros (Foucault, 2005:17).

Así, se construye un cierto tipo de verdad desde la cual se elaboran clasificaciones, que se avalan por el diagnóstico o test, que los médicos ratifican por medio de prescripciones, procedimientos y normas. Entonces la verdad científica aparece como algo impuesto por las elites científicas e impone efectos en la población pasiva o inofensiva.

Por ejemplo, si un alumno era clasificado como “retrasado o idiota”, al primero debía diseñarse un modelo de comportamiento, y para el segundo, recluirlo en una institución especializada.

Sin embargo, las relaciones entre el saber médico y el poder no se limitan al ejercicio de la práctica médica, sino que se difunden hasta llegar al diseño de un modelo social.

La medicina y más tarde la psicología participaron en la formulación del discurso sobre la anormalidad. De la primera se retomaron las posiciones de la biología, con sus postulados de la herencia, desde donde se observó un claro optimismo con respecto a las posibilidades ambientales y sociales que podrían transformar los factores biológicos. Por tal motivo, se sostuvo que las deficiencias en realidad eran inferioridades observables.

El extraño carácter de la mirada médica es presa de una reciprocidad indefinida: se dirige a lo que hay de visible en una enferme-

dad, pero a partir del enfermo que oculta este visible, al mostrarlo; por consiguiente, deber reconocer para conocer, pero retener el conocimiento que apoyará su reconocimiento. Y esa mirada, al progresar, retrocede ya que no va hasta la verdad de la enfermedad sino dejándola ganar sobre ella y concluir, en sus fenómenos, su naturaleza (Foucault, 1995:25).

Al mirarse los signos y síntomas, es decir el pretexto y objeto de estudio de la práctica médica, se fue constituyendo el campo de investigación que dejó una huella. Con ello, se legitimó y se posicionó la distinción, la diferencia, de lo normal en contraposición con lo anormal. Tal composición fue evidente en ámbitos como los asilos, hospitales y las escuelas, justo a partir de los procesos escolares de reclutamiento de la población infantil.

La psicología participó en este proceso de definición de lo anormal y en el naciente campo de la educación especial a partir del diseño de las pruebas, los tests, las observaciones, etc., que se combinaron con los diagnósticos médicos, para demostrar y ratificar la existencia de las deficiencias. Tanto la medicina como la psicología tuvieron, en sí mismas, efectos de poder y valores demostrativos para los expertos que, en la medida de quien lo pronunció, adquirió un estatus de cientificidad. Ambos discursos conjugaron modelos y procedimientos que guiaron y configuraron la práctica de la educación especial al tratar de demostrar la patología que tuvo como fin construir una serie de representaciones en torno a lo anormal.

A partir de lo anterior, la atención de los anormales se organizó según los principios médicos, los cuales influyeron en la creación de las instituciones y la gestión de las mismas.

La anormalidad, entonces, fue sustentada por la convergencia de diversas disciplinas científicas, entre las cuales destacaron la medicina y la psicología. En este campo concurrieron tradiciones, prácticas, discursos y lenguajes disciplinarios que implicaron la producción y la difusión de los saberes.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA ANORMALIDAD EN MÉXICO

El término “anormal” se empezó a utilizar en 1877 para hacer una diferencia en relación con los normales, e incluyó tanto a los que

padecían trastornos físicos como psicológicos, es decir, una deficiencia² física o psicológica. Por ello, se determinó como discapacidad,³ la cual estuvo más centrada en la idea de la deficiencia personal, de origen orgánico que debía ser tratada clínicamente. La idea sobre el déficit se continuó manteniendo, constituyéndose en una forma para enunciar lo diferente, el “otro el que se distingue, el que se aleja de lo normal”, convirtiéndolo en distinto. La diferencia, entonces, fue la distancia con lo ajeno, como una presunción de inferioridad biológica o fisiológica, para determinar el retraso, la diferencia, lo raro, lo anormal en lo funcional o en alguna parte de su cuerpo. La diferencia rememora la noción matemática de la resta, de aquello que le falta al Otro, la distancia entre la normalidad y la anormalidad.

La construcción de un modelo social sobre la discapacidad empezó a emerger durante las primeras décadas del siglo XX. Un debate que inició con la definición de los términos “normal” y “anormal”, de cómo se debía entender, y sobre qué tipo de acciones debían emprenderse para su atención.

La atención para las personas con discapacidad estuvo auspiciada por los donativos, la beneficencia y la colaboración de los ayuntamientos. Por ejemplo, en 1841, los filántropos Manuel Gorostiza, Vidal Alcocer, Ignacio Trigueros y José Espino Fonseca apoyaban escuelas y sociedades de beneficencia, cuyo fin era atender a la niñez desprotegida. Las casas de corrección se convirtieron en los espacios para la atención de los vagos, mendigos y demás menesterosos.

² La deficiencia alude a conceptos meramente clínicos, en concreto a la pérdida de determinadas funciones físicas, psíquicas o sensoriales, que varían con respecto a lo que la medicina considera como la “normalidad” de un cuerpo sano, por lo tanto, son elementos objetivos que pueden ser medidos.

³ La discapacidad se refiere a las limitaciones personales que implican una desventaja sustancial para funcionar en la sociedad, desventaja que debe ser considerada a la luz del contexto ambiental, los factores personales y la necesidad de apoyos individualizados. De esta forma se alude a una restricción o ausencia de ciertas capacidades, necesarias para desempeñar las actividades en la vida cotidiana (véase Guadalupe Acle (2006:20), mientras que la minusvalía refiere a las dificultades de una persona con deficiencia para desempeñar los roles asignados socialmente según su edad, género, etc. Por ello, la minusvalía es intersubjetiva, es decir, socialmente construida.

En particular, uno de los primeros espacios para atender a un grupo de discapacitados fue la Escuela Nacional de Sordomudos (1867), y la Escuela de Ciegos (1870). La primera fue iniciativa del entonces presidente Benito Juárez, quien decretó una ley mediante la cual se previó la creación de una escuela de sordomudos (Vega, 1921:5-7). La novedad de esta disposición fue que, en el artículo primero de la misma, se dispuso la fundación de una escuela normal de “profesores y profesoras para la enseñanza de los sordomudos”; dicha instrucción estaría costeadada por el gobierno. Asimismo, se estableció una gratificación para aquellos estudiantes que sirvieran como ayudantes de los directores del plantel, la cual era una beca para convertirse en profesores de sordomudos y fue concebida como una especie de práctica pedagógica.

A la par se avanzaba en el conocimiento de la normalidad y de la anormalidad: el buen salvaje, el idiota, el cretino, el imbécil, el débil, el carente, el deforme, el deficiente, el loco, entre otras más. Por ejemplo, el 29 de enero de 1872 fue recibido en el hospital de locos de San Hipólito un individuo llamado José, natural de Ixtlahuaca, Estado de México, hijo de Petra Nieto y de padre desconocido. El médico José Peón Contreras presentó el caso de José en *La Gaceta Médica de México*, de 1872.⁴ A partir de observaciones propias y de los comentarios que al respecto hizo “su estimable compañero y amigo”, Juan María Rodríguez, José aparece como un caso teratológico⁵ más bajo. El diagnóstico fue de “idiotía mi-

⁴ Véase José Peón Contreras, “Teratología. Idiotía microcefálica”, en *La Gaceta Médica de México*, t. VII, 1872.

⁵ Se entiende por teratología a la disciplina científica que, dentro de la zoología, estudia a las criaturas anormales, es decir, aquellas creaciones naturales en una especie que no responden al patrón común. Proviene del antiguo griego *theratos*, que significa “monstruo”, y *logia*, que significa “estudio” o “tratado”, entonces es la ciencia que estudia las malformaciones congénitas o mutaciones, ya sean inviábiles (abortos) o viables. Las malformaciones o anomalías congénitas suelen desarrollarse en la etapa embrionaria. Se excluyen, para algunos casos, las malformaciones posteriores al nacimiento por fuente externa antes de que ocurra y causadas por traumatismos; éstos, en los artrópodos suelen ser considerados como hemiterias o “semimonstruos” y son incluidos en las teratologías, en cambio para animales con vértebras se utiliza la denominación “lesión”, así como los daños producidos por afecciones bacterianas o virales que se establecen una vez que el órgano ya se ha formado. Por ejemplo, un animal puede nacer con hepatitis y su hígado presentar las lesiones características; se hablará entonces de una “enfermedad fetal”.

crocefálica". Sin embargo, el hecho de que Jesús Sánchez retomara el caso en 1899, y lo incluyera en el artículo "Relaciones de la antropología y la medicina", lo modifica todo (Moreno, 1984:320-339),⁶ dejó de ser un caso clínico y se convirtió en un punto fundamental de la discusión sobre el origen y la evolución de las razas.⁷

Resulta entonces que si los caracteres monstruosos eran heredables, era necesario saber si la raza mexicana era normal tal como la europea o si constituía una variación patológica de esa especie. En realidad, detrás de la herencia subyacía una pregunta que nadie se atrevía a formular con todas sus palabras: ¿eran los indios monstruosos? Entre estos argumentos que se expusieron estuvo la entrada que se gestó en las investigaciones de los médicos, quienes avizoraron en el horizonte a ese monstruo e incorregible, que el tiempo apresó en dos posibles instituciones: la médica y la educativa.

En otras palabras, el caso de José se presentó, para legitimar la anormalidad, una prueba legal que determinaba la "aritmética de la demostración", como una forma de constatar, de autorizar, de ofrecer pruebas. Desde luego, no vemos esta prueba de aritmética como un hecho que pretende que todas las pruebas puedan aportarse, reunirse, y sólo la conciencia de quien las analiza deba ponderarlas para convertirlas, en sí mismas, en efectos de poder, valores demostrativos que son más grandes frente a cualquier otra estructura racional. El informe de los expertos le confiere un estatus de valor de ciencia, o mejor dicho de estatus de cientificidad. Esa descalificación hace que quien es el poseedor de lo enunciado, de ese descubrimiento, de esa manifestación, está demostrando un poder con respecto a cualquier otro existente, sea al mismo tiempo, en su persona, en un personaje, en una realidad física, su ropa, su gesto, su cuerpo, su sexualidad, su manera de ser, un personaje infame, que ha sido analizado, estudiado y determinado por otros.

En otras palabras, en el caso de este estudio, no se trata de instaurar, como suele decirse, otras escenas, sino al contrario, de desdoblarse los elementos en la misma escena. No se trata, por lo tanto, de la censura que marca el acceso a lo simbólico, sino de la síntesis

⁶ Véase Jesús Sánchez, citado en Moreno (1984:320-339) y *La Gaceta Médica de México*, t. XXXV, 1898:193-206 y t. XXXVI, 1899:112-122.

⁷ José se acercaba demasiado a la pura animalidad. Mientras Peón Contreras encontraba en José "el instinto de los animales irracionales", Rodríguez veía los rasgos de un mono: "Tomándole de los brazos se columpia

coercitiva que asegura la transmisión del poder y el desplazamiento indefinido de sus efectos.

LA CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO

Básicamente en el siglo XIX se comienzan a mirar los signos y síntomas de la infancia anormal, teniendo ante sí un campo virgen, pretexto y objeto de estudio de la práctica médica, que en conjunción con la psicología, se hermanaría con la pedagogía que iniciaba su operatividad.

Las representaciones legitimadas por la ciencia, las teorías son el reflejo donde toda sociedad tiende a desarrollar sus propias representaciones de lo que considera como sujeto normal, a este concepto se le ha concebido como una serie de atributos y características reconocidas y establecidas que debe poseer una persona en forma típica, es lo que se espera de alguien que pertenezca a una comunidad. Cualquiera que carezca de alguna de estas características típicas (físicas, intelectuales, sociales, culturales, escolares, etc.) se convertirá automáticamente en alguien diferente o anormal (García y Escalante, 2000:19).

y da señales de regocijo. Los movimientos de su cabeza y aun muchos de los de sus miembros tienen un no sé qué de los del mono”. Al fundador de la teratología mexicana le recordaba “la figura de un idiota que hace algunos años exhibían en Ámsterdam diciendo que era un salvaje de África [...]”. Si Rodríguez lo colocaba en el último escalón de la especie humana, ese ser es “el último término de la degradación humana; un idiota en una palabra”. Peón Contreras, por su parte lo ponía a la cabeza de la escala animal. José: ¿animal-hombre u hombre-animal? Sucedió que la figura de José borraba la frontera entre naturaleza y cultura. Al igual que los monstruos. Porque según la teoría teratológica que los médicos mexicanos repitieron, un monstruo nacía debido a que el embrión se detenía en una de las fases por las que normalmente transitaba su desarrollo, y esas fases no hacían más que reproducir en el nivel individual las fases de la serie evolutiva que iba de los animales inferiores a los superiores. Y así, el origen de la raza mexicana podía explicarse de la misma manera como se explicaba el nacimiento de un monstruo. Dicho de otra manera: si un monstruo era el efecto de un detenimiento embrionario, si representaba la fijación del tiempo en un estadio inferior, entonces constituía una forma fugitiva, un estadio intermedio del cual podían surgir nuevas especies y razas en la naturaleza. Véase Jesús Sánchez, citado en Moreno (1984:320-339) y *La Gaceta Médica de México*, t. XXXV, 1898:193-206 y t. XXXVI, 1899:112-122.

Por ello, desde la mirada de la medicina y la psicología, el Estado materializó un objeto de estudio a partir de una representación heterogénea que afectaba a lo educativo, la infancia anormal. De esta manera, la legitimación de disciplinas se posiciona en el intersticio de la distinción, de la diferencia, lo normal en oposición con lo anormal. Tal contraposición se hizo evidente en ámbitos como los asilos, hospitales y escuelas, que justo a partir de los procesos de reclutamiento, propició que se interviniera en la infancia, acto que proyectó el naciente campo de la educación especial.

Las narrativas de la civilización y de la infancia entretejieron diferentes discursos sociales, culturales, económicos y políticos en un solo plano que normalizaba y dividía las características y sensibilidades de la infancia, al mismo tiempo que estableció aquello de lo que no era capaz (y asignaba a quién no lo era). Ese mismo movimiento (normal-anormal) introdujo fórmulas binarias concretas para dividir a los niños en blancura-negrura, hombre-mujer, civismo-salvajismo, sano-enfermo, capaz-incapaz, etc. Estas disposiciones binarias clasificaron las disposiciones subjetivas de los niños mediante normas extraídas de una determinada visión (Popkewitz, 1998:47-48).

La anormalidad implica la conformación de un campo especializado que puso en juego las representaciones de la medicina como saber científico, a partir de los trabajos de Pinel,⁸ quien escribió los primeros tratados de retraso mental, y Esquirol,⁹ quien estableció la diferencia entre idiocia¹⁰ y demencia, ambos legitimando la práctica psiquiátrica moderna.

⁸ Philippe Pinel (1745-1826), considerado como el padre de la psiquiatría francesa. En 1798 escribe *Nosographie philosophique, ou La Méthode de l'Analyse appliquée à la médecine*. Para 1809, Pinel la demencia era uno de los cuatro estados que puede adoptar la enfermedad mental, siendo la manía, la melancolía y el idiotismo los otros tres.

⁹ Jean Etienne Esquirol (1772-1840) escribe: *Des maladies mentales* en 1838. Basándose en el carácter adquirido de la demencia, plantea: "El hombre demente está privado de los bienes de los que disfrutaba, es un rico que se ha vuelto pobre; el idiota ha vivido siempre en el infortunio y la miseria, el estado del demente puede variar, en tanto el del idiota permanecerá para siempre. Véase Otero (2001).

¹⁰ El término en medicina de la idiotez, idiotismo o idiocia hace referencia a una enfermedad mental caracterizada por una deficiencia casi total de facultades psíquicas de las personas, cuya detección es muy temprana.

Esta nueva forma de psicología abandonó tanto el delirio como los sentidos de la palabra para aferrarse a la alineación mental; lo que consideró fue el comportamiento, sus desviaciones, sus anomalías y estableció una normativa de sus referencias. De ahí el mecanismo de poder asignado a la clasificación para normalizar y medicamentar, como formas de control que sólo desde la medicina se podrían establecer. Los comportamientos y desviaciones diferentes hubo que clasificarlos y ordenarlos. La mente como tabla rasa, donde:

[...] el extraño carácter de la mirada médica; está presa de una reciprocidad indefinida: se dirige a lo que hay de visible en la enfermedad, pero a partir del enfermo que oculta este visible, al mostrarlo; por consiguiente, debe reconocer para conocer, pero retener el conocimiento que apoyará su reconocimiento. Y esta mirada, al progresar, retrocede, ya que no va hasta la verdad de la enfermedad sino dejándola ganar sobre ella y concluir, en sus fenómenos, su naturaleza (Foucault, 1995:25).

Así, la psicología asumió el estandarte de la medicina, su poder residió en vincular lo corpóreo y lo mental, la razón y la sinrazón, las huellas de la anormalidad y que influiría en dos discursos: el asistencial y el educativo.

LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA ANORMALIDAD EN EL SIGLO XX

La elaboración del discurso estuvo a cargo de dos grupos sociales, los médicos y los psicólogos, quienes a partir de su formación y conocimientos impusieron sus propios valores, expectativas y creencias sobre lo que se debió entender como discapacidad. Sus ideas se codificaron en normas, las cuales aspiraban a una aceptación. En consecuencia, la conformación de la “anormalidad” dio como resultado la creación de normas sociales y la medición de los individuos que de acuerdo con ellas representaron un acto de evaluación.

Los individuos poseen una edad mental inferior a los tres años y su coeficiente intelectual de 0 a 24 (adulto con dos años mentales). La idiotéz es el retardo mental más agudo. Los síntomas de los afectados suelen ser la inmovilidad, adolecen incontinencia de los esfínteres, babea, suelen ser mudos o sólo emiten sonidos sin sentido; en general son “asociales” y no tienen noción del mundo exterior.

La concepción de lo anormal conllevó también la atención y tratamiento de los anormales por medio de opciones determinadas y que algunos han determinado como tratamientos punitivos al tratar de imponer una rehabilitación o mejora. Así, por ejemplo, en una sociedad donde se valoró la habilidad física, el tener una discapacidad implicó una desventaja inmediata.

Hemos de subrayar que el Primer Congreso Mexicano del Niño, de 1921,¹¹ puede ser considerado como un evento que marcó el inicio del periodo de la institucionalización de la educación especial, en el cual no nos estamos refiriendo a un espacio temporal, sino más bien a la forma de concebir la atención educativa de los anormales, a los comportamientos y actitudes desarrollados en función de un tipo de sociedad, en este caso la mexicana, dentro de la cual se circunscribieron las concepciones y tendencias de la educación de una nación. Por ello el evento fue una forma de expresar un modelo sobre la concepción de la anormalidad, la cual se fundamentó en un “conocimiento teórico”, que se constituyó en imagen social al definir las características físicas y los comportamientos que se adjudicaron a los anormales. En muchos casos hubo un trato ambiguo que cambió paulatinamente en la medida en que conocieron y definieron las anormalidades.

El término “anormalidad” se precisó en México a partir del primer tercio del siglo XX, con gran influencia de las teorías biológicas y médicas, principalmente, y que fueron importadas de Europa. Esto conformó un cuerpo de investigación e intervención que derivó en la psicopedagogía y la higiene escolar. De la primera se gestaron las concepciones y significados de la infancia anormal, pues tanto la psicología como la pedagogía, en una fusión de prácticas, vieron al sujeto de estudio como un individuo a normalizar,¹²

¹¹ El congreso contó con la participación de 86 ponentes; de ellos 51 eran médicos, 16 profesores, nueve licenciados y uno sin especificar; también hubo la participación femenina, que contó con dos médicas, una profesora, una licenciada y cinco sin especificar su profesión. Las participaciones estuvieron distribuidas en las siguientes secciones: Eugenesia, Pediatría Médica, Pediatría Quirúrgica, Enseñanza, Legislación Infantil y Servicio Médico Escolar.

¹² Después de la Segunda Guerra Mundial la actitud de algunos países respecto a la educación de las personas que tenían dificultades cambió de forma significativa. Como resultado de ello, se destaca el uso de las pruebas psicológicas, como el uso de instrumentos denominados pruebas de Weschler y de Binet.

ya que la anormalidad era estudiada clínicamente y se clasificaba, mientras que la pedagogía encontró una forma de apoyo para la clasificación de alumnos y atención de los mismos. La institucionalización¹³ de la anormalidad forma parte de una realidad compleja que tiene suma importancia no sólo para establecer los criterios utilizados para clasificar la anormalidad, sino también para determinar los elementos que empezaron a configurar un modelo de atención. El encargado fue el Consejo Técnico del Departamento de Higiene Escolar, que en 1919 clasificó la infancia anormal de la siguiente manera: anormalidad física y anormalidad psíquica. Para 1921, el tema adquirió importancia para la recién creada Secretaría de Educación Pública, al prestar atención a los niños atípicos. En este marco se realizó el Primer Congreso Mexicano del Niño, patrocinado por el diario *El Universal*.¹⁴

En dicho evento, el médico Alberto Lozano Garza¹⁵ clasificó a los anormales en los siguientes grupos: los “falsos anormales”,¹⁶ los

¹³ Fue a finales del siglo XIX cuando se desarrollaron los estudios sobre la deficiencia. Junto con ella se empezaron a crear las instituciones específicas, pues hasta ese momento los niños anormales eran encerrados en sus casas, o bien, los juntaban al margen de sus deficiencias, en un mismo lugar donde estaban los deficientes mentales, sordomudos, ciegos, epilépticos, dementes, vagabundos y delincuentes. No sólo estaban todos mezclados, sino que el tratamiento que recibían desde la perspectiva educativa estaba arropado por una serie de actitudes, un tanto contradictorias y llenas de ambigüedad: temor-miedo y protección-compasión. Esta mezcla de “protección” y de rechazo social en constante ambivalencia estuvo implicada en la familia y en la sociedad.

¹⁴ El evento promovió el estudio del niño mexicano en sus aspectos biológico, psicológico y pedagógico para conocerlo, entenderlo y educarlo, orientando la educación sobre bases científicas. El desarrollo del congreso estableció, como medida protectora para la sociedad, que la anormalidad infantil demandaba atención urgente, pues era necesario separar a los anormales de los normales para facilitar la educación de ambos; asimismo, se propuso la conformación de grupos homogéneos, de acuerdo con su estado físico y psíquico, para que pudieran ser atendidos en escuelas donde se les proporcionaran cuidados médicos y pedagógicos especiales, o bien, en escuelas anexas bajo el cuidado de maestros especializados.

¹⁵ Asistió a Francia para conocer las formas de trabajo en ese país en torno al tema de la “infancia anormal”, a su regreso a México realizó un trabajo preliminar para ponerlo a consideración del Consejo Técnico del Departamento de Higiene Escolar, acto que muestra una representación que, para 1918, se proponía en relación con la infancia anormal, a raíz de las experiencias vanguardistas de países como Francia en este tema.

¹⁶ “Son los niños cuyos desarrollos físicos y psíquicos no difieren del alcanzado por la generalidad de los niños de su misma edad pero que por

“anormales físicos”¹⁷ y los “anormales psíquicos”,¹⁸ pero no siempre la clasificación, argumentó el médico Lozano Garza, va sola, sino que lleva consigo varios efectos, por ejemplo, un ciego puede ser sordo, un ciego puede ser manco, etc., es decir, se pueden conjuntar varias deficiencias en un solo individuo, por lo que lo hace más

otras razones (falta de asistencia, enseñanza defectuosa, principalmente) no han llegado al grado escolar que les pertenece. En realidad se trata de niños a quienes no se les ha ofrecido la oportunidad de colocarse en el grado que les corresponde, por lo que también llevan los nombres de “anormales simples”, “anormales pedagógicos”, “retardados simples”, “retardados normales” o “atrasados” (Lozano, 1921).

¹⁷ Los “anormales de oído” son los niños completamente sordos (sordos y a veces mudos), o sin serlo, se ven afectados de disminución de la agudeza auditiva, a tal grado, que no pueden aprovechar las explicaciones orales del maestro de la escuela ordinaria. Los “anormales de vista”, niños ciegos, o que sin serlo, están afectados de la agudeza visual, que no pueden utilizar el material escolar de los planteles ordinarios (libros, pizarrones, cuadros murales, etc.). Los “anormales de palabra” comprenden a aquellos cuya locución es tan defectuosa que, aparte de dar origen al menosprecio y a las burlas de sus compañeros, necesitan atenciones y tiempo especiales. Los “lisiados”, niños inválidos de uno o varios miembros, o con deformaciones muy ostensibles. Los “anormales nerviosos”, niños atacados principalmente de neurosis de sintomatología incompatible con la presencia de los anormales (epilepsia, histeria, etc.). Los “anormales cardiacos”, niños portadores de diferentes lesiones del aparato circulatorio, para quienes los programas ordinarios resultan nocivos. Los “anormales anémicos”, niños con alteraciones cuantitativas y cualitativas de la sangre, con debilidad general más o menos señalada y con defectos de nutrición. Los “tuberculosos”, niños que sufren de múltiples determinaciones del bacilo de Koch (adenitis crónicas, osteopatías, y artropatías, tuberculosis cutánea o pulmonar, etc.) (Lozano, 1921).

¹⁸ Dentro de los cuales se incluyen los “idiotas”, que son niños que padecen alteraciones de las facultades intelectuales y afectivas; según Pinel, eternos miserables psíquicos, que en palabras de Esquirol son los vegetativos del doctor Bourneville. Su desarrollo mental no excede jamás al que han logrado los niños normales de tres años de edad. Los “imbéciles”, niños cuyo desarrollo mental es rudimentario, nunca mayor del que corresponde a los normales de siete años de edad, ni menor que el que alcanzan los de tres años. Los “débiles mentales” son niños con desarrollo poco avanzado de las facultades psíquicas, nunca superior al que corresponde a los normales de doce años de edad, ni inferior al que poseen los de siete años. Los “anormales morales”, “amorales” o “imbéciles morales” son niños irrespetuosos, indisciplinados, con tendencia a la crueldad y al delito. Su desarrollo mental ha sufrido muy ligera suspensión. Véase Rafael Santamarina (1921:274).

difícil de atender. Su colega, el médico Rafael Santamarina,¹⁹ los clasificó de la siguiente manera: “anormales psíquicos”²⁰ y “anormales verdaderos”.²¹ Cada una de las clasificaciones fue un constructo so-

¹⁹ Fue uno de los fundadores de la psicometría en nuestro país. Nació en la ciudad de México en 1884. Se graduó como cirujano. Trabajó en el Hospital de Jesús y en el Instituto Pedagógico Nacional. También laboró como antropómetra auxiliar en la Cárcel General y en el Manicomio General de La Castañeda. Fue catedrático de la Universidad Nacional Autónoma de México, donde impartió clases de psiquiatría. Su trabajo docente inició en 1908 y culminó en 1963, cuando se jubiló. En 1924 realizó la clasificación de alumnos en algunas escuelas primarias mediante el estudio de adaptación de pruebas de inteligencia, una adaptación provisional de la escala de Binet y Simon. Véase María Guadalupe Santos Carreto (2005:841).

²⁰ Este grupo está conformado por imbéciles profundos, medios, morales y superficiales. Los “imbéciles profundos” son un grado más alto que los idiotas, comprenden y ejecutan órdenes verbales, pueden desempeñar un comisión sencilla, señalan sus ojos, nariz o boca, son como niños de tres años, capaces de proveer a sus necesidades más elementales. Los “imbéciles medios” conocen los objetos más usuales, pueden tener algún cuidado con su persona, son capaces de comparar dos líneas y hacer la copia de un cuadro. Los “idiotas superficiales” aprenden pequeños oficios o hacen tareas fáciles, pueden ser aprovechados para faenas domésticas, en trabajos sencillos de campo, su lugar serían las granjas y talleres anexos a los manicomios en donde serían educados por médicos y enfermeras vigilantes. Los “imbéciles morales” o “amorales” son los pervertidos, cuyos instintos altruistas son opacados por los egoístas, que son antisociales, más que ineducables; inadaptables, impulsivos, pequeños delincuentes más o menos responsables, estos casos pueden ser tratados para modificar su forma de ser; principalmente en las escuelas correccionales. Los “imbéciles superficiales” son susceptibles de una educación más completa, sus facultades llegan a las que tiene un niño de cinco años, su distinción de los imbéciles mentales es casi por matices, pues este grupo está formado por los niños cuyo desarrollo intelectual queda más o menos estacionario y no pasa del desarrollo que tiene la inteligencia de los niños normales de cinco a nueve años, forman la masa de niños que, sin causa aparente van quedando siempre atrás de sus clases y son una rémora para sus compañeros, conservan siempre un atraso en relación a los demás compañeros. Véase Santamarina (1921:274-275).

²¹ Por causa física o somática, como por ejemplo los niños lisiados, los que tienen defectos físicos, los convalecientes, etc., que en síntesis, necesitan según su estado, escuelas, hospitales o escuelas al aire libre, en donde reciban una educación propia a su resistencia física. También dentro de este grupo se encuentran aquellos que tienen perturbaciones en los órganos de los sentidos, profundas o graves, los ciegos y los sordomudos. Aquí también entran los que tienen perturbaciones de lenguaje, especialmente las dislalias y disfonías, los vicios de refacción y las disminuciones de las agudezas visual y auditiva. Véase Santamarina (1921:276).

cial que reflejó la interacción de las diferentes referencias sociales y teóricas que en ese tiempo existieron. Desde entonces, el debate ha girado alrededor de la identificación de las discapacidades. De hecho, también puede observarse el paralelismo entre el trabajo de los conocimientos básicos²² y otros grupos de especialistas que los aplican. Se supone que los médicos operaron sus clasificaciones a partir de los conocimientos previos, es decir, de un conocimiento que se acepta y procede de los conocimientos de otras disciplinas. Los puntos clave a considerar aquí son tanto el que genera el conocimiento como el que lo aplica.²³

Otro de los trabajos presentados en este evento fue el del médico Antonio Torres Estrada, quien participó exponiendo el “Estado actual de la educación del ciego en México”, en el que hace una crítica al nulo apoyo que se daba a las instancias educativas que atendían a este sector de la población.

Hasta ahora se puede decir sin incurrir en una exageración, que la educación en éste es punto menos que nula en nuestro país, pues no obstante que existe para el caso la Escuela Nacional de Ciegos, que tiene 52 años de fundada, nos encontramos con que no ha dado los resultados que eran de desearse, ni puede llenar las necesidades del problema (Santoveña, 2007:183-184).

La situación expuesta por el médico Torres muestra el estado en que estaban los ciegos en nuestro país, es decir, en el abandono y la nula atención, que seguramente, se limitaba a atender a los pobladores cercanos. Producto de esta situación, agregó:

²² En este caso la psicología y la medicina.

²³ Alfred Binet (1857-1911) nació en Niza y luego pasó a París, donde continuó su formación. Fundó la revista *Année Psychologique*. Sus primeros trabajos tuvieron una orientación psicopatológica. La mayor originalidad de su contribución consistió en la aplicación de procedimientos propios de la psicología experimental al estudio de las funciones psíquicas superiores. Pretendió construir una psicología de la inteligencia apoyado en el método de la introspección experimental, a fin de comprender las variaciones de los procesos intelectuales de los distintos individuos e identificar “tipos intelectuales”, gracias a los cuales se pudiera perfeccionar la psicología individual, apoyado en sus dos hijas, Madeleine (Margarita) y Alice (Armanda), y en escolares de bachillerato. Más tarde se unió a trabajar con Théodore Simon. Su aporte más importante fue la escala métrica para la medición intelectual de los adultos, dando paso a la psicometría. Véase Benito Escolano (1985:29-30).

Pobres seres desventurados, que a la desgracia de perder el don máspreciado para el hombre, viene la de ser víctimas inocentes de la sociedad, que ignorante de las verdaderas condiciones y aptitudes de ellos, los juzgará inútiles e incapacitados para todos los actos de la vida y que piensa que sólo existe una manera de ayudarles y protegerlos, que consiste en la oprobiosa limosna; pues con ésta, lejos de hacerles un bien, lo que realmente se consigue es envilecerlos, constituyendo todos nosotros con nuestro grano de arena para hundirlos más y más en la miseria, en la abyección y en el olvido, creándoles sin duda una desventura mucho mayor en las tinieblas en que se encuentran perdidos para toda su vida (Santoveña, 2007:184).

El resultado va más allá de los criterios de clasificación, nos permite adentrarnos en un terreno de lo subjetivo, que influyó en la creación de las instituciones de educación.

LA ESCUELA COMO ESPACIO DE OBSERVACIÓN

Al igual que el hospital y el manicomio, la escuela se convirtió para los profesionales de la medicina en un espacio de observación, de diagnóstico e intervención terapéutica y pedagógica de los niños. Se llega a diferenciar, caracterizar, clasificar, catalogar a los que no pueden adaptarse a las normas y a los ritmos marcados en las propias instituciones escolares.

Al principio fueron los médicos, a quienes se fueron sumando los profesores, conjuntamente con otros expertos, quienes construyeron en las primeras décadas del siglo XX el discurso de lo que ellos llamaron la “infancia anormal”. La labor realizada por los galenos fue de suma importancia, pues ellos apoyaron al profesor en su labor educativa.²⁴

Una de las preocupaciones de los profesores fue, sin lugar a dudas, el “retraso escolar”, el cual se convirtió en las primeras décadas del siglo XX en un tema de investigación para conocer las causas que propiciaban el no aprendizaje de los alumnos en las aulas escolares.

²⁴ No he considerado hasta ahora la prensa médica especializada, pero por referencias de otros investigadores, puede llegar a constituirse en una más de las posibilidades de cómo la escuela se convirtió en un espacio de observación. (Véase a Lionetti y a Granja-Castro en este mismo volumen).

Los médicos explicaron que las dificultades de aprendizaje tenían tanto causas biológicas como psicológicas, y para ello diseñaron los tests con los que medirían las diferencias entre los anormales y los normales.

Uno de los tests más utilizados fue el Binet y Simon.²⁵ La implementación de ellos ayudó a la introducción de criterios clasificatorios, ciertamente novedosos, apoyados en la medición de la inteligencia y en el establecimiento de parámetros, como el nivel de edad, con los que se pudiera ordenar y normativizar a la población escolar. Con ello, los médicos y los profesores empezaron a realizar aplicaciones de los tests en las instituciones educativas, con el fin de descartar a los llamados “falsos anormales”, para designar a los niños sin déficit intelectual y que se constituyeron simplemente en ignorantes.

La aplicación y ampliación de la población observada implicó la definición de otras categorías, ya que el concepto de “infancia anormal” englobó rápidamente no sólo a los deficientes mentales, sino a los niños inestables, término que Binet y Simon definieron como “indisciplinados”. Producto de su llegada a nuestro país, fueron las ponencias que se presentaron en el VII Congreso Panamericano del Niño, cuyas participaciones estuvieron acaparadas por los médicos y uno que otro profesor. Cabe destacar que las ponen-

²⁵ Alfred Binet, director desde 1894 del Laboratorio de Psicología Pedagógica de la Universidad de la Sorbona, desarrolló trabajos en las escuelas como consecuencia de la campaña iniciada en 1899 por la Société Libre pour l'Etude Psychologique de l'Enfant, que culminó en 1904 con la creación de una comisión interministerial encargada del “estudio de las condiciones en las que debería estar prevista la educación de los niños anormales”. Miembro de dicha comisión, Binet inició una serie de trabajos encaminados a establecer científicamente las diferencias antropométricas y mentales entre los niños “normales” y los “anormales”, con el propósito de facilitar el diseño de programas de instrucción para estos últimos. Junto con su más directo colaborador, Théodore Simon, llevó a cabo una serie de trabajos, publicados en 1905 en *L'Année Psychologique*, en los que describió un método para medir la inteligencia basado en la aplicación de una escala de tareas ordenadas por dificultad creciente de acuerdo con la edad de los niños. Los trabajos fueron presentados en el libro *Les enfants anormaux*, en 1907. El libro rompe con la importante tradición médico-pedagógica desarrollada en Francia a lo largo del siglo XIX, al considerar que “[...] nuestro propósito consiste en poder medir la capacidad intelectual del niño que nos traen a fin de averiguar si es normal o retrasado. Debemos, por tanto, limitarnos solamente a estudiar sus condiciones actuales.

cias empiezan a destacar las “ventajas” de contar con alumnos de este tipo en las aulas de las escuelas. La clasificación de los alumnos la dividen en niños “normales”, quienes a su vez destacan grados de avance y desarrollo dentro de los mismos, “se basa en la habilidad del educando para progresar en el trabajo escolar”. Por su parte, los docentes proponen la utilización de las pruebas de inteligencia, las cuales brindaron al profesor el conocimiento de cada uno de sus alumnos sobre el posible aprovechamiento escolar; la edad, las condiciones físicas, sociales y el medio ambiente del niño proporcionaron una radiografía de las posibles habilidades individuales del alumno.

La clasificación implicó el conformar grupos más homogéneos, ventaja que ayudó a los docentes para “reducir los fracasos como la reprobación y la deserción lo que ayuda a que el trabajo del maestro sea más fácil, mejorando así la calidad de la instrucción” (Huerta, 1937:466ss). El profesor Miguel Huerta reconoció que la clasificación permitía identificar a “los superdotados y a los infradotados”; sin embargo, nunca enuncia bajo qué parámetros se considera para cada uno de ellos. El mismo profesor reconoce que las viejas prácticas de clasificación de los alumnos, utilizadas anteriormente, tales como agrupar a los alumnos por estaturas, por edades cronológicas, por las calificaciones del año inmediato anterior, no eran funcionales, pero que ayudan al profesor. Argumentaba lo siguiente:

Ya no son válidas, dado que la psicopatología con sus elaboraciones y la psicopatotécnica con sus aplicaciones han venido a servir a la psicopedagogía para resolver el problema de la distribución de los alumnos en grupos escolares en forma racional y científica, pues la clasificación escolar está íntimamente relacionada con todos los problemas escolares, en relación con los

No nos interesa su historia pasada o su futuro; en consecuencia dejaremos de un lado la etiología y no intentaremos distinguir entre idiotez congénita y adquirida. Por razones más importantes, prescindiremos de toda consideración de anatomía patológica que pueda explicar su deficiencia intelectual. Esto en cuanto a su pasado. En lo concerniente a su futuro, practicaremos la misma abstención. No intentaremos establecer o elaborar predicción alguna, dejando sin respuesta la pregunta acerca de si su retraso es superable o acaso susceptible de mejora. Nos limitaremos a averiguar la verdad respecto a su estado mental actual”, citado en Huertas García-Alejo (2008: 71-72).

programas de enseñanza y con las pruebas pedagógicas, proporcionan elementos de juicio lo suficientemente confiables para determinar la elaboración [y] diferencia de unos y otras, de conformidad con los índices de capacidad intelectual (Huerta, 1937: 446ss).

Resulta evidente que la creación de un campo tan especializado implicó que también el personal se preparara en el mismo, por lo que fue necesario crear dos figuras: la del docente de grupo, cuya función era organizar la escuela, y la del personal especializado, para apoyar las labores educativas. Los “maestros especiales”, como se les nombró, fueron aquellos que atendieron a niños “anormales”, con una educación que estuviera acorde con las “posibilidades intelectuales de éstos”; aunque nunca se especificó el tipo de discapacidades que podían atender; se deduce que sólo atendieron al retraso escolar y, tal vez, uno que otro zurdo. Sin embargo, la profesora Lucía Pérez, en su conferencia expuesta en el VII Congreso Panamericano del Niño, explica:

[...] los maestros especiales requieren de una personalidad moral, actitud, voz y gesto que inspiren autoridad; personas que amen y comprendan a los niños, que hayan elegido por vocación esta “penosa tarea de educar a los anormales”, deben de poseer una idea moral y social muy elevada desde el punto de vista social, deben sentir el deseo de estudiar y atenuar cuanto le sea posible los defectos de que son víctimas los inocentes anormales, desde el punto de vista moral, deben capacitarse para transmitir a los débiles de inteligencia que vienen a la vida rodeados de dificultades para abrirse paso, el gusto al orden y al trabajo [...] Es un error creer que para consagrarse útil y eficazmente a la educación de los niños anormales, basta estar dotado de paciencia ilimitada o de tener un título de maestro y “buena voluntad”. Es indispensable que los maestros que hayan de dedicarse a la enseñanza especial sigan cursos especiales y de perfeccionamiento (Pérez, 1937:565).

La atención de los anormales dentro de las escuelas fue un asunto que se estaba conformando, por lo que definir las cualidades de los docentes era más importante que atender diferentes discapacidades que podrían presentarse en la escuela. De ello da cuenta la propuesta de la profesora Pérez, quien enunció:

El método para atender la educación de los anormales, sintetizado por los siguientes principios generales de Decroly.

1. Atraer la atención con fuertes estímulos sensoriales, siendo las lecciones eminentemente objetivas.
2. Las lecciones agradables y presentadas dentro de lo posible en forma de juego con el objeto de despertar el interés y la curiosidad del niño.
3. Cortas, para que su fuerza de atención no quede agotada.
4. Repetición de las lecciones para fijarlas bien, pero presentándolas en una forma distinta y en un ambiente nuevo.
5. Individualizar, procurando apoderarse del niño tan pronto empiece a excitarse su atención.
6. El juego como base de la educación: juegos variados y útiles para la enseñanza sin utilización directa.
7. Variación frecuente de las actividades y suspender el trabajo cuando el interés decrezca.
8. Horarios flexibles sujetos a los progresos educativos del niño (Pérez, 1937:565-566).

Es notorio que se habla más de una propuesta para fijar la atención del alumno, pero poco se expresa sobre el programa de enseñanza, es decir, los docentes debieron sujetarse a los planes y programas establecidos, aunque se proponía que los docentes iniciaran con los sentidos para percibir los objetos exteriores y reconocerlos, y enseñarles después los movimientos.

Para apoyar las iniciativas, el trabajo fue encomendado al Departamento de Psicopedagogía e Higiene, creado en 1925, y que tuvo como propósito generar conocimientos acerca de la población escolar urbana. El profesor Lauro Aguirre fue nombrado como organizador del departamento y el médico Solís Quiroga como jefe de área, quienes determinaron tres áreas principales: 1) previsión social, 2) orientación profesional y 3) escuelas especiales.

Las tres secciones se fueron fortaleciendo hasta constituirse en la Dirección General de Educación Especial. Más tarde surgió el Departamento de Pedagogía e Higiene, el cual estuvo formado por seis secciones: psicopedagogía, higiene escolar, estadística, prevención social, escuelas especiales y cultura física. La nueva organización, la creación de dependencias y oficinas, etc., no implicó que el predominio del modelo médico no continuara. Los médicos se transformaron en los médicos escolares, con el fin de obtener resultados sobre los

alumnos, así como también para solicitar y desarrollar los programas pedagógicos y la organización de algunas tareas escolares.

Entre las instituciones especializadas se crearon, dentro del Manicomio General de la Castañeda, el Servicio de Psiquiatría Infantil,²⁶ el Tribunal para Menores, fundado en 1927. Ello dejó ver la intensificación de la capacidad administrativa del Estado, es decir, de aquellas agencias e individuos que actúan en la esfera pública y que poseen una autoridad. Detrás de estas iniciativas estuvieron las que fueron impulsadas por un grupo reducido de médicos, quienes trataron de crear nuevas estructuras institucionales para afrontar los cambios.

La creación de las instituciones especiales fue una estrategia burocrática que permitió al sistema escolar urbano, principalmente ajustar su funcionamiento ante la presencia de los niños anormales, tratar de resolver los problemas que su presencia planteaba, dado que interferían en el progreso de los otros niños. Para los alumnos "lentos y retrasados" se buscó que se quedaran más allá de la jornada escolar, dedicando a ellos un tiempo adicional. El problema, entonces, fue competencia de los profesores, quienes tuvieron que enfrentar el problema para atender a los retrasados escolares.

A primera vista, el hecho tan vulgar de que algunos alumnos no progresaran regularmente, tiene poca trascendencia, pero dedicando más atención al asunto, el hecho fue que:

- 1° Que tales niños constituyen verdaderos cuerpos extraños en las clases, unas veces indiferentes a las enseñanzas del maestro y en ocasiones contrarios a la conservación del orden y de la moral.
- 2° Que sintiendo su incapacidad para competir con camaradas evidentemente superiores, abandonan la escuela muy pronto,

²⁶ La institución para la atención consideró los siguientes grupos: *a*) los educables y socialmente útiles, susceptibles de adquirir conocimientos escolares rudimentarios y capaces de desempeñar oficios o trabajos manuales; *b*) los medianamente educables, incapaces de adquirir conocimientos escolares, pero susceptibles de aprender y desempeñar trabajos manuales sencillos, rudimentarios y mecánicos no suficientes para subvenir totalmente a sus necesidades, pero sí para aligerar la carga y erogación que implican para el Estado, y *c*) los totalmente ineducables, incapaces de desarrollar ninguna actividad útil, reducidos únicamente a la vida vegetativa y destinados a ser lastre perpetuo y carga continua para el Estado. Véase Rodríguez Cabo (1937, II:537).

por considerarla un ambiente incómodo e inadecuado para sus necesidades.

- 3° Que la mayoría de ellos, tarde o temprano van a engrosar las filas de la mendicidad, de la prostitución, del vicio y del crimen. La suerte que espera, pues, a los niños que se retardan, es incompatible con los ideales pedagógicos para sí y para la colectividad en que habrán de vivir (Lozano, 1921:267-269).

Como lo expresa el médico Lozano Garza, la diferencia y falta de una atención de la niñez anormal contribuyeron a marginar a los niños y niñas con discapacidades, involucrando a familiares, comunidades científicas y profesores, quienes fueron conformando una representación en torno a por qué los niños y las niñas anormales tenían que ser segregados, marginados y rechazados de la escuela regular y justificar la necesidad de un sistema paralelo, la educación especial.

El rechazo, entonces, estuvo relacionado con lo que socialmente se estableció por medio de un trato diferenciado y desventajoso, con pocas o nulas posibilidades de integración. Por lo que el débil o anormal fue un inadaptado escolar, que en definitiva fue un fracasado. Dejar de atenderlos hubiera sido un conflicto, pues la sociedad tampoco pudo haberse desinteresado de ellos.

EL RETRASO ESCOLAR EN LA ESCUELA PRIMARIA

El estudio del problema de los niños retardados escolares se puede considerar como la puerta de entrada al conocimiento de diferentes estados patológicos, físicos, mentales, sociales o morales (dando a la palabra "patológico" una significación más amplia de la que tiene en medicina) que presentan estos niños y de aquí su trascendencia.

En efecto, la observación superficial de los grupos escolares demuestra claramente que entre los niños considerados *a priori* como normales, existen numerosos enfermos, muchos niños moral o socialmente abandonados o menores que sufren las consecuencias de irregularidades de diferentes órdenes.

Pues bien, todos estos estados, anómalos desde el punto de vista físico y mental, se traducen con frecuencia, en la escuela primaria, en un fenómeno de irregularidad escolar, o sea, la *falta de paralelis-*

mo entre las edades cronológica y pedagógica. Los niños en esas condiciones son llamados retrasados escolares: aquellos que además de presentar un año de retardo manifiestan un margen razonable de dos años en comparación con los normales, es decir, se considera como irregulares aquellos cuyos retardo sea de tres años en adelante; por ejemplo, si nos encontramos con un niño de 11 años de edad y que asiste al primer año, lo consideraríamos desde luego como un irregular; no así si el menor de ocho años cursa el primer grado de primaria, pues en este caso queda dentro del margen de dos años de retardo que hemos considerado desde un inicio y que se estima aceptable. Aunque también el estudio sostiene que “[...] la inmensa mayoría da nuestros niños irregulares no lo son debido a una sola causa, sino a numerosas, y de diferentes órdenes, es decir, lo son a la vez por causas físicas, por causas psicológicas y por causas sociales”.²⁷

Explicando así lo que entendemos por niño irregular escolar, surge desde luego la importancia de considerar tales casos tanto desde el punto de vista de su número, como de sus causas, efectos y remedios. En efecto, todo niño regular debe su estado a causas que pueden clasificarse en tres órdenes, según el trabajo del médico Solís, presentado en 1930, donde incluyó las siguientes clasificaciones:

²⁷ “Lista de alumnas del curso de anormales y superdotados de la Escuela Normal Superior, que proporcionaron datos estadísticos y colaboraron para hacer el estudio ‘Sobre el retardo escolar’ como trabajo del seminario de dicha escuela. En la recopilación y revisión de datos la Sra. Profra. Luz Luna de Ibarra, quien además era la ayudante de clase, la Srita. Profra. Clotilde Anzúres, Sra. Profra. Susana M. Vda. de Lomas, Srita. Profra. Ana María Correa, Melita Castillejos C., Carmen Vidales Estrada, Sra. Ángela S. de Pecheu, A. Barragán, Sra. M. Luisa S. de Domínguez, Severina Medina, Josefina Barrientos, Felipa Corona, Raquel García Méndez, Luz María Gómez, Ma. Elena Argáiz, Sr. Profr. Aurelio D. León, Fedelina Poulat, Gracia Gutiérrez, Petra Soto, Josefina Morales de Z., Herminia Salazar, María Guerrero, Sra. Luz María de Ibarra, Judith O. Salazar, Angelina Bustamante Tovar, Delfina Yescas, Sra. Profra. María H. de Nieto, Odette Frías y Ana Bertha Romero. El estudio se llevó a cabo con una encuesta a 36 170 niños de las escuelas primarias de la capital y los datos fueron recogidos por los inspectores, directores y profesores de grupo que asistieron durante el año pasado a clases en la Escuela Normal Superior, dependiente de la UNAM, como producto del seminario que llevó a cabo el Dr. Solís. Los datos refieren sólo a una tercera parte de los alumnos de la capital; pues en matrícula hubo 120 000 niños que asistieron en 1929 a las diferentes escuelas de la capital; de ellos, 2983 alumnos, es decir 8.2 por ciento, se encuentran fuera de la edad escolar y comprenden sus edades de los 14 a los 18 años”, en Solís Quiroga (1930:8).

1. Socialmente comprendiendo a las pedagógicas.
2. Médicas.
3. Psicológicas comprendiendo entre éstas las psiquiátricas.²⁸

Si la irregularidad era un síntoma de la existencia de tales o cuales factores que obraban en el niño, era necesaria su atención para la corrección y el conocimiento de las causas del retraso. A ello hubo que sumar los efectos se traducen en la vida diaria por numerosos hechos, todos ellos en detrimento del porvenir del escolar, pues los irregulares a menudo no terminan su educación primaria y cuando la terminan no continúan en las escuelas secundarias por su edad. Si las causas persisten, entonces, no pueden entrar a la vida del trabajo, pues se darán cuestiones de inferioridad con respecto a los jóvenes normales. Si el retardo, como se le nombró, se debía a deficiencia mental, cuando salen a la vida práctica, están incapacitados para adaptarse a las difíciles condiciones de la vida social contemporánea, sin importar el tipo de trabajo que tengan que realizar, pues las actividades manuales para ellos son sumamente difíciles: “[...] por su incoordinación motriz, por su deficiencia de atención, de memoria, de asociaciones y demás poderes mentales, por su falta de energía, etc., resulta que habiendo fracasado en la escuela primaria tampoco pueden emprender el aprendizaje de un oficio [...]” (Solís Quiroga, 1930:7). Por ello, según el médico Solís Quiroga, acaban por no aprender y se convierten en el lastre de la familia, o bien son seres “parasociales o francamente antisociales”. No obstante, Solís reconocía que no se trataba de deficiencia mental, sino de una causa de orden puramente social o pedagógico. Por eso recomendaba que el retardo escolar concluyera su preparación elemental y que ingresara a la vida práctica con preparación suficiente. De no proceder así, ambas cosas pueden ser “nocivas”, tanto en los hogares como en su incorporación a la sociedad.

Aunque hubo que considerar un aspecto importante. A veces la irregularidad escolar también atribuía a constantes enfermedades que llega a padecer un niño, de modo que su desempeño afectaba el aprendizaje del escolar. A este punto, se clasificaron los niños como semienfermos, sobre todo para aquellos padecimientos que necesitaron de ausentismo de la escuela por “cuarentena”, tanto para su

²⁸ Cabe aclarar que no se enuncia en qué consiste cada una de ellas. Véase Solís Quiroga (1930:5).

recuperación como para la atención médica que necesitan. Estos niños demandaban de un esfuerzo del profesor de grupo para regularizarlos con el resto de sus compañeros.

Por lo tanto, el trabajo del profesor de grupo era de suma importancia, tanto para tratar de normalizar a los irregulares, como remediar su estado. Además permitían levantar registros de los niños irregulares que ayudasen en la búsqueda de alternativas educativas y evitar este tipo de problemas.

EN SÍNTESIS

La construcción de la discapacidad ha estado permeada por una serie de definiciones que fueron empleadas para elaborar un modo de construcción de la anormalidad, que se sustentaba en alguna deficiencia física o psicológica. En cierto modo, la discapacidad sigue siendo concebida esencialmente como un problema de origen orgánico que debe ser tratado con un enfoque clínico.

Los supuestos de lo “anormal” fueron considerados como deudor de la colectividad y, por lo tanto, estuvo sometido a una tutela “benefactora”, creando instituciones que respondieran a las necesidades educativas de los anormales, desde una perspectiva de minusvalación que perdura hasta nuestros días. Por eso, para producir una nueva posición será necesario no sólo un cambio semántico en cuanto a la terminología con que se les describe, sino de criterios para analizar los parámetros de “normalidad-anormalidad”.

BIBLIOGRAFÍA

- Acle Tomasini, Guadalupe (coord.) (2006), *Educación especial. Investigación práctica*, México, UNAM/Plaza y Valdés.
- Barton, Len (comp.) (1998), *Discapacidad y sociedad*, Madrid, Morata.
- _____ (2008), *Superar las barreras de la discapacidad*, Madrid, Morata.
- Bringiotti, María Inés (2000), *La escuela ante los niños maltratados*, Quilmes, Paidós.
- De Mause, Lloyd (1994), *Historia de la infancia*, Madrid, Alianza.
- Escolano, Benito Agustín (coord.) (1985), *Diccionario de ciencias*

- de la educación. Historia de la educación II. La educación contemporánea*, Madrid, Anaya.
- Foucault, Michel (1995), *El nacimiento de la clínica. Una arqueología de la mirada médica*, México, Siglo XXI.
- _____ (2001), *Los anormales*, México, FCE.
- _____ (2005), *El poder psiquiátrico*, Buenos Aires, FCE.
- Franklin, Barry M. (comp.) (1996), *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial*, Barcelona, Pomares.
- García, Ismael e Iván Escalante (2000), *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*, México, SEP.
- Guerrero López, José Francisco y Rafael Pérez Galán (coords.) (2004), *La pizarra mágica: una visión diferente de la historia de la educación*, Málaga, Aljibe.
- Huerta, Miguel (1937), “La clasificación escolar. Su función protectora del niño y sus ventajas para la educación”, en *Memoria del VII Congreso Panamericano del Niño, reunido en la ciudad de México del 12 al 19 de octubre de 1935*, México, Talleres Gráficos de la Nación.
- Huertas García-Alejo, Rafael (2008), *Los laboratorios de la norma. Medicina y regulación social en el Estado liberal*, Madrid, Octaedro/Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Lozano Garza, Alberto (1921), “Algunas palabras a favor de los niños anormales”, en *Memoria del Primer Congreso del Niño*, México, Editorial El Universal.
- Moreno, Roberto (1984), *La polémica del darwinismo en México. Siglo XIX*, México, UNAM.
- Otero, Jorge (2001), *Introducción a las demencias*, Buenos Aires, Comité Editorial Científico de Lizardi.
- Peón Contreras, José (1872), “Teratología. Idiotía microcefálica”, en *La Gaceta Médica de México*, tomo VII, México.
- Pérez, Lucía (1937), “Exposición de fundamentos prácticos, métodos y procedimientos para la educación de los niños deficientes mentales”, en *Memoria del VII Congreso Panamericano del Niño, reunido en la ciudad de México del 12 al 19 de octubre de 1935*, t. II, México, Talleres Gráficos de la Nación.
- Popkewitz, Thomas (1998), *La conquista del alma infantil. Políticas de la escolarización y construcción del nuevo docente*, Barcelona, Pomares.
- Rodríguez Cabo, Matilde (1937), “Medidas eliminatorias en los niños anormales”, en *Memoria del VII Congreso Panamericano*

- del Niño, reunido en la ciudad de México del 12 al 19 de octubre de 1935*, t. II, México, Talleres Gráficos de la Nación.
- Sánchez, Jesús (1984), “Relaciones de la antropología y la medicina, 1898-1899”, en Roberto Moreno, *La polémica del darwinismo en México. Siglo XIX*, México, UNAM.
- Sánchez Escobedo, Pedro (2003), “Educación especial en México (1990-2001)”, en Pedro Sánchez Escobedo (coord.), *Aprendizaje y desarrollo. La investigación educativa en México 1992-2002*, núm. 4, México, Comie.
- Santamarina, Rafael (1921), “Ensayo de clasificación médico-pedagógica de los niños en edad escolar”, en *Memoria del Primer Congreso Mexicano del Niño*, México, Editorial El Universal.
- Santos Carreto, María Guadalupe (2005), “Elementos históricos sobre la educación especial en México 1910-1935”, en Paulí Dávila y Luis Ma. Naya (coords.), *La infancia en la historia: espacios y representaciones*, t. I, Madrid, Espacio Universitarios Erein.
- Santoveña Arredondo, Mayra (2007), “Representaciones de la anormalidad en el estado de Morelos, rostros y huellas en los profesionales de la educación especial”, tesis doctoral en Educación, Cuernavaca, UAEM.
- Solís Quiroga, Roberto (1930), *Anormales y superdotados. Estudio sobre el retardo escolar*, México, Talleres Tipográficos El Modelo.
- Vega Montuoy, Isabel (1921), “¿Integración o marginación formal? Una aproximación a los orígenes y tropiezos de la educación de discapacitados (proyectos de instrucción para sordomudos en el siglo XIX)”, en *Memoria del Primer Congreso Mexicano del Niño*, México, Editorial El Universal.

Bibliotecas y centros de documentación

- BN Biblioteca Nacional, Universidad Nacional Autónoma de México.
- BJLM-I Mora Biblioteca “José María Luis Mora”, del Instituto Mora.

Memorias

- Memoria del Primer Congreso Mexicano del Niño* (1921), México, Editorial El Universal.

Contribución de la Secretaría de Educación Pública de México al V Congreso Panamericano del Niño (1929), México, Talleres Gráficos de la Nación.

Memoria del VII Congreso Panamericano del Niño (1937), México, Talleres Gráficos de la Nación, tomos I y II.

La Gaceta Médica de México (1898), tomo XXXV, México.

_____ (1899), tomo XXXVI, México,

CURSOS DE PERFECCIONAMIENTO Y DE INFORMACIÓN
PEDAGÓGICA SOBRE ENSEÑANZA DE ANORMALES
Y PRUEBAS MENTALES Y DE INSTRUCCIÓN
EN BUENOS AIRES (ARGENTINA) Y ANTIOQUIA
(COLOMBIA), 1926-1939*

*Alexander Yarza de los Ríos***

INTRODUCCIÓN

En este ensayo se presenta un análisis sobre la formación de maestros, en su mayoría normalistas en ejercicio, a partir del surgimiento y ejecución de unos cursos de perfeccionamiento y de información pedagógica, realizados en Buenos Aires, Argentina, y Antioquia, Colombia, entre 1926 y 1939. Desde un punto de vista histórico-pedagógico comparado, se estudian estos cursos a partir de algunos registros de *El Monitor de la Educación Común* (órgano de difusión de la educación en Argentina) y de una publicación auspiciada por la Secretaría de Educación Pública en Antioquia. El análisis comparativo retoma, tanto la comparación simple como la orientada teóricamente por un “tercero conceptual” que, en este caso, está relacionado con una analítica de los procesos históricos de normalización y gubernamentalidad de los anormales, desde la educación y la pedagogía (Schriewer, 2002; Tremain, 2005; Yarza y Rodríguez, 2007; Yarza y Cortese, 2009)

* Este texto es producto de la investigación: “Análisis de los procesos de apropiación y emergencia de la educación o pedagogía de anormales en Medellín y Buenos Aires, 1900-1920: un estudio histórico exploratorio de educación comparada”, aprobada por el Comité para el Desarrollo de la Investigación (Codi), de la Universidad de Antioquia, Colombia, 2007-2009, y desarrollado con la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina. Una primera versión fue presentada en el IX Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, realizado en Río de Janeiro, 16-19 de noviembre de 2009.

** Facultad de Educación, Universidad de Antioquia. Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia. Grupo de Estudios e Investigaciones sobre Educación Especial. Correo electrónico: <yacosume@gmail.com>.

Los procesos de formación de maestros en la especialidad de educación de anormales o de educación especial surgieron a principios del siglo XX en varios países de Europa, en Estados Unidos y en América Latina. La institucionalización de la educación e instrucción de los anormales produjo la inminencia de la preparación de unos maestros en su enseñanza, corrección y tratamiento médico pedagógico. Tanto las historias comparadas de la educación latinoamericana y de la formación docente, como las historias de la educación de anormales en América Latina, a principios del siglo XX, han pasado desapercibidas debido a la singularidad de estos procesos de preparación de maestros, vacío con el que quiere contribuir este trabajo.

LOS SISTEMAS DE INSTRUCCIÓN PÚBLICA EN ARGENTINA Y COLOMBIA

En el contexto social de las relaciones distintivas entre Estado e Iglesia, a finales del siglo XIX en América Latina, con dinámicas económicas, culturales y políticas marcadamente opuestas,¹ se puede visualizar un proceso histórico común de conformación de unos sistemas de instrucción pública centralizados estatales (Pineau, 2007; Ossenbach Sauter, 2010), que coexistió con oposiciones permanentes por parte del Estado y las provincias (Argentina) y los estados soberanos y departamentos (Colombia). En efecto, el proceso de consolidación jurídica de ambos sistemas instruccionistas se verá marcado a principios de siglo con la Ley 4878 de 1905 (Ley Láinez de Argentina) y la Ley 39 de 1903 y su Decreto 491 de 1904 (Ley Uribe de Colombia). Las leyes sobre instrucción pública en Argentina son marcadamente laicas-universalistas entre 1884 y 1930 (a pesar de la República conservadora); en Colombia profundamente conservaduristas-confesionales entre 1884 y 1930 (por la hegemonía conservadora).

¹ Por ejemplo, mientras en Colombia algunos médicos plantearon la inmigración como estrategia de transfusión de sangres para la eugenización de la raza colombiana, que nunca se logró; en Argentina existió un flujo de inmigraciones que produjo un mestizaje determinante en sus procesos sociales, políticos y culturales. De igual manera, existen diferencias en las estructuras económico políticas y formas de interconexión con el sistema mundo capitalista, es decir, formas disímiles de ingreso al mercado internacional de finales del siglo XIX y principios del XX.

Los sistemas de instrucción fortalecieron la estrategia escolar para todos los habitantes y ciudadanos de ambas repúblicas, incluyendo los de Buenos Aires y Antioquia, en especial de los niños que serán entendidos como *escolares o alumnos*. La disposición legal sobre la obligatoriedad escolar se convertiría en uno de los principales bastiones para extender en la sociedad los principios y valores liberales que encaminarían las naciones hacia el anhelado progreso y civilización eurocéntrica y euroestadounidense. Sin embargo, entre Argentina y Colombia existen diferencias sustanciales que merecen especial atención.

En Argentina, la Ley 1420 de Educación Común, de 1884, durante la presidencia de Julio Roca, dispuso en el capítulo primero de “Principios generales sobre la enseñanza pública de las escuelas primarias”, que la instrucción primaria tiene por objeto favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño de seis a 14 años de edad y que deberá ser obligatoria, gratuita, gradual y dada conforme a los preceptos de la higiene (artículos 1 y 2); en tanto la legislación educativa en Colombia sobre la obligatoriedad tuvo un periodo de cambios fundamentales entre 1870 y 1903.

En 1870 se promulgó el Decreto Orgánico sobre Instrucción Pública en el gobierno de los liberales radicales, durante la presidencia de Eustorgio Salgar, en los Estados Unidos de Colombia. El decreto introduce, desde una perspectiva pedagógica, una *reforma pestalozziana* que intentará distanciarse de la forma de organización de la instrucción de principios del siglo XIX, después de la Independencia (sistema monitorial o de enseñanza mutua [véase Saldarriaga y Sáenz, 2007]). En términos genéricos, siguiendo a Meyer (1979), Jaramillo Uribe (1984), Rausch y Restrepo (1993), Helg (2001), Báez (2004) y Laoiza Cano (2007), la reforma de los radicales pretendió fundar sólidamente el sistema de instrucción pública en Colombia, incorporando la obligatoriedad escolar en su articulado. Sin embargo, un artículo que declaraba la neutralidad en la enseñanza religiosa y el mandato de obligatoriedad, generaron constantes enfrentamientos y oposiciones con los conservadores, el clero y ciertos padres de familia, al punto de desatarse en 1876 una guerra civil contra las escuelas laicas y obligatorias.

No obstante, la Ley Uribe de 1903 (en honor a su promotor antioqueño Antonio José Uribe), ambientada en la hegemonía conservadora, que pretendía restaurar un país devastado por la guerra de

los mil días (1899-1902), anula toda posibilidad de obligatoriedad escolar en su artículo tercero, cuando dispone que la instrucción primaria financiada con fondos públicos será gratuita y no obligatoria; estará a cargo y bajo la inmediata dirección y protección de los gobiernos de los departamentos, en consonancia con las ordenanzas expedidas por las asambleas respectivas, e inspeccionada por el Poder Ejecutivo nacional. Esta reforma escolar, enraizada en la transformación social, política y cultural conservadora pretendió

[...] terminar con el proyecto de educación y escuela que intentaron llevar a cabo los liberales radicales en 1870. [Rafael] Nuñez propició la traída de los Hermanos Cristianos y otras congregaciones [...] para crear un modelo de educación confesional, cristiana y católica y romper así toda influencia de educación liberal, laica, única y obligatoria (Quiceno, Sáenz y Vahos, 2004:113).

De esta manera, en Colombia prevaleció la libertad de enseñanza, consagrada por la Constitución colombiana firmada en 1886 y, además, se entrega la instrucción pública a las comunidades religiosas, por medio de un concordato con la Santa Sede en 1887, que condicionará la oferta escolar estatal hasta la década de 1930. En pocas palabras, en Colombia se instituyó un Estado no docente.

Por otra parte, en Argentina los discursos sobre la obligatoriedad permitieron avanzar fuertemente en el proceso de escolarización de los niños, que pudieron ser incorporados al sistema de instrucción (con los efectos directos en términos del ascenso social de fracciones de las clases pobres, articulada a la reforma agroexportadora y la inmigración masiva); en cambio, en Colombia la declinación de la obligatoriedad escolar expresada en el articulado de la Ley Uribe, que permite darle una estocada fundamental al sistema de instrucción nacional, tuvo repercusiones sociales, políticas y culturales diferentes, incluyendo las bajas tasas de alfabetización logradas a comienzos del siglo XX, la falta de personal técnico calificado, entre otros (Helg, 2001).

Como podemos apreciar, la configuración histórica de la niñez escolarizada tiene marcadas diferencias en Colombia y en Argentina en el nivel de los discursos legales y sus disposiciones normativas (con sus posibles correlatos e imaginarios en las elites), observándose distanciamientos en relación con la obligatoriedad escolar, pero encontrándose, desde estrategias diferenciadas, en un punto

común: la niñez de la instrucción primaria produce, como su doble opuesto, unas imágenes de otras infancias marcadas por habitar en los espacios de exterioridad a la escuela. Se puede hablar entonces de dos tipos de discursos sobre la infancia: aquellos que delimitan una niñez escolarizada y los que muestran la existencia de una minoridad por doquier (Zapiola, 2007; Saldarriaga y Sáenz, 2007).

EDUCACIÓN, ENSEÑANZA Y PEDAGOGÍA DE LOS NIÑOS ANORMALES: DISCURSOS Y PRÁCTICAS MODERNAS EXPERIMENTALES

En la primera mitad del siglo XX, en Argentina y en Colombia se conforman dos grandes discursos dirigidos a la niñez. Por un lado, el llamado discurso correccionalista de la minoridad, que se instala más específicamente en el campo jurídico-social y, por el otro, el discurso educativo de la escuela nueva, que se instala en el campo escolar. Ambos generan particulares interpelaciones a la niñez: en un caso se constituye la figura del “menor” contenedora de aquellos niños que no logran insertarse satisfactoriamente en el sistema económico-social y también de aquellos que el sistema instruccional no logró retener y que se incorporaban al trabajo o a la calle; en el otro caso, la construcción de la figura “niño-hijo-alumno”, con nuevas significaciones, contiene a los niños incorporados en forma más permanente al circuito familiar-escolar (Zapiola, 2007, 2009; Yarza, 2008, 2010).

Desde mediados de la década de 1910 se comienzan a incorporar los discursos y prácticas del escolanovismo, tanto en Antioquia como en Buenos Aires (Carli, 2002; Saldarriaga y Sáenz, 2007). Los “educacionistas” promovieron una transformación de las prácticas e instituciones escolares de Buenos Aires y Antioquia, a la cabeza de administradores ministeriales y departamentales, algunos normalistas y otros tantos médicos que proferían ordenanzas, leyes, conferencias y discursos para la creación de escuelas activas o el redireccionamiento de los métodos “tradicionales”, “antiguos” o “viejos”. La educación y pedagogía de anormales institucionalizada en Colombia y Argentina, durante la primera mitad del siglo XX, debe entenderse como uno de los saberes modernos experimentales apropiados en el país por intelectuales, reformistas, médicos, juristas y pedagogos, estando relacionados con las reformas modernizantes-normalizantes que condicionaban, en buena medida, lo apropiable.

La escuela nueva apropiada en Colombia y Argentina, principalmente desde la *escuela del examen* o *escuela nueva experimental*, permitió la incorporación progresiva de nociones, técnicas y prácticas propias de su orientación más experimental, biologicista y racista. Estos escolanovismos experimentalistas normalizadores marcan una discontinuidad con la racionalidad clásica del pensamiento ilustrado sobre la imposibilidad de la educación de anormales, idiotas e imbeciles, específicamente, desde las posturas alienistas y frenológicas a propósito de la enfermedad mental o los desórdenes mentales, pero también desde la interioridad de la pedagogía misma que planteaba la proscripción de los idiotas e imbeciles (Yarza y Rodríguez, 2007). De esta manera, una *episteme experimental moderna* se constituye en el estrato de saber para poder pensar una educación de anormales, que expresa en sí misma un interés generalizado por la gestión de la vida y los cuerpos dóciles y útiles, extender la vida y hacerla productiva, dotar de herramientas a seres improductivos e inútiles para la sociedad, instruir el cuerpo, la mente y el alma para favorecer el progreso de la nación. De esta manera, las pedagogías experimentales y las pedagogías de anormales, en su heterogeneidad, son discursos modernos emparentados, concomitantes y situados en un mismo *umbral de experimentalización* de la pedagogía como ciencia y en franco distanciamiento con la pedagogía clásica o tradicional (o con la imagen que los modernos experimentalistas producen de lo clásico, antiguo y viejo).

La educación de los anormales, retrasados y débiles se comenzaba a emplazar en nuevas institucionalidades que no existían en las sociedades de Argentina y Colombia. Por un lado, se encuentra la creación de las escuelas y colonias para niños y niñas débiles (apareciendo las primeras entre 1895 y 1907 en Argentina, y en Colombia desde 1934) y, por el otro, la creación de clases paralelas, especiales o para retrasados y escuelas especiales o para anormales (desde 1927 en Antioquia y en 1929 en Buenos Aires). Además, se podía evidenciar una presencia progresiva de niños catalogados como “anormales”, “retrasados”, “especiales”, “débiles” en las escuelas primarias comunes, los cuales debían ser tratados desde un punto de vista médico-escolar moderno.

En el caso colombiano, sólo con el ascenso de los liberales al poder del Estado, desde la década de 1930 (después de más de 40 años de no gobernar al país), se potenció la preocupación social y política más generalizada sobre la educación de los anormales y retrasados desde un entramado que combina *conceptos* y *técnicas*

experimentales con justificaciones sociales, una pedagogía experimental con saberes sociales sobre la escuela, la educación y la pedagogía. Por su parte, en Argentina, entre 1917 y 1930 se instala el *radicalismo* en el gobierno del país, permitiendo la construcción de todo un andamiaje político-jurídico para los maestros y profesores progresistas, sin desaparecer las otras opciones en lucha y disputa, como los normalizadores, los anarquistas, los socialistas o los oligárquicos conservadores (Puiggrós, 2006); en las propuestas específicas para los anormales también se aprecia una mezcla entre lo experimental y lo social.

La formación de maestros de anormales y en educación de anormales fue posible, además de lo planteado, por el desbloqueo en la escolarización de los anormales a principios del siglo XX en América Latina, lo que llevó a la creación permanente y extensiva de instituciones y espacialidades áulicas diseñadas para escolarizar las irregularidades, las degeneraciones, las anormalidades, los retrasos, las debilidades de una población escolar inventada en la modernidad pedagógica experimental (Padilla, 2010; De la Vega, 2004, 2010; Yarza, 2010; Yarza y Cortese, 2009).

Como si estuviéramos recordando el nacimiento de las escuelas de primeras letras a principios del siglo XIX, en el momento de nuestras independencias, y su mutua correlación con la instrucción de los normalistas en el método lancasteriano, la fundación de regímenes institucionales que producen como objeto a los niños anormales, los jóvenes delincuentes, los débiles mentales, los ciegos, los sordomudos, los retrasados y los degenerados, también plantearon la urgencia de formar maestros en las escuelas normales, en los consejos nacionales de educación, en los servicios médico-escolares y en las instituciones médico-pedagógicas para los anormales, maestros que en última instancia estuvieran preparados técnica, científica y moralmente para asumir la empresa de colaborar con la regeneración educacional e higiénica de las poblaciones y los individuos de las sociedades argentina y colombiana.

LOS CURSOS DE PERFECCIONAMIENTO Y DE INFORMACIÓN PEDAGÓGICA DE MAESTROS Y MAESTRAS

La instrucción, la educación y la enseñanza posibilitan la extensión de la vida, la prolongación de la supervivencia social de los “seres anormales vivientes”, la utilidad social de los otrora inúti-

les. Los discursos y prácticas educativas sobre las anormalidades en los procesos de escolarización en América Latina a principios del siglo XX, analizados desde los cursos de perfeccionamiento e información pedagógica realizados por Luis Morzone, en Buenos Aires, y por Alejandro Cano en Antioquia, pretendieron agenciar una nueva forma de entender la relación entre *lo normal* y *lo anormal* en las escuelas y en los maestros, y de comprender los *métodos de enseñanza* y la *organización escolar* direccionados-atravesados por un nuevo juego de fines que pretendían extender el naciente gobierno de los anormales desde una gestión productiva de la vida (instruida y educada). Además, estos discursos propugnaban por la emergencia de un nuevo maestro, con funciones pedagógicas experimentalistas que ubicaban su estatuto cada vez más al lado de una cientificidad positiva.

El 17 de mayo de 1926, el Consejo Nacional de Educación de Argentina aprobó la creación de un curso para maestras de retrasados pedagógicos, anormales sensoriales débiles, falsos anormales intelectuales y falsos anormales afectivos. De igual forma, se ordenó que el Cuerpo Médico Escolar y el Honorable Consejo visualizaran la creación de *clases especiales anexas* a las escuelas primarias, para los niños de pronunciación defectuosa, tartamudos, para los que tuvieran dificultad en la lectura mecánica, sordastros, retardados pedagógicos, que no asimilen la enseñanza colectiva y que signifiquen inconvenientes para el funcionamiento normal del grado escolar. Las clases diferenciales se crearon en 1929 (80 en total), dependiendo directamente del Consejo Nacional de Educación y, además, se fundó un Instituto de Psicología Experimental, con una escuela especial anexa (De la Vega, 2004).

El Curso de Perfeccionamiento para la Enseñanza de Anormales estuvo orientado por el profesor Luis Morzone y el doctor Enrique Olivieri, y se planteó como un conjunto de clases teórico-prácticas que pretendían formar el ojo de las maestras para que supieran observar el correcto camino del desarrollo del habla, la lectura, la anatomía, la fisiología, el cuerpo, el lenguaje, las sensaciones, el alma de los niños normales y, por derivación, de los anormales y retrasados. Las alumnas maestras del curso realizaban las prácticas en los “grados diferenciales” del turno escolar de la jornada contraria de trabajo. En *El Monitor de la Educación Común* se publicaron las conferencias brindadas por Morzone a las maestras entre 1926 y 1927. En la provincia de Buenos Aires funcionaba, desde 1906, el Ins-

tituto para Afásicos y Retardados que luego pasó a depender del Cuerpo Médico Escolar. Luis Morzone, su director, era especialista en la educación de sordomudos y va a ser quien dicte los primeros cursos de perfeccionamiento de maestras en enseñanza de anormales en 1914 (De la Vega, 2004:58). Además, estuvo posteriormente vinculado con el surgimiento del Instituto de Psicología Experimental y con las discusiones de la época sobre la delincuencia infantil, la educación de anormales, débiles, sordomudos y retrasados, entre otros.

En tanto, en 1932, la Escuela Normal de Antioquia abrió el primer Curso de Información Pedagógica Nacional, bajo la dirección de Alejandro Cano, en el cual se formaron maestros en el conocimiento y aplicación de pruebas mentales y de instrucción; al decir del pedagogo e historiador de la instrucción antioqueña, Julio César García, aprendieron “los modernos estudios de psico-pedagogía y las bases científicas para dirigir los métodos educativos” (Cano, 1939:8). El Decreto 1487 de 1932, sobre reforma a la enseñanza primaria y secundaria, creó los cursos de información para que los maestros en ejercicio tuvieran una capacitación en “métodos activos” con el fin de que ocuparan cargos de enseñanza secundaria y normalista, así como la dirección de la escuela pública (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997, 2:172-175). Cano había sido inspector departamental de educación pública, maestro director de escuelas de Medellín y egresado de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad de Antioquia. En 1939 se publicaron los resultados de su trabajo.

Lo normal y lo anormal

La observación experimental y científica de las palabras, de las facultades mentales o intelectuales se erigía en la piedra rectora de ambos procesos de preparación de maestros y maestras. La mirada debía poder discernir lo normal de lo anormal. Bien por el conocimiento de la lengua o de la mente y el cuerpo infantil. La observación se hacía palabras en los ojos, se convertía en *instrumento objetivo* con el examen y la clasificación que penetraba en las profundidades de las ciencias experimentales del habla y el alma, erigidas desde finales del siglo decimonónico.

En la sexta conferencia, Morzone (1926:324) realiza una clase práctica en donde pretende demostrar a los asistentes la posibilidad

de “[...] enmendar las alteraciones que pudieran existir en el mecanismo del aparato respiratorio; los timbres defectuosos de voz, y la emisión incorrecta de sonidos”. Para ello llevó un grupo de niños que adolecen de estas anomalías, realizando diversos ejercicios para corregirlos y lograr un funcionamiento *normal* de los órganos de fonación y, de esta manera, ratificar las lecciones teóricas anteriores y, al mismo tiempo, convencer al auditorio “[...] de la bondad y de la eficacia de la enseñanza propuesta” (Morzone, 1926:325).

En la siguiente conferencia, Morzone presentaba una clasificación de los diversos trastornos de la palabra, que permitía dirigir la mirada experimental de las maestras para ver los defectos y corregirlos de manera adecuada. Acudiendo a una metáfora mecánica, explica los actos de la palabra siguiendo las acciones de un despacho de telégrafo: elaboración de las ideas y de las palabras (redacción del mensaje), transmisión de estas ideas a los órganos que las materializan y coordinan los movimientos propios del lenguaje articulado (transmisión del mensaje), y funcionamiento de los órganos fonadores y articuladores (receptores telegráficos sensibles y aptos). Todos los órganos, como los aparatos de una máquina, deberán estar en perfectas condiciones y estar mecánicamente relacionados entre sí para emitir correctamente un mensaje, para producir la palabra. Ahora, cuando cualquiera de estos actos de la palabra presenta alteraciones, perturbaciones o defectos, se ve interferida toda la producción del habla misma.

En la base de esta clasificación se encuentra la idea de un *hombre normal* que tiene una secuencia mecánica perfecta de los actos del habla sin perturbaciones, alteraciones o deformaciones: “Todos los trastornos del pensamiento ejercen una influencia sumamente grave y perniciosa sobre la fonación y desorganizan por completo el juego normal” (Morzone, 1926:327). Lo normal como centro productor de anormalidades y de distanciamientos de la norma misma.

Las conferencias de 1927 comienzan a centrarse en la tartamudez, reiterando el esquema explicativo de los trastornos de los actos del habla, intentando definirla científicamente y mostrando una clasificación útil para los efectos de la corrección ortofónica que realizará la maestra. La tartamudez como defecto se explica científicamente a partir de la observación objetiva de los órganos.

En la vigésima conferencia, con la presentación de un caso en clase, se establece una distinción importante entre un retardado pedagógico-

gico y un deficiente, a través de la observación y estudio atento de las articulaciones del habla. Morzone plantea que sería lamentable confundirlos porque

[...] de entre los anormales psíquicos debemos saber diferenciar cuáles son los retardados pedagógicos para las clases diferenciales y cuáles son los verdaderos deficientes para mandar a los institutos y colonias. Establecer esa confusión, es comprometer la seriedad del instituto y de toda la enseñanza (Morzone, 1927: 775).

La alternativa experimental para las distinciones seguirá anclándose en las ciencias positivas: se requiere de una ficha completa del sujeto, un examen amnésico, familiar e individual. Ahora, pedagógicamente, Morzone indicaba la necesidad de contar con las condiciones materiales y el tiempo para hacer un examen que permitiera declarar con relativa certeza la facultad mental defectuosa

[...] que impide que pueda aprovechar de la enseñanza que se imparte con los procedimientos que se usan comúnmente en las escuelas. Pero de ahí a dejarlo completamente abandonado, de ahí a dejarlo olvidado, que siga vegetando en las clases, hay una diferencia enorme, porque con toda seguridad, colocado en otro ambiente, sometido a un tratamiento especial, admitiremos que si bien no alcanzará a ser un sujeto completamente normal, se bastará a sí mismo (Morzone, 1927:776).

Alejandro Cano, a partir de los trabajos con los maestros del Curso de Información Pedagógica Nacional, plantea una heterogeneidad de formas de entender las relaciones entre la normalidad y las anormalidades, en medio de una demanda y exigencia de transformación de las escuelas existentes en Colombia. El curso se concentró, durante un periodo de tres años, en capacitar a los alumnos maestros, provenientes de diversos lugares de Colombia, en los estudios de la psicología y la pedagogía experimental.

En esta dirección, Alejandro Cano y los profesores del curso se concentraron en conocer y adaptar diversas pruebas mentales y de instrucción aplicadas a escolares de Antioquia. El trabajo sobre las pruebas, desde esta “psicología utilitarista”, implica en sí mismo la naturalización y diferenciación técnica entre un hombre medio medible normatizado y un “hombre anormal”.

Las clasificaciones y la organización escolar, en términos científico-experimentales, se edifica sobre la ficción de poder medir y distribuir a los individuos a partir del conocimiento de sus facultades mentales, de su organización fisiológico-intelectual, de una descripción precisa de sus aptitudes y su inteligencia. Por ejemplo, la presencia de las “edades medias” entre lo cronológico y lo mental, producía una explicación fiable para la organización de los años escolares. A partir de la aplicación del test de Ballard, en una de las agrupaciones escolares de Medellín (capital del departamento de Antioquia), concluyen que

[...] las medias de las edades cronológicas demuestran cuán tardía es la entrada de los niños a la escuela, lo cual los presenta desde un principio como retrasados pedagógicos. En el año segundo aparecen con una edad media de diez años y cinco meses, cuando en una escolaridad normal sólo debieran tener de siete a ocho años (Cano, 1939:16-17).

Los profesores del Curso de Información aprendieron a distinguir las diversas orientaciones de la psicología (“behaviorista”, del “inconsciente profundo”, “naturalista”, etc.) y, en específico, desde la psicología experimental, a dominar las definiciones legítimas de “test” y su clasificación: los profesionales y psicológicos, cualitativos y cuantitativos, de edad o desarrollo y de aptitudes, de edad mental y cociente intelectual; analíticos, sintéticos y de perfil psicológico; en relación con sujetos —individuales o colectivos— y de inteligencia, pedagógicos, de instrucción; selectivos (Cano, 1939:37-42).

No solamente sabían la fundamentación y distinción de los tests (de una manera amplia y rigurosa), sino que también conocieron el entramado técnico-conceptual necesario para realizar posteriores aplicaciones en agrupaciones escolares, lo que implicó las adaptaciones y adecuaciones regionales y nacionales de las pruebas mentales en boga en Estados Unidos y Europa. En este sentido, se instrumentalizaron y analizaron niños de escuelas primarias según los tests de Dearborn, de Decroly-Buysé y el económico de Ballard. Las clasificaciones de edades, aptitudes e inteligencias (basadas y correlacionadas con baremos extranjeros) servirán para establecer científicamente una organización que dividía, desde una perspectiva experimental, a los niños entre anormales y normales (con todas sus variaciones teóricas posibles).

*Métodos de enseñanza especial
y de organización escolar*

En el Curso de Perfeccionamiento, Morzone propuso un conjunto de ejercicios correctivos y de eliminación de las perturbaciones de la palabra, la tartamudez, la lectura, mientras que, en el Curso de Información Pedagógica, Cano sugirió una reforma pedagógica y educativa apoyada en las evidencias científicas suministradas por las pruebas mentales y de instrucción.

En la décima conferencia, Morzone se planteó con claridad la relación dependiente entre la clasificación y la corrección educativa:

Hay que conocer con exactitud las causas que contribuyen a formar los defectos del sonido y los medios adecuados para prevenirlos. Hay que tomar como base la observación objetiva de los órganos desde el punto de vista anatómico y fisiológico. Llegamos así a la conclusión de que: la enseñanza de la pronunciación de un idioma cualquiera entra en el número de las ciencias exactas (Morzone, 1926:440).

Entre los métodos y ejercicios recomendados a las maestras para cultivar la capacidad de hablar en los alumnos, se encontraban tanto la gimnástica como la oratoria, el arte de hablar. Siguiendo a Eduardo de la Vega (2004:62), la oratoria representaba un recurso de *disciplinamiento y normalización*. Los métodos propuestos por la escuela nueva experimental, de sustrato positivista y normalizador, implicaban una reconsideración de las metódicas y del educando mismo.

Del hablar desprovisto de faltas, se pasa a la lectura y a la escritura. La escuela nueva confiere la máxima importancia a la lectura como instrumento de expresión espiritual y orgánica, puesto que ella despierta todas las energías del educando: las físicas, como ser los órganos vocales y auditivos, interesados en la articulación y vocalización, las espirituales, como ser la fantasía y el sentimiento, la razón y la voluntad. Es por consiguiente, necesario alcanzar los fines a que tiende la lectura, la disciplina del cuerpo, de la lengua, del pensamiento, con la cooperación directa del alumno (Morzone, 1926:168).

Para los defectos de la palabra escrita, Morzone aduce en su decimocuarta conferencia que si en muchos casos se utilizase en la

escuela el método fonético, analítico y sintético que propone, no existiría inconveniente alguno para leer en los niños y niñas con distintas anomalías del habla. De igual forma, valora los efectos que tienen la educación visual y la repetición de los ejercicios ortofonéticos en la enseñanza de los anormales. En la misma dirección, en las conferencias sobre la tartamudez de 1927 hizo visible un conjunto heterogéneo de procedimientos empleados para alcanzar su curación.

Alejandro Cano planteará como vital para la reforma educativa de la escuela, la renovación pedagógica de la clasificación y el conocimiento del niño, lo cual se logrará mediante las pruebas mentales y de instrucción, pero también del control técnico y la organización escolar, permitiendo estar en consonancia con las exigencias y transformaciones sociales, políticas y económicas que despuntan en Antioquia y Colombia durante la década de 1930. Cano lo dijo en forma contundente:

El cambio absoluto de ideas en materia de clasificación escolar traería como necesaria consecuencia la creación de *grupos homogéneos* en las diversas asignaturas; formación de *clases paralelas* con programas apropiados según las capacidades, desarrollo intelectual y aptitudes de los niños; organización de una enseñanza *especial* que comprenda clases para los *retrasados pedagógicos, débiles mentales* (indisciplinados, rebeldes, díscolos; asténicos, pasivos, apáticos; casos mixtos), los *supernormales o adelantados* y los realmente anormales (ciegos, sordos, sordomudos) y demás deficientes que no pertenezcan al asilo. Por otra parte, formación de secciones de recuperación y defectuosos del lenguaje en sus múltiples fases. Escuelas hogares, al aire libre, de altura, marítimas y fluviales (Cano, 1939:10).

De esta manera, se estaría avanzando hacia un conocimiento científico de las instituciones escolares de Colombia, identificando las deficiencias o defectos que se deberán corregir, mediante la investigación y la estadística, bajo la orientación explícita de una psicología y pedagogías experimentales. Esta transformación científico-experimental implicará abandonar los vicios de la vieja escuela (la "tradicional"), para centrarse en los postulados de la escuela activa experimental.

Alejandro Cano será prolijo al utilizar las conceptualizaciones y técnicas elaboradas y experimentadas por eminentes pedagogos y

psicólogos experimentales, tales como Claparède, Decroly, Boon, Zbinden, Sickinger, Stern, Descoedres, Ballard, Binet, entre muchos otros, quienes además de desarrollar instrumentos para la clasificación y medición de las facultades mentales de los niños, también diseñaron escuelas y clases nuevas centradas en los intereses y aptitudes. La reforma educativa de las escuelas, desde las ciencias positivas, será eminentemente *paidocéntrica* y *pedagógica*.

El curso de Información Pedagógica Nacional concluirá que

Los datos psicométricos y de simple estadística pedagógica obtenidos en los estudios realizados hasta hoy por el curso [...], en las diversas escuelas del departamento [de Antioquia], invitan a la reflexión serena y exigen una intervención definitiva, pero técnica por parte del Estado (Cano, 1939:19).

SUBJETIVACIÓN Y GUBERNAMENTALIDAD DE LOS ANORMALES

Mientras el Curso de Perfeccionamiento en Buenos Aires se esforzó por capacitar a las maestras en los estudios ortofonéticos, en una corrección precisa y meticulosa del habla, el leer y el escribir, el Curso de Información Pedagógica Nacional de Antioquia procuró formar a los maestros en los estudios psicopedagógicos, en el conocimiento y aplicación continua y extendida de pruebas experimentales sobre los niños y en la organización técnica de las escuelas.

Estos cursos se pueden entender como técnicas precisas de subjetivación de los maestros de principios del siglo XX, en las cuales, a partir de un conjunto de conocimientos teórico-prácticos, se pretendía producir otra forma de ver la escuela, los niños, los métodos de enseñanza y, de igual manera, las codificaciones científico-políticas de distinción de los seres humanos: unos defectuosos y otros no, unos con perturbaciones y otros no, unos retrasados pedagógicos y otros no.

Desde los campos experimentales de la pedagogía y la psicología se aprecia la institucionalización de una *mirada positiva* sobre las anormalidades, las irregularidades y perturbaciones en maestros y maestras normalistas, que en poco o nada habían sido formados para estas nuevas formas de niños, de escuelas, de métodos. La nor-

malidad educativa aparece para resituar el lugar de las anormalidades en la escuela. Tanto Morzone como Cano pretendían que estos maestros y maestras, formados en técnicas y enseñanzas adaptadas para los anormales, colaboraran con la creación y dirección de las clases diferenciales y escuelas especiales o con la divulgación, afirmación, extensión de lo aprendido en las repúblicas. Así, vemos la emergencia de un nuevo maestro, escolanovista, experimental y científico, que podía centrar su mirada en el “niño anormal”, aprender a observarlo, clasificarlo, medirlo, corregirlo, educarlo, instruirlo, conducirlo. Los cursos de perfeccionamiento/información se constituyeron en una técnica de subjetivación de maestros que pretendían, en última instancia, producir una nueva manera de pensar las relaciones entre la pedagogía, las anormalidades y el progreso de los Estados-nación, en síntesis: un nuevo maestro para el gobierno de los anormales en la educación y la pedagogía.

BIBLIOGRAFÍA

Fuentes primarias

- Cano, Alejandro (1939), *Pruebas mentales y de instrucción*, Medellín, Tipografía Olympia.
- Morzone, Luis (1926), “La enseñanza de anormales”, en *El Monitor de la Educación Común*, año 45, núm. 641, pp. 367-383.
- _____ (1926), “La enseñanza de anormales”, en *El Monitor de la Educación Común*, año 45, núm. 643, p. 436.
- _____ (1926), “La enseñanza de anormales”, en *El Monitor de la Educación Común*, año 45, núm. 648, pp. 162-170.
- _____ (1927), “La enseñanza de anormales”, en *El Monitor de la Educación Común*, año 46, núm. 652, pp. 251-253.
- _____ (1927), “La enseñanza de anormales”, en *El Monitor de la Educación Común*, año 46, núm. 653, pp. 345-353.
- _____ (1927), “La enseñanza de anormales”, en *El Monitor de la Educación Común*, año 46, núm. 654, pp. 449-455.
- _____ (1927), “La enseñanza de anormales”, en *El Monitor de la Educación Común*, año 46, núm. 656, pp. 599-605.
- _____ (1927), “La enseñanza de anormales”, en *El Monitor de la Educación Común*, año 46, núm. 657, pp. 699-705.

Fuentes secundarias

- Báez, Myriam (2004), *Las escuelas normales y el cambio educativo en los Estados Unidos de Colombia en el periodo radical, 1870-1886*, Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia/Doctorado en Ciencias de la Educación/RudeColombia.
- Carli, Sandra (2002), *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*, Buenos Aires, UBA/Miño y Dávila.
- De la Vega, Eduardo (2004), *Genealogía de la educación especial en Argentina*, Córdoba, Facultad de Psicología-Universidad Nacional de Rosario.
- (2010), “Psiquiatría, escuela nueva y psicoanálisis en la fundación de la educación especial en América Latina”, en *Educación y Pedagogía*, vol. 22, núm. 56, Medellín, Universidad de Antioquia/Facultad de Educación.
- Helg, Aline (2001), *La educación en Colombia: 1918-1957*, Bogotá, UPN (Serie Educación y Cultura).
- Jaramillo Uribe, Jaime (1984), “El proceso de la educación en la República (1830-1886)”, en *Nueva Historia de Colombia*, vol. 2, Bogotá, Planeta, pp. 223-250.
- Loaiza Cano, Gilberto (2007), “El maestro de escuela o el ideal liberal de ciudadano en la reforma educativa de 1870”, en *Historia Crítica*, núm. 34, Universidad de Los Andes, pp. 62-91.
- Meyer Loy, Jane (1979), “La educación primaria durante el federalismo: la reforma escolar de 1870”, en *Revista Colombiana de Educación*, núm. 3, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 45-61.
- Ossenbach Sauter, Gabriela (2010), “Las relaciones entre el Estado y la educación en América Latina durante los siglos XIX y XX”, en *Docencia*, año XV, núm. 40, Santiago, Colegio de Profesores de Chile, pp. 23-31.
- Padilla Arroyo, Antonio (2010), “La educación especial en México a finales del siglo XIX y principios del XX: ideas, bosquejos y experiencias”, en *Educación y Pedagogía*, vol. 22, núm. 57, Medellín, Universidad de Antioquia/Facultad de Educación, mayo-agosto.
- Pineau, Pablo (2007), *A cien años de la Ley Láinez*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

- Puiggrós, Adriana (2006), *Historia de la educación argentina, tomo 1, Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*, Buenos Aires, Galerna.
- Quiceno, Humberto; Javier Sáenz y Luis A. Vahos (2004), "Historia de la educación pública en Colombia: 1903-1997", en Olga L. Zuluaga y Gabriela Ossenbach (comps.), *Génesis y desarrollo de los sistemas educativos iberoamericanos*, vol. 2, Siglo XX, Bogotá, GHPP/Cooperativa Editorial Magisterio, pp. 105-170.
- Rausch, Jane M. (1993), *La educación durante el federalismo: la reforma escolar de 1870*, trad. de María Restrepo Castro, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo.
- Sáenz Obregón, Javier; Oscar Saldarriaga y Armando Ospina (1997), *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*, Bogotá, Foro Nacional por Colombia/Universidad de Antioquia.
- Saldarriaga, Oscar y Javier Sáenz (2007), "La construcción escolar de la infancia: pedagogía, raza y moral en Colombia, siglos XVI-XX", en Pablo Rodríguez y Ma. Emma Mannarelli (coords.), *Historia de la infancia en América Latina*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia, pp. 389-415.
- Schriewer, Jürgen (comp.) (2002), *Formación del discurso en la educación comparada*, Barcelona, Pomares.
- Tremain, Shelley (ed.) (2005), *Foucault and the Government of Disability*, Michigan, University of Michigan Press.
- Travela Márquez, Aníbal (1994), "Educación especial en la República Argentina, tomo 1. Aspectos históricos de la educación especial", s.p.i., material, mimeografiado.
- Yarza de los Ríos, Alexander (2008), "Infancia escolarizada, menores anormales y retrasados: apuntes para una historia comparada de las reformas instrucionistas, el correccionalismo y la educación de anormales en Antioquia y Buenos Aires, 1870-1938", en *Memorias. XIV Congreso Colombiano de Historia*, 11-16 de agosto, Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja.
- (2010), "Del destierro, el encierro y el aislamiento a la educación y la pedagogía de anormales en Bogotá y Antioquia. Principios del siglo XIX a mediados del siglo XX", en *Educación y Pedagogía*, vol. 22, núm. 57, Universidad de Antioquia/ Facultad de Educación, mayo-agosto.

- _____ y Lorena Rodríguez Rave (2007), *Educación y pedagogía de la infancia anormal, 1870-1940. Contribuciones a una historia de su apropiación e institucionalización en Colombia*, Bogotá, GHPP/Cooperativa Editorial Magisterio.
- _____ y Marhild Cortese (2009), “Análisis de los procesos de apropiación y emergencia de la educación o pedagogía de anormales en Medellín y Buenos Aires, 1900-1920: un estudio histórico exploratorio de educación comparada”, informe final de investigación, Sede de Investigación Universitaria, Medellín, Universidad de Antioquia.
- Zapiola, Carolina (2007), “La invención del menor: representaciones, discursos y políticas públicas de menores en la ciudad de Buenos Aires, 1882-1921”, tesis de maestría en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural, Buenos Aires, UNGSM.
- _____ (2009), “Los niños entre la escuela, el taller y la calle. Buenos Aires, 1884-1915”, en *Cadernos de Pesquisa*, vol. 39, núm. 136, Fundação Carlos Chagas, pp. 69-81.

CONTAR Y CLASIFICAR A LA INFANCIA:
LAS CATEGORÍAS DE LA ESCOLARIZACIÓN
EN LAS ESCUELAS PRIMARIAS DE LA CIUDAD
DE MÉXICO, 1870-1930*

Josefina Granja Castro^{†**}

INTRODUCCIÓN

En el último tercio del siglo XIX en México se gesta un cambio fundamental en las representaciones sociales sobre la infancia: el niño y sus necesidades cobran visibilidad y dejan de ser percibidos como apéndices del mundo adulto. Es un periodo de la vida nacional en el cual se consolidan definiciones fundamentales en ese sentido: la noción de obligatoriedad de la enseñanza para los niños de seis a 12 años se establece en el Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública, celebrado en 1889, y se crea la Clínica de Enfermedades Infantiles como cátedra de perfeccionamiento en la Escuela Nacional de Medicina, en 1893. Este trabajo enfoca una parte del extenso y complejo proceso de construcción de categorías de pensamiento dirigidas a la infancia, propiciadas por la escolarización a través de sus sistemas de clasificación y los saberes pedagógicos y médicos en que se sustentaron.

A partir del análisis de registros escolares y reportes de maestros informando sobre el desempeño de los niños asistentes a escuelas de la ciudad de México en el último tercio del siglo XIX, se identifican las categorías y distinciones utilizadas para clasificar y ordenar a la población, hasta llegar al concepto de “retraso escolar” que empieza a ser utilizado alrededor de 1920, instaurándose como una

* Una versión de este texto se publicó en la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (vol. XIV, núm. 40, enero-marzo, 2009:217-254). Agradezco a los editores de la revista su amplia disposición, así como a la doctora Josefina Granja Castro, su gentileza por haberme permitido publicar el artículo en esta obra colectiva, con algunas pequeñas adecuaciones para fines de la presente edición (nota del compilador).

** DIE-Cinvestav. Correo electrónico: <jgranja@cinvestav.mx>.

de las categorías centrales para describir los procesos de la escolarización en el siglo pasado.

El concepto de retraso escolar es una de las categorías de la escolarización que emergen en este periodo y el interés en ella radica en que constituye un referente privilegiado para identificar el entrecruzamiento de las lógicas médicas y pedagógicas que dieron sustento a la racionalidad de la escolarización en la primera parte del periodo abarcado. En su evolución posterior, hacia la década de 1920-1930 el concepto se despoja de las connotaciones morfológicas y ambientales del higienismo que le caracterizaron en su origen, desplazándose hacia los paradigmas de cuantificación de raza y herencia inspirados en la biotipología y la eugenesia. La relevancia del concepto se extiende más allá del periodo analizado en este ensayo; la segunda mitad del siglo XX adquiere un sentido social y político que hizo posible construir nuevas coordenadas de intelección sobre la relación niño-escuela-sociedad al arrojar luz sobre las desiguales condiciones de acceso y permanencia y la paradoja de la institución escolar que, al mismo tiempo que se pretende instrumento igualitario y democrático, constituye un enclave generador de nuevas desigualdades.

El periodo elegido para este análisis refleja diversos comportamientos en términos del crecimiento cuantitativo de las escuelas y alumnos de enseñanza primaria: por una parte, las condiciones favorables para la escolarización generadas a finales del siglo XIX y principios del XX vinculadas entre otras cosas al establecimiento de la obligatoriedad de la enseñanza y el fuerte impulso sistematizador que representaron los congresos nacionales de Instrucción Pública, las complejas condiciones que tienen lugar en el periodo revolucionario que se tradujeron en un decremento de las escuelas en la ciudad de México y el repunte que lentamente se irá experimentando en la educación primaria a partir de la época posrevolucionaria. Se trata de un periodo en el que las estadísticas escolares son aún irregulares, sin embargo reconstrucciones confiables nos permiten ofrecer el panorama que se presenta en el cuadro 1.¹

Por otra parte, en el periodo que se analiza se registraron importantes cambios en las maneras de concebir a los educandos, el espacio escolar y el tipo de prácticas en su interior, proceso que corre paralelo a un complejo entramado de transformaciones epistémicas

¹ Años 1870 y 1900: Meneses Morales (1998, I:850, 855). Años 1910, 1921 y 1932: Meneses Morales (1998, II:732-733, 596).

CUADRO 1
 ESCUELAS Y ALUMNOS EN LA CIUDAD DE MÉXICO

	<i>Escuelas</i>	<i>Alumnos</i>
1870	292	18 482
1900	330	48 856
1910	442	86 896
1921	300	59 209
1932	368	165 802

FUENTE: Meneses Morales (1998).

experimentadas gradualmente. El pensamiento liberal, la separación de poderes civiles y eclesiásticos, y el positivismo, desempeñaron un papel central en la conformación de un horizonte de principios filosóficos, científicos y de gobierno en el último tercio del siglo XIX, cuyas huellas son perceptibles en las descripciones producidas sobre la infancia desde diversos dominios del saber; tales como la pedagogía y la medicina.

La atmósfera que envolvía a la sociedad mexicana citadina a finales del siglo XIX, cuando el régimen porfirista había hecho suya la promesa de llevar al país a la modernización, ha quedado retratada por Claudia Agostoni (2003). Modernizar al país era sinónimo de orden y progreso, moralidad, civilidad, respeto, pero también orgullo por la capital y su funcionalidad: calles pavimentadas y limpias, casas pintadas y ventiladas, etc. En ese marco, el régimen emprendió grandes obras de infraestructura sanitaria como el alcantarillado, la pavimentación de calles, el drenaje, entre otras. La higiene como política poblacional ocupó el lugar de componente fundamental en la vida social, tanto en el plano individual como en el colectivo. El Estado, que ya desde la secularización de los hospitales y casas de beneficencia, decretada en 1861, había hecho suya la responsabilidad de tutelar por el bienestar y seguridad social, puso a la escuela como centro de la estrategia de saneamiento social (de la ignorancia, vicios, inmoralidad, insalubridad) necesaria para conducir al país a la modernización. Así, el Estado utilizó una red de instituciones para difundir prácticas que permitirían resolver los problemas de insalubridad e implantar en la sociedad, desde la infancia, los valores y hábitos necesarios para construir el país moderno.

En el plano del conocimiento científico, la medicina, con la adopción del paradigma clínico, va a escenificar una de las transformaciones de mayor envergadura, tanto en términos de la propia disciplina como en términos de sus vínculos e implicaciones con la sociedad y de manera particular con la educación. El entrecruce de saberes médicos y pedagógicos en el campo de la higiene escolar operó un cambio de mirada sobre el espacio escolar y los educandos que permitió encaminar los intereses y acciones modernizadoras del Estado desde la base misma de la vida social: la infancia. Al abrigo de los principios del positivismo, las instituciones del Estado establecieron prácticas de registro y clasificación como base para el diagnóstico y diseño de medidas públicas, generando pautas de relación entre el Estado y la población fundamentadas en la vigilancia y el control poblacional. El desarrollo de ese conjunto de prácticas reguladoras permitiría hablar de que, en efecto, en este periodo tiene lugar una sofisticación administrativa del Estado.² En síntesis, el saber médico que transformó a la escuela y los escolares en un espacio de observación, cuantificación y clasificación, y la nueva racionalidad del Estado fundada en el pensamiento liberal y el positivismo, son ejes que atraviesan todo el periodo que se analiza cambiando de matices y tonalidades.

El trabajo se estructura en cuatro secciones. La primera enfoca las clasificaciones identificadas en los reportes escolares en los primeros años del periodo en estudio, las décadas de 1870 y 1880, en las que el rasgo sobresaliente es la irregularidad en las formas de nombrar y ordenar el paso de los niños por la escuela. Se prosigue el análisis ubicando los cambios que empiezan a manifestarse a partir de la relevancia que adquiere la inasistencia como problema escolar en el marco de la obligatoriedad de la enseñanza a finales del siglo XIX, el discernimiento de las causas de la inasistencia y sus implicaciones en el aprovechamiento, aspecto al que se vinculan las primeras expresiones sobre el retraso identificadas en los registros escolares. En ese terreno se examina, en la tercera sección, las diversas significaciones que acompañaron la emergencia del concepto de retraso escolar plasmadas en las observaciones de los maestros y se indaga en los entramados discursivos del saber médico-higiénico y

² La idea de sofisticación administrativa del Estado guarda estrecha relación con la noción de “gobernación” de Foucault, con la que se trabaja en este texto, véase la nota 17.

pedagógico que dieron sustento a dicho concepto. La última sección muestra la trayectoria del concepto, tanto en los registros escolares como en el discurso pedagógico, a partir del cambio de paradigma operado entre 1925 y 1935, que dio lugar a clasificaciones biotipológicas, cuyas huellas pueden apreciarse en los tratados pedagógicos clásicos de los años cuarenta del siglo pasado, con los cuales se cierra el análisis.

Más que una historia de la infancia en general, el tema abordado mantiene anclajes específicos con estudios que han analizado los procesos de producción social de conceptualizaciones y representaciones sobre la infancia que tuvieron lugar en el entrecruce de los saberes médico, pedagógico, antropológico y jurídico en la transición del siglo XIX al XX (Castillo Troncoso, 2003 y 2006). Dentro de la historiografía de la educación elemental del siglo XIX (García López, 2003) se aproxima a los estudios que han enfocado la intersección entre estructuras socioculturales y escolares permitiendo mirar desde nuevos ángulos procesos de génesis y desarrollo de la escolarización (Escalante y Padilla, 1998 y 2001). De manera específica se engancha con el tipo de intereses planteados en los análisis sobre la escuela como “lugar” de una compleja interacción entre espacios y actores (Chaoul Pereyra, 1998 y 2005).

PRIMERAS CLASIFICACIONES SOBRE LA POBLACIÓN ESCOLAR: REGISTRADOS, ASISTENCIA, IMPUNTUALES

Los registros escolares elaborados durante el último tercio del siglo XIX por los maestros, para informar a las autoridades municipales sobre la asistencia de niños y los resultados en los exámenes,³

³ A principios del siglo XX las escuelas municipales seguían un sistema de exámenes a los que llamaban “reconocimiento público”, consistentes en exámenes orales, individuales, sobre cada una de las materias del curso escolar. Las autoridades escolares organizaban los calendarios conforme a los cuales cada escuela examinaría a sus alumnos. Se hacían reconocimientos parciales (tres al año) y uno final. Los jurados se integraban de la siguiente manera: el profesor encargado del año que se examina, un profesor del año siguiente al que pasará el alumno y un profesor adicional. Por lo menos uno de ellos debía ser de otra escuela. La escala de calificaciones era de 0 la mínima a 4 la máxima. Para pasar al grado siguiente era obligatorio obtener calificación aprobatoria en dos de las tres materias consideradas como principales, según las disposiciones oficiales: lenguaje, aritmética y

constituyen una fuente de materiales empíricos de gran valor para rastrear las formas de ordenar y clasificar a los niños a partir de lo que sucedía en el salón de clases.

Al seguir las huellas de las clasificaciones utilizadas por los maestros, salta a la vista la inexistencia de una semántica específicamente pedagógica para referirse a la diversidad de situaciones que tenían lugar cada mañana y cada tarde en el salón de clases.⁴ Por lo que a la asistencia se refiere: los inscritos no siempre asistían y a lo largo de todo el año escolar constantemente iban llegando nuevos niños y niñas sin importar qué tan adelantado se hallaba el curso.⁵ El lenguaje utilizado para describir estas situaciones recurría a expresiones tales como “parroquianos”, “concurencia”, “listados”, “registrados”, “asistencia”, “impuntuales”, más cercanos a significados coloquiales que a un saber especializado.

El proceso que condujo a reconocer en la inasistencia escolar un problema educativo que debía ser objeto de análisis y de acciones por parte de las autoridades para evitarlo, pasó por varios momentos. Desde 1867 se llevaban registros de asistencia sistemáticos en atención a que la Ley Reglamentaria de Instrucción entonces vigente establecía que cada escuela debería entregar a los niños una boleta mensual de asistencia, así como informar de la misma a las autoridades escolares del ayuntamiento.⁶

lecciones de cosas. Archivo Histórico del Distrito Federal (en lo sucesivo AHDF), serie Instrucción Pública (IP), vol. 2536, exp. 1, Escuela Elemental 16. “Disposiciones a los Directores y Directoras de las Escuelas Elementales sobre los exámenes de fin de curso”, octubre de 1900.

⁴ Las escuelas municipales tenían un horario mixto: en la mañana de 8 a 13 horas, y en la tarde de las 15 a 17 horas.

⁵ Siendo las escuelas municipales quienes atendían a las clases populares, éstas se vieron afectadas por la práctica de ocupar a los niños como fuerza laboral. Por otra parte, también influyó en la irregular asistencia el alto flujo poblacional en la ciudad de México registrado en las últimas décadas del siglo XIX. Chaoul Pereyra (1998).

⁶ Esfuerzos aislados por discernir este ángulo de la escolarización se dieron desde los años de la postindependencia. Una de las primeras noticias dedicadas expresamente a documentar la asistencia corresponde al año 1837, a propósito de la solicitud del ayuntamiento a las escuelas municipales de informar sobre la asistencia de niños. Los maestros informaron agrupando en dos rubros: los “suscritos” (también referidos como “registrados” y “listados”) y los “asistentes” al momento del informe, Granja Castro (1998 y 2007).

Los primeros registros de la década de 1870 reportaban los datos de manera general utilizando indicadores en los que la temporalidad empieza a tener relevancia: “asistencia hasta la fecha de este informe”, “inscritos este mes”, “promedio de asistencia diaria”.⁷

La irregular presencia de los niños quedó descrita por parte de los maestros en términos como los siguientes:

“Los niños en su mayor parte recorren las escuelas gratuitas, quedándose 8 días o un mes en cada establecimiento y de este modo perjudican a la escuela y a los Directores porque no hay adelantos al fin del año a la hora del examen”. Mariana Serrano Pérez, enero 31 de 1875 (IP, vol. 2656, Inscripciones y asistencia de niños y niñas. Escuela Municipal, no. 12).

“La asistencia ha aumentado rápidamente no obstante estar ya tan próximos los exámenes, pues el día primero del mes sólo estaban inscritas 24 y al terminarlo tengo ya 53, y este establecimiento carece de los enseres necesarios de costura para tan crecido número”. María Teresa Crespo de Salvadores, septiembre 30 de 1875 (IP, vol. 2656, Inscripciones y asistencia de niños y niñas. Amiga Municipal, 24).

Dos décadas después los registros de inscripción y asistencia muestran una estructura conceptual más elaborada, reflejo de que el problema de la asistencia empezaba a adquirir visibilidad y profundidad analíticas. La inscripción y la asistencia estaban en proceso de ser diferenciadas, como se ve en las distinciones utilizadas para ordenar y clasificar a la población que pasaba por la escuela: “inscripción hasta el mes anterior”, “inscripción en el presente mes”, “asistencia media en la mañana”, “asistencia media en la tarde”.⁸

La asistencia desempeñó diversas funciones. Para las autoridades escolares constituyó, en algunos momentos, un elemento de control como en 1887, cuando se comunicó a las directoras y directores que se clausuraría toda escuela municipal que no tuviera una asistencia de por lo menos 40 alumnos.⁹ Por otra parte, en el imaginario

⁷ AHDF, IP, Escuela Elemental 47, Inscripciones y asistencia de niños y niñas, año 1875, vol. 2656.

⁸ AHDF, IP, Escuela Elemental 47, Inscripciones y asistencia de niños y niñas, años 1895 y 1896, vol. 2663.

⁹ Memorias del Ayuntamiento, 1887.

social de los maestros, el “tener un crecido número de alumnos inscritos” fue considerado como un dato que hablaba del prestigio de la escuela.¹⁰ Otros, en cambio, no dudaron en plantear la posición inversa, como el director de la Escuela Elemental 47, que en un informe de rutina expresaba: “Cree el que escribe que las causas de la poca asistencia que se nota son: la proximidad de otras escuelas y la exigencia que en ésta se observa por el director y profesores en la puntualidad de los alumnos”.¹¹ Poco a poco la asistencia dejaría de ser sólo un dato burocrático, de control o de prestigio para convertirse en un indicador fundamental de la escolarización.¹²

EL DISCERNIMIENTO DE LAS HETEROGÉNEAS TRAYECTORIAS: LA INASISTENCIA Y EL RETRASO ESCOLAR

Hacia finales del siglo XIX se había establecido con regularidad la práctica de elaboración de listas de asistencia diaria, mensual y anual, como parte de las transformaciones que trajo consigo la obligatoriedad de la enseñanza decretada en 1891. La introducción de esta nueva representación social como principio rector de la educación elemental implicó nuevas prácticas y nuevos ángulos de observación sobre la escolarización y sus procesos. Por ejemplo, la creación de comités de vigilancia que tenían como tarea asegurarse de que todos los niños en edad escolar (seis a 12 años) recibieran instrucción, ya sea que estuvieran inscritos en algún tipo de establecimiento educativo o la recibieran de sus padres. Estos comités tenían autorización para interrogar a los niños que encontraban en las calles en las horas de clase y solicitarles su boleta de asistencia. Estaban también encargados de recibir las noticias sobre las faltas de asistencia de las escuelas y acudir con los padres de esos niños para conocer las causas. Fue ese contexto de vigilancia y con-

¹⁰ A. Castellanos (1897:135).

¹¹ AHDF, IP, Escuela Elemental 47, Estadística, vol. 2550, Noticia, abril de 1898.

¹² En apoyo de este señalamiento, Chaoul Pereyra propone que “la falta de un patrón de asistencia en el que los niños fueran a la misma escuela todos los días, que siguieran un horario de entrada y que mantuvieran las mismas rutas espacio-temporales en la ciudad para su acceso dificultó la integración del sistema escolar y la propia integración social hacia el sistema educativo”, Chaoul Pereyra (2005:171).

trol el que propició la elaboración de informes cada vez más detallados sobre la asistencia, la no asistencia y sus causas.

Además de la información numérica, estos informes incluyeron una sección de observaciones en la que los maestros elaboraban textos breves a propósito del desempeño de los alumnos. A través de ellos es posible identificar las situaciones cotidianas y a lo largo del año escolar en cuanto a la asistencia, puntualidad y aprovechamiento de los niños y las distintas maneras en que fueron nombradas. Veamos algunos textos ilustrativos que resultan especialmente expresivos, ya que corresponden a los años críticos en que la violencia revolucionaria alteró las rutinas de la vida en la ciudad:¹³

[Un grupo de 20 niñas de 1° año, asistencia en un rango de 20 a 137 días, con 11 reprobadas] “Debido a que estas alumnas estuvieron varios meses sin profesora, no pudieron aprender el curso debidamente”. Año escolar 1911-1912 (IP, Escuela Elemental 16, vol. 2537, exp. 4).

“Niñas retrasadas en 1° año 24, en 2° año 18, en 3° año 14. Alumnas en extrema pobreza: 52. Para conseguir que disminuya el número de niñas retrasadas y obtener mejores resultados en la educación nacional, es conveniente dejar a la profesora en libertad de adoptar los métodos y horarios que crea más convenientes, por lo menos en las materias fundamentales, establecer en cada escuela el curso subprimario con el objeto de que las alumnas adquieran mejores bases en las asignaturas de lengua nacional y aritmética, de esta manera se conseguirá que las alumnas de primer año lean y escriban mejor. Como primer año es la base de todos los demás, no cabe duda de que los resultados serán más satisfactorios en los demás años y se evitará que las alumnas queden deficientes en las asignaturas mencionadas al salir de la escuela elemental. Carolina Parra, Directora”. México, noviembre 23 de 1914 (IP, Escuela Elemental 16, vol. 2536, exp. 1, Exámenes y premios).

[Un grupo de 50 niños de 1° año con 34 reprobados, edades de 6 a 9 años y uno de 12, asistencia en un rango de 8 a 143 días] “Los niños que no pasaron al año siguiente fue por que no llenaron el programa debido a las causas siguientes: 1. Porque con

¹³ Sin duda el movimiento revolucionario afectó la asistencia escolar, sin embargo éste era un problema que venía de más atrás: según Chaoul Pereyra (2005), cifras oficiales de 1907 indican que sólo 65 por ciento de los alumnos asistían regularmente a la escuela frente al total de inscritos.

fecha reciente se formó un tercer grupo de 1° año con los niños más atrasados y lo tuve a mi cargo, 2. Por motivo de miseria en las familias, la asistencia era muy anormal, 3. por haberse inscrito muchos niños muy tarde, 4° por que soy practicante”, 1916 (IP, Escuela Elemental 47, vol. 2543, exp. 1, Exámenes y premios).

El proceso de diferenciación entre inscritos y asistencia alcanzó una mayor racionalidad cuando se definieron criterios comunes para calcular la asistencia, distinguiendo además distintos tipos de asistencia: diaria, mensual y anual.

La “asistencia media diaria” se obtenía mediante un cálculo laborioso: el número de asistencias diarias (ad) se multiplicaba por dos (la asistencia de la mañana y la de la tarde) y se multiplicaba por el número de días trabajados en el mes (dtm). A ese resultado se le restaba el total de inasistencias (ti) y el resultado obtenido de esa resta se dividía por el doble del número de días trabajados al mes (dtm). Al final de todo este cálculo resultaba un cociente que indicaba la asistencia diaria mensual. El dato no se leía como “número de días” sino como proporción de asistencia en un mes.¹⁴ Las indicaciones eran también precisas para calcular la “asistencia media mensual” de un año¹⁵ y la “media anual” de un determinado periodo de años.¹⁶ Lo anterior es un indicio de que estaba ya en marcha la visión a mediano y largo plazos sobre el movimiento de la población escolar, fundamental para lo que Foucault llama “prácticas de gobernación”.¹⁷

¹⁴ La siguiente fórmula explicaría el cálculo:

Paso 1: $ad \times 2 \times dtm = x_1$.

Paso 2: $x_1 - ti = x_2$.

Paso 3: $x_2 / 2 dtm = AMD$.

¹⁵ “La suma de las asistencias medias diarias de los meses en que se trabajó en el plantel y el total dividido por el número de dichos meses”. IP, vol. 2536, exp. 2, 1903, Escuela Elemental 16.

¹⁶ “La suma de las asistencias medias mensuales de dichos años y el total dividido por el número que de ellos se haya fijado”.

¹⁷ Foucault construye la noción de prácticas de gobernación a partir del cambio que tiene lugar en la relación de poder entre el gobernante y los gobernados. En la Edad Media, el poder del príncipe estaba dirigido a proteger y controlar su territorio geográfico de las amenazas externas, mientras que la regulación de la individualidad estaba en manos de la Iglesia y su cuidado de las almas. El Estado moderno asumió las prácticas reguladoras y de coordinación de los comportamientos individuales. La gobernación para Foucault consiste en “el desarrollo de todo un conjunto de saberes, análisis y reflexiones, cálculos y tácticas que cobran vida en las diversas instituciones de la sociedad: hospitales, escuelas, fábricas, prisiones, etc.

Los maestros en sus informes exponían lo que, desde su punto de vista, eran las causas de la inasistencia (la pobreza de los padres,¹⁸ el constante cambio de domicilio, las enfermedades) y de la reprobación (“faltas de asistencia”, “no haber cubierto el programa”, “poca inteligencia”, “incapacidad mental”). Se aprecia ya una concepción que establece relaciones entre ambas situaciones, según se advierte en un cuestionario enviado a las escuelas primarias elementales para reportar información del año escolar de 1912. La información solicitada en la pregunta 14 es un ejemplo del tipo de sistematizaciones que ya se utilizaban en los inicios del siglo pasado:

- 14) ¿Cuántos alumnos fueron reprobados por las siguientes causas?
- a) por falta de asistencia
 - b) por incapacidad mental
 - c) por enfermedad
 - d) por defectos físicos (tartamudez, sordera, miopía)
 - e) por deficiencia en lengua nacional
 - f) por deficiencia en valuación de magnitudes
 - g) por otras causas
- por falta de aplicación
 por mala preparación en los cursos anteriores
 por llegar tarde a sus clases.¹⁹

La descripción de grupos, la caracterización de hechos colectivos, la medición de fenómenos generales, el cálculo de distancias entre individuos y su distribución en una población, constituyeron condiciones iniciales para la obtención de conocimiento sobre la población y la acumulación de documentación individual con miras a un mejor control y un ejercicio del poder más eficiente”, Foucault (1981 y 1976). El desarrollo de ese conjunto de saberes, de los dispositivos técnicos y de la red de instituciones para implementarlos, tuvo repercusiones en las formas de administrar del Estado que gradualmente alcanzaron una mayor complejidad y sofisticación.

¹⁸ Desde décadas atrás los maestros de las escuelas elementales señalaron la pobreza como una de las causas principales de la inasistencia a la escuela, según se aprecia en los fragmentos siguientes: “una gran parte de los niños del pueblo no pueden acudir a las escuelas porque la falta de recursos de los padres de familia los obliga a emplear a sus hijos para poder proporcionarles alimento y vestido” (IPG, 2488, 1312); “[...] la miseria pública es otra de las causas por la que los padres no mandan a sus hijos a las escuelas porque no tienen para satisfacer sus necesidades más urgentes”, 1878 (IPG, 2491, 1543), Granja Castro (1998).

¹⁹ AHDF, IP, Escuela Elemental 47, vol. 2543, exp. 1. Exámenes y premios, enero de 1913.

La semántica pedagógica para referirse a las heterogéneas formas de transitar por la escolarización fue depurándose gradualmente; sin embargo, subsistieron ambigüedades como la que se aprecia en el concepto de retraso escolar. La columna de observaciones de los cuadros de calificaciones donde los maestros expresaban valoraciones sobre el desempeño de los alumnos deja al descubierto que en sus primeras apariciones este concepto no era usado para referirse a la situación de los alumnos que reprobaban varias veces, sino a la puntualidad con que los niños llegaban a las clases.

A lo largo de las primeras tres décadas del siglo XX este concepto constituyó un ámbito de problematización que articuló las preocupaciones tanto de pedagogos y médicos como de las autoridades educativas, los primeros interesados en conocer y explicar el fenómeno y los segundos en su administración racional como punto de partida para la construcción de la nación moderna.

EL ENTRECRUCE DE SABERES MÉDICOS Y PEDAGÓGICOS EN EL CONCEPTO DE RETRASO ESCOLAR

El encuentro entre los saberes médicos y pedagógicos, y su hibridación en el discurso higiénico-pedagógico, tuvo una profunda repercusión en los modos de explicar y comprender el medio escolar; de particular interés resulta la distinción normal-anormal que ocupó un lugar central en las formas de clasificar a los escolares en los inicios del siglo XX.²⁰ Para entender cómo viajó esta distinción desde la medicina hasta la pedagogía es necesario recorrer un doble camino: por una parte los cambios de enfoque médico a finales del siglo y, paralelamente, el papel que desempeñó la higiene escolar como campo de saberes que llevó el conocimiento médico al análisis de la vida en la escuela: la función del maestro, las condiciones materiales del salón de clases, la adecuación de las actividades escolares, la salud y conducción de los niños, etcétera.

El surgimiento y consolidación de un campo de especialización médica sobre la infancia es un elemento central para entender des-

²⁰ Entre la medicina y la jurisprudencia en el siglo XIX tuvo lugar un proceso homólogo de “importación” de categorías originarias del campo médico a propósito de la clasificación de las heridas en el cuerpo de las víctimas. Los códigos penales se basaron en las clasificaciones médicas para establecer los castigos a los agresores. Véase Laura Cházaro (2006).

de dónde se formula conceptualmente la normalidad y la anormalidad en la infancia, es un proceso complejo del que aquí sólo se hacen algunas anotaciones generales. A finales del siglo XIX se da un cambio conceptual en los modos de entender la infancia vinculado a la influencia del enfoque clínico francés, el cual se centraba en la vía patológica como forma privilegiada de acceso a la infancia y dejando de lado los procesos que constituían la llamada “normalidad”. La mayor parte de los tratados de pediatría que circulaban en la época consistían en extensas descripciones de las enfermedades infantiles, las lesiones y las irregularidades como el camino más adecuado para caracterizar la salud y enfermedad de la niñez. Esta influencia se vio reflejada en la incorporación de cátedras y cursos expresamente dirigidos a las enfermedades infantiles en la Escuela Nacional de Medicina. El primer registro de una clase de Clínica Infantil con tal orientación corresponde al año 1893 y estuvo a cargo del doctor Carlos Tejeda (Castillo Troncoso, 2003).

Una de las rutas por la que esa conceptualización de la infancia entra en contacto con el medio escolar fue a través de los higienistas, muchos de ellos formados en la propia Escuela Nacional de Medicina.²¹ Tanto en México como en otros países de América Latina la higiene fue un campo que sirvió de puente entre los saberes médicos y pedagógicos en el último tercio del siglo XIX. Inicialmente la preocupación por la escuela consistió en que al ser un espacio público de interacción social constituía también un “foco” para la difusión de enfermedades contagiosas, además el interés en ella radicaba en sus potencialidades como medio para formar a los futuros ciudadanos de la nación moderna.

²¹ Los estudios de higiene escolar registran las aportaciones de destacados médicos mexicanos de finales del siglo. En algunos casos, el médico y el pedagogo se reunieron en la misma persona, como en el caso de Luis E. Ruiz. Estudió en la Escuela Nacional de Medicina y se graduó en 1877. Fue profesor de Higiene y Meteorología, dos materias en ese entonces vinculadas. Desde los inicios de su carrera se interesó por los problemas de salud pública. Sus incursiones en el terreno de la educación se dieron desde 1882, cuando participó activamente en el Congreso Higiénico Pedagógico. En 1900 publicó el *Tratado elemental de pedagogía*, obra considerada fundamental en la institucionalización del conocimiento pedagógico en México. Unos años después, en 1904, publicó el *Tratado elemental de higiene*, reconocido en el campo médico como su principal aportación al conocimiento de la salud pública. Otra figura relevante es José de Jesús González, de quien nos ocuparemos más adelante.

Noguera (1998 y 2002) traza el perfil de lo que representó este campo de saberes para la sociedad decimonónica: una compleja estrategia de higienización de la población, cuyos propósitos fueron la civilización de las costumbres populares y el encauzamiento de la nación hacia el progreso.

La higiene escolar buscó afectar y redireccionar el proceso educativo al punto de establecer pretendidos criterios “científicos” para orientar el quehacer del maestro y dirigir el proceso de formación del niño en la escuela. El saber médico, amparado en su estatus de saber científico, impuso nuevos referentes al saber pedagógico y a las prácticas escolares, constituyéndose en el saber que más influyó en la delimitación del campo de saber pedagógico a comienzos del siglo XX (Noguera, 2002:279).

También en México las medidas higiénicas diseñadas y puestas en operación durante el Porfiriato, como parte fundamental de la deseada modernización, cobraron vida en una red de instituciones y prácticas dirigidas a la población más pobre y a la niñez en particular, con el propósito no sólo de promover la salud de la población sino como un saber necesario e imprescindible para el gobierno de la población.

En México los antecedentes de la higiene escolar se ubican en el Congreso Higiénico Pedagógico, efectuado en enero de 1882, donde se puso de manifiesto que el salón de clases y las actividades relacionadas con el aprendizaje debían reunir una serie de características para no poner en riesgo la salud individual y colectiva, temas que volvieron a estar presentes en los congresos de Instrucción Pública de 1889 y 1890. En 1896 se estableció la Inspección Médica Higiénica por iniciativa del doctor Luis E. Ruiz, expidiéndose la ley y reglamento respectivos. Inició sus actividades con sólo dos médicos inspectores para las 113 escuelas municipales existentes en la ciudad de México (50 de niños y 48 de niñas), fue, en ese sentido, un inicio simbólico pero dejó sentadas las bases de lo que vendría después. En 1902 la inspección médica se extendió a las escuelas normales de varones.

En 1908 se reorganiza el Servicio Higiénico Escolar, ahora bajo la dirección del doctor M. Uribe y Troncoso. El artículo 51 del reglamento para la inspección de las escuelas primarias del Distrito Federal de 1908 establecía mecanismos para proceder en los casos

de “niños intelectualmente anormales y retardados”. El primer paso consistía en las observaciones de los maestros acerca de sus “aptitudes mentales”, el diagnóstico quedaba en manos del médico inspector y, en caso de corroborarse, el jefe del Servicio Médico Escolar sería quien autorizaría el pase del alumno a una escuela especial para “retardados”. Los “niños imbéciles o idiotas” serían separados de las escuelas, internándolos en establecimientos especiales.

La antropometría fue otro campo de saberes vinculado con la práctica médica que aportó una mirada científica e instrumentó técnicas para diagnosticar, de manera “objetiva”, es decir cuantificando, a la población escolar desde el punto de vista de sus rasgos físicos. Desde 1906 se venían haciendo exámenes médicos y antropométricos a niños de escuelas primarias. En 1909 se anexa oficialmente al Servicio Higiénico Escolar un departamento antropométrico a cargo del doctor Daniel Vergara Lope. Documentar el tipo físico del niño mexicano fue una tarea iniciada a través de los exámenes individuales del servicio higiénico, que ahora incorporaba también exámenes antropométricos con la finalidad de crear una estadística nacional que permitiera diagnosticar si las características físicas y de crecimiento de los niños mexicanos estaban dentro de la norma del modelo occidental o si nuestros niños deberían ser catalogados como “anormales” (Castillo Troncoso, 2006).

La preocupación por el establecimiento de instituciones para la atención de esta población infantil, que no podía tener cabida en las escuelas, llevó al doctor Joaquín Cosío a elaborar un informe sobre lo que otros países hacían en esta materia. De acuerdo con sus investigaciones, en Suiza se había fundado, en 1848, la primera “escuela médico-pedagógica”; en Prusia se creó, en 1863, una “clase especial anexa” para la atención de niños “psíquicamente anormales”; en Suecia, en 1864, se abrió una “escuela especial” en Sköyde; en Inglaterra fue hasta 1892 cuando se fundó la primera “escuela para anormales” en Leicester; en Holanda, en 1896, se abrieron “clases especiales anexas” a las escuelas comunes unificándolas en una escuela autónoma en 1907. En América, la ciudad de Nueva York abrió su primera clase de este tipo en 1899; Argentina y Brasil ya contaban, en 1910, con “escuelas para anormales” (Cosío, 1913, II). Los médicos mexicanos participaban también en los foros internacionales, como el Congreso Internacional de Higiene Escolar reunido en París en agosto de 1910, que entre sus resoluciones propuso que los maestros y maestras fueran iniciados en el conocimiento

de las “anomalías mentales de los escolares” y en los “medios prácticos para mejorar a los anormales”. Todas estas experiencias constituyeron un acervo de conocimientos que los higienistas utilizaron para desarrollar prácticas de atención médico-pedagógicas acordes con las necesidades de una población infantil que se diferenciaba.

En los primeros años del siglo XX, “retrasados escolares” fue una categoría de clasificación en la que se incluían por igual a niños “impuntuales”, “desaplicados”, “inatentos”, “tontos” y “mal intencionados” que tenían en común no avanzar en sus estudios y quedar constantemente rezagados. Una de las definiciones más citadas era la de René Crochet, médico francés quien estaba a cargo de un hospital-escuela suburbano: “retardado o retrasado escolar es todo niño que desde el punto de vista escolar está retrasado dos o cuatro años en relación a la media escolar de los niños de su edad”.²² Esa definición fue utilizada en los tratados de higiene escolar y en los cursos prácticos para maestros en nuestro país:

Niños *retardados o retrasados* son los que no pudiendo seguir *por uno u otro motivo*, el desarrollo regular de los programas escolares se quedan retrasados algunos años en relación a la generalidad de sus compañeros de la misma edad: un niño de 12 años, por ejemplo ofrece el grado de instrucción correspondiente a los de ocho (González, 1918:28-30. Cursivas en el original).

Los términos utilizados para referirse a los niños en esas condiciones eran dispersos y cambiantes; sin embargo, se hacían esfuerzos por delimitarlos. Las lecciones impartidas por el doctor José de Jesús González a maestros y alumnos normalistas, publicadas en 1918 en el libro *Los niños anormales psíquicos...*, son una muestra de ese estado emergente y proliferante.²³ Un conjunto heterogé-

²² R. Crochet, *Les arriérés scolaires*, Monographies Cliniques, París, s/a, citado en José González (1918:28-30).

²³ José de Jesús González nació en Jalisco en 1874, estudió en la Escuela Nacional de Medicina graduándose en 1897. Se especializó en oftalmología y radicó en la ciudad de León donde además fue inspector-médico oftalmólogo de escuelas oficiales. La obra citada es relevante en la medida que constituye un ejemplo del tipo de conceptualizaciones que circulaban en las primeras décadas del siglo XX como parte de las herramientas de intelección sobre los educandos y el medio escolar. Los cuadros que el autor presenta dan cuenta de los ángulos de observación y de las categorías utilizadas en aquellos años, constituyen en ese sentido, de acuerdo con Luh-

neo de adjetivos se utiliza para designarlos: “desaplicados”, “tontos”, “perversos”; el que divaga, juega y se distrae mientras el maestro explica es un “desaplicado”; el que permanece quieto e impassible, con la mirada perdida y si se le interroga sobre el asunto de la lección no contesta, es un “tonto”; al que sólo atiende a ratos y se pasa el tiempo peleando con sus compañeros, destruye cuanto cae en sus manos y no respeta a sus maestros se le clasifica bajo el rubro de “perverso” (González, 1918:23-24).

Al ser el “retraso escolar” un problema relacionado con la falta de atención, se planteaba en primera instancia la necesidad de identificar y clasificar sus causas. Así, las causas de la “inatención” quedaban agrupadas en tres grandes rubros: dependientes del niño, dependientes del medio escolar y dependientes del medio familiar (véase el cuadro 2).

Luego venía la clasificación de los distintos tipos de retraso específicamente escolar, agrupándolos en dos grandes categorías: “retardados con psiquismo normal” y “retardados con psiquismo anormal” (véase el cuadro 3).

Con la definición de niño anormal psíquico como “todo aquel cuyas facultades mentales: memoria, atención, afectividad, inteligencia, voluntad, etc. son inferiores a la media mental de los niños de su edad: son retardados en su desarrollo mental” (González, 1918: 23-24), se delimitaban los campos de intervención médica y pedagógica. Los “retrasados psíquicamente normales” sólo requieren que se remueva la causa que provoca el retraso, no así con los “anormales psíquicos”, que requieren de procedimientos pedagógicos especiales (véase el cuadro 4).

Más allá de su uso en las lecciones para normalistas del doctor González, estas clasificaciones fueron parte del bagaje de intelección disponible según se aprecia en uno de los informes más importantes de la época, al que podría considerarse como el primer diagnóstico de las escuelas municipales en la ciudad de México en la época posrevolucionaria.²⁴

mann (1996) “observaciones de segundo orden” mediante las cuales podemos hacer explícitas las distinciones directrices en que se asentó, en ese periodo, el saber escolar relativo a la permanencia y aprovechamiento de los alumnos.

²⁴ El movimiento revolucionario de 1910 tuvo profundas repercusiones en la educación nacional en diversos aspectos: modificó su carácter eminentemente urbano y sentó las bases de la educación popular que se extendió a las zonas rurales del país. Fue la época que dio inicio al nacionalismo

CUADRO 2
CAUSAS DE LA INATENCIÓN, 1918

DEPENDIENTES DEL NIÑO

1. Por perturbaciones en su salud física:
 - defectos de la vista, oído, palabra
 - enfermedades generales: anemia, rápido crecimiento, pubertad, convalecencia
 - enfermedades locales de repercusión general: digestivas, respiratorias, etcétera
2. Por perturbaciones en su estado mental: idiotas, imbeciles y débiles mentales

DEPENDIENTES DEL MEDIO ESCOLAR

1. Por los salones de clase:
 - mal ventilados
 - mal alumbrados
 - demasiado grandes (los niños no pueden ver lo trazado en el pizarrón)
 - demasiado pequeños (aglomeración e incomodidad)
2. Por el mobiliario:
 - insuficiente
 - en mal estado
 - no adaptado a la estatura de los niños
3. Por los programas escolares:
 - sobrecargados de materias
 - mal distribuidos
 - inadecuados para la edad de los alumnos
4. Por los maestros:
 - con defectos de pronunciación
 - mal método de enseñanza

DEPENDIENTES DEL MEDIO FAMILIAR

- padres viciosos
- demasiado mimo hacia los niños
- indisciplina en el hogar
- mala alimentación
- trabajo infantil

FUENTE: González (1918:35-36).

CUADRO 3
CLASIFICACIÓN DE LOS RETRASADOS ESCOLARES, 1918

I. RETARDADOS *CON PSIQUISMO NORMAL*

(RETRASADOS PEDAGÓGICOS)

1. Retardados por causas sociales:

- inasistencia a la escuela
- asistente intermitente
- cambio frecuente de escuela
- vagancia, mala alimentación, abandono familiar
- analfabetismo de los padres

2. Retardados por enfermedades generales:

anemia

rápido crecimiento

3. Retardados sensoriales:

- de la vista: ciegos, disminución de la agudeza visual
- del oído: sordomudos, disminución de la agudeza auditiva

4. Retardados por perturbaciones del lenguaje: tartamudez, etcétera

5. Retardados nerviosos:

- histeria
- epilepsia
- neurastenia

Esta clase constituye el eslabón entre los normales y los anormales psíquicos.

II. RETARDADOS *CON PSIQUISMO ANORMAL COLOCADOS*

POR SU GRADO DE DECADENCIA MENTAL

1. Los débiles de espíritu o débiles mentales
2. Los imbeciles
3. Los idiotas

FUENTE: José González (1918:38).

CUADRO 4

CLASIFICACIÓN DE LOS RETRASADOS ESCOLARES, SEGÚN LOS MÉTODOS PEDAGÓGICOS NECESARIOS PARA SU EDUCACIÓN, 1918

<p>1. EDUCABLES POR LOS PROCEDIMIENTOS PEDAGÓGICOS ORDINARIOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los retardados por causas sociales • Retardados por enfermedades generales • Retardados sensoriales que sólo tienen disminución en una de las funciones auditiva o visual y no ambas • Retardados escolares nerviosos (que no tengan “perturbaciones profundas”) <p>2. EDUCABLES POR MÉTODOS ESPECIALES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los ciegos • Los sordomudos • Los débiles mentales <p>3. DIFÍCILMENTE EDUCABLES, REQUIEREN MÉTODOS ESPECIALES Y CONSTANTE SUPERVISIÓN MÉDICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los imbéciles • Los idiotas • Los nerviosos con acentuado trastorno mental
--

FUENTE: José González (1918:42-43).

En junio de 1921 el profesor Gregorio Torres Quintero²⁵ fue comisionado para elaborar un informe sobre el estado de las escuelas

educativo y la “cruzada” contra el analfabetismo promovida por José Vasconcelos desde la Secretaría de Educación Pública. La grandeza de las metas contrasta con la dramática situación que mostraban las escuelas al término de la lucha revolucionaria: en 1917 existían en la ciudad de México 226 escuelas elementales y superiores, en el transcurso de dos años se clausuraron 133 y en 1919 sólo funcionaban 93, Solana y Cardiel (1982: 152). De las condiciones de operación y funcionamiento de las escuelas municipales que lograron sobrevivir da cuenta el informe de Torres Quintero.

²⁵ Destacado maestro normalista, nacido en Colima, tuvo una relevante participación en la vida educativa del país desempeñando cargos públicos en la Secretaría de Educación Pública y Bellas Artes y a través de una extensa

municipales de la ciudad de México. En el transcurso de dos meses visitó 24 escuelas primarias (12 de niñas 12 de niños) y dos *kinder-garden* a las que consideró como una “muestra representativa”. El reporte fue concluido y entregado a las autoridades municipales el 18 de agosto de 1921.²⁶ Consiste en una descripción detallada de las condiciones físicas y materiales de los establecimientos de enseñanza, salones, luz, ventilación, muebles escolares, vidrios rotos y relojes descompuestos.

El capítulo 5 del informe se titula “Los alumnos retardados” y Torres Quintero lo inicia afirmando lo siguiente: “Conceptúo el presente capítulo de la mayor importancia. Es el primer esfuerzo realizado en México hacia un conocimiento del número de los alumnos retardados que asisten a las escuelas” (Torres Quintero, 1921:50). El autor estimó el retraso escolar a partir de la edad de la población inscrita en las 24 escuelas visitadas conforme a lo cual el retraso podía “ser visto” en la concentración de niños con mayor edad respecto al grado que cursaban.

Hizo dos tipos de cálculos. El primero le permitió estimar el número de niños atrasados por grado escolar. El método que siguió fue una comparación simple entre las edades teóricas normales para cada año escolar (6 a 7 en primero, 8 a 9 en segundo, 10 a 11 en tercero, 12 en cuarto, 13 en quinto y 14 en sexto) con las edades reales que registró en las 24 escuelas visitadas, obteniendo los siguientes resultados: alumnos atrasados del primer año, 62.5 por ciento; segundo año, 45 por ciento; tercer año, 32 por ciento; cuarto año, 32 por ciento; quinto año, 23 por ciento; sexto año, 29 por ciento.

Identificó una pauta de comportamiento del atraso que aún hoy persiste: los primeros años de la enseñanza primaria concentraban los mayores niveles de atraso con el consecuente abandono de los niños en los grados iniciales de escolaridad. El perfil de la pirámide escolar en la ciudad de México, en los inicios de la década de 1920, cuantificado por Torres Quintero indicaba que sólo 12.5 por ciento de los niños inscritos en primer año alcanzaron el cuarto grado, ocho por ciento quinto y seis por ciento sexto.

obra escrita que incluyó libros de texto y manuales entre los que destaca el *Método onomatopéyico para la enseñanza de la lectura y la escritura* (1904).

²⁶ Véase Torres Quintero (1921). En 1922 el autor publicó algunas secciones de este informe en el primer número de la revista *Educación*, dirigida por el profesor Lauro Aguirre. Ahí vuelve a enfatizar el escaso conocimiento que se tenía sobre el problema del retraso escolar, su cuantificación y los medios para atenderlo (véase Torres Quintero, 1922:10-15).

El segundo tipo de cálculos le permitió estimar a los repetidores. Nuevamente, los mayores porcentajes se presentaban en primero y segundo años, 22 y 20 por ciento respectivamente. En tercero, 18 por ciento; cuarto, 15 por ciento; quinto, 11 por ciento; sexto, nueve por ciento. En una observación más fina, estimó los repetidores de primera vez y los reincidentes. A partir de ello concluyó que casi 40 por ciento de los niños había acumulado en su paso por la escuela una o más reprobaciones, lo cual implicaba que “casi la mitad de los alumnos de las escuelas hacen sus estudios primarios en casi el doble del tiempo normal”.²⁷

Si bien la mirada cuantificadora de Torres Quintero iluminó aspectos de la escolarización antes desconocidos, como la reincidencia en la repetición, fue poco lo que aportó en el plano de la analítica de las causalidades. Al respecto señala que las causas del retraso eran diversas, pero las principales “son la vagancia y los defectos mentales”. Partiendo de ello, Torres Quintero utilizó una clasificación de los retrasados escolares: “atrasados por vagancia pero normales de mentalidad” y “atrasados por deficiencia de mentalidad”, a los cuales habría que darles un tipo especial de educación.

Añade otras causas del retraso escolar que ya habían sido señaladas desde, por lo menos, tres décadas antes: la pobreza de los niños, la poca puntualidad y las frecuentes faltas, los cambios de residencia, la falta de útiles de trabajo, las enfermedades; y por parte de la escuela: el cambio frecuente de maestros, las suspensiones de clases, el exceso de alumnos, la inscripción en cualquier época del año, las ausencias de los maestros, la no provisión de útiles de trabajo, los sueldos reducidos y la incompetencia de los maestros (Torres Quintero, 1921:56).

MEDIR Y CUANTIFICAR AL ESCOLAR

A partir de la década de 1920, pedagogos e higienistas escolares hicieron pública su preocupación por lo poco que se conocía acerca de los rasgos físicos, mentales y temperamentales de los niños en

²⁷ Un dato comparativo de la época: Lewis Terman, en su libro *The Measurement of Intelligence*, señala que en Estados Unidos “entre la tercera parte y la mitad de la población escolar no avanza con regularidad; entre ellos, 10 a 15 por ciento tiene retraso de dos años y cinco a ocho por ciento de tres años”. Citado en Lozano Garza (1921).

edad escolar. Tal preocupación tenía lugar en el marco de una novedosa tendencia pedagógica, la “nueva educación”, que ponía al niño en el centro de la actividad escolar. Conocida en México como la “escuela de la acción”, representaba, al menos en teoría, un cambio de paradigma frente la educación “tradicional”, pasiva y memorista.²⁸ Los intereses y capacidades del niño se volvieron parte central en los modos de entender la enseñanza y organizar la actividad escolar. Al examinar la vida infantil y los diferentes periodos de desarrollo se llegaba a concluir la inconveniencia de la enseñanza uniforme y la necesidad de hacerla individual, si bien la organización por “clases” se conservaba “sólo por razones económicas” (SEP, 1928).

Estos principios doctrinarios no se vieron plasmados de manera inmediata en las formas de ordenar, jerarquizar y clasificar a la población escolar. La laboriosa tarea de los maestros de llevar registros diarios de la actividad para preparar los informes mensuales y anuales sobre asistencia, puntualidad, aprovechamiento, promoción y reprobación continuó de manera sistemática en las primeras décadas del siglo XX sin modificaciones significativas en los sistemas de clasificación. En el nivel de los productores de la información, los maestros, poco o nada se modificaron las formas de agrupar, diferenciar y organizar la información sobre las distintas maneras en que los niños pasaban por la escuela, permaneciendo en ella o abandonándola.²⁹ Se siguieron usando las mismas categorías y en algunos casos hasta los mismos formatos de la década de 1880, por ejemplo en los registros de asistencia mensual y calificaciones obtenidas al final del curso escolar. La información mensual de asistencia mantuvo prácticamente los mismos indicadores de

²⁸ En 1923 se aprobó el proyecto de reforma “Bases para organizar la enseñanza conforme al principio de la acción”, con el que se introdujeron los principios de la escuela nueva. Su adopción en las escuelas fue lenta y no siempre bien aplicada, entre otras cosas porque implicó modificaciones importantes en las formas de organizar el trabajo escolar: el esquema tradicional de asignaturas, la relación entre ellas, las formas de evaluar el aprendizaje, el sistema de promoción, el régimen disciplinario, etcétera.

²⁹ Este señalamiento sugiere la necesidad de reflexiones más detalladas en torno a las complejas lógicas que atraviesan a la escolarización, esto es, los vínculos entre una racionalidad para la gestión que produce representaciones mediante categorías necesariamente uniformes y la racionalidad del currículo que genera representaciones sobre la heterogeneidad de las prácticas.

finales del siglo XIX: 1) inscritos hasta la fecha por edades y curso; 2) existencia hasta el último día del mes anterior; 3) altas en el presente mes; 4) bajas en el presente mes; 5) existencia para el mes próximo por grado, y 6) asistencia media habida en el mes. En los registros de calificaciones los maestros seguían señalando las mismas causas del bajo aprovechamiento y la reprobación en la columna de observaciones.³⁰ En otros ámbitos sí hubo cambios, por ejemplo los registros de inscripción que se elaboraban a principios del año escolar se volvieron más específicos al incluir, de manera constante, datos sobre la ocupación de los padres y que constituyó una fuente de información fundamental para conocer el perfil social de los escolares.

Documentos que se conservan en el AHSEP permiten señalar que en los años escolares de 1926 y 1927 se pusieron en marcha, tal vez de manera piloto, cambios significativos en las maneras de informar como consecuencia de las transformaciones en la estructura y funcionamiento de la enseñanza primaria impulsados por la “escuela de la acción”: se abandona el doble turno de clases que había estado vigente desde el siglo XIX, se dejó de practicar el sistema tradicional de exámenes y reconocimientos que “sólo favorecían a los niños de capacidad superior”, el currículo escolar de educación primaria abandonó el modelo anterior de asignaturas y se estructuró en torno a los “proyectos de trabajo”. Los programas de estudio dejaron de ser largas listas de temas a memorizar sin relación entre asignaturas para organizarse alrededor de “proyectos de trabajo” que funcionaban como detonantes de los aprendizajes específicos de cada asignatura (lengua nacional, aritmética y geometría, ciencias naturales, geografía, historia y civismo, las cuatro últimas llamadas “materias socializantes”) (SEP, 1928). Los registros escolares correspondientes a

³⁰ A manera de ejemplo el siguiente expediente: “Calificaciones obtenidas por los alumnos del primer año de la Escuela Municipal Elemental Mixta en los reconocimientos finales del año escolar 1920”. Los alumnos reprobados en los diversos grupos del primer año llevan anotaciones como las siguientes: “deficiente mental”, “por falta de puntualidad”, “anormal”, “por retardo en el desarrollo mental”, “por carácter inquieto”, “por degeneración atávica”, “por pocas asistencias”, “por enfermedad”, “se inscribió muy avanzado el año”, “separado por insubordinado”, “lo pusieron a trabajar”, “por faltista y floja”, “por torpeza intelectual”, “por impuntual”, “invertidos los centros nerviosos”, en AHSEP, fondo Dirección General de Educación Primaria, sección Inspecciones Escolares, serie Escuelas Nacionales Primarias Elementales, caja 9, exp. 1.

las listas de calificaciones de los alumnos reflejaron esos cambios: se elaboraron cuadros de concentración de pruebas en aritmética,³¹ lengua nacional³² y materias coordinadas,³³ además de la ancestral evaluación individual se incluyó la de grupo, se pasó de evaluar el resultado en un examen a evaluar el aprovechamiento; así, la calificación dejó de ser una cifra directa (de 0 a 4 a finales del XIX o de 1 a 10) para expresarse como un porcentaje de aprovechamiento. Fueron, sin embargo, transformaciones en el nivel de las finalidades de los registros escolares sobre el desempeño de los alumnos, mas no en los sistemas de clasificación elementales de la escolarización: aprovechamiento, promovidos, no promovidos.³⁴

Mientras esto sucedía en el nivel de la producción local de conocimiento mediante la elaboración de diversos tipos de registros y cuadros, en el de la producción integradora y uniformadora de estadísticas nacionales se manifestaba una doble tendencia. Por una parte, tiene lugar una diversificación en los cuestionarios que las autoridades educativas federales enviaban a cada escuela para reportar las actividades anuales. Poco a poco, los rubros de información se fueron ampliando para incluir no sólo a los alumnos sino también al personal escolar —en sus distintos tipos y clases—,³⁵ los

³¹ Las pruebas en aritmética eran: suma, resta, multiplicación, división, combinaciones numéricas, problemas aritméticos y problemas geométricos.

³² Las pruebas en lengua nacional eran: lectura oral, lectura en silencio, composición, escritura ortográfica, “escritura musical”, escritura gramatical, “escritura concreta”, “D y R” (probablemente dictado y redacción).

³³ Ciencias naturales, geografía, historia y civismo.

³⁴ Para reconstruir la trama en esta parte del análisis fueron excepcionalmente valiosos un conjunto de cuadros de calificaciones de diversas escuelas primarias elementales y superiores correspondientes a los años 1926 y 1927, en AHSEP, fondo Secretaría de Educación Pública, sección Departamento Escolar, serie Dirección de Educación Primaria y Normal, subserie Escuela Primaria elemental y superior, cajas 99-104, 86-93, 130-136, 116-120. Después de 1927, las escuelas regresaron a los procedimientos de evaluación anteriores por materia y con calificaciones numérica directa de 1 a 10.

³⁵ Conocer quiénes eran los maestros, de dónde venían, sus edades, dónde se habían formado, si tenían o no título, cuándo habían empezado a laborar, etc., representó un esfuerzo de discernimiento igualmente titánico que el desplegado para conocer de la diversidad de situaciones de los niños en su paso por la escuela, en AHSEP, secciones Estadística Escolar e Inspecciones Escolares.

gastos de la escuela y el valor del inmueble. Por otra parte, se fueron estabilizando progresivamente las categorías de clasificación y se afianza un conjunto básico de criterios con el fin de establecer relaciones a través de razones y porcentajes entre variables diversas (edad, sexo, estado, modalidad educativa, etc.) que permitieran una “representación más fiel” de las condiciones escolares. De este modo, las elaboraciones estadísticas ofrecieron una forma de conceptualizar la escuela con sus procedimientos y una racionalidad que ordenó la gestión pública. Las estadísticas escolares oficiales contemporáneas tuvieron, así, su punto de arranque. Con la publicación en 1927 de *Noticia estadística sobre educación pública en México. Correspondiente al año de 1925*³⁶ se inicia la elaboración de estadísticas anuales “sujetas a métodos rigurosamente científicos” y abarcando la totalidad de las escuelas mexicanas. A partir de entonces se publicó la “Memoria estadística” de la SEP, en donde se reunía no sólo la información sobre la población escolar sino todo lo referente al funcionamiento del sistema educativo: presupuesto, gasto, número de escuelas, profesores que las atendían, alumnos inscritos, presupuesto, etcétera.

En la constelación de eventos que marcaron la revolución copernicana de la escuela nueva, poniendo al niño en el centro del sistema, el Primer Congreso Mexicano del Niño, realizado en 1921, tiene una gran significación en términos de promover nuevas políticas públicas para la atención de la infancia.³⁷ En el plano de la escolarización, con él se inició un periodo que se prolongó durante más de dos décadas, durante el cual médicos, pedagogos y psicólogos se dedicaron a desarrollar instrumentos y métodos precisos para la medición de los rasgos físicos y mentales de los alumnos de las escuelas primarias en zonas urbanas y rurales. Producto de ese congreso fue la siguiente taxonomía sobre los diversos tipos de anomalía presentada por el doctor Rafael Santamarina, misma que

³⁶ Véase SEP (1927). Cabe aclarar que desde la creación de la SEP, en 1921, se empezaron a producir estadísticas parciales que eran publicadas en el boletín de la propia secretaría.

³⁷ Por ejemplo, el anteproyecto para la creación de los tribunales para menores fue presentado en dicho congreso por Antonio Ramos Pedrueza, “Los tribunales para menores delincuentes: bases para un proyecto de ley”. En 1923, el mismo proyecto fue aprobado en el Congreso Criminológico y dos años después se empieza a aplicar.

había sido aprobada en el Segundo Congreso Internacional para la Protección a la Infancia reunido en Bruselas, en 1920.³⁸

La tarea de observar, medir y jerarquizar fue encabezada por una institución creada ex profeso en 1925, el Departamento de Psicopedagogía e Higiene, que reunió a destacados médicos como el ya mencionado Rafael Santamarina y José Gómez Robleda.

El papel que esta institución desempeñó fue crucial para introducir nuevas formas de racionalidad en los procesos de escolarización: tradujo y adaptó pruebas extranjeras (Binet-Simon, test parciales de lenguaje Descoedres, Stanford Achievement, Fay, Ebbinghaus) siempre bajo el criterio de que debían ajustarse a las condiciones locales hasta llegar a crear “verdaderas escalas nacionales”³⁹ y las llevó hasta el salón de clases. La aplicación de pruebas de diverso tipo y contenido, con la finalidad de medir atención, inteligencia, razonamiento infantil, agudeza visual, etc., se convirtió a partir de entonces en un componente de la vida escolar en el que autoridades escolares, maestros y padres de familia depositaron su confianza y expectativas para mejorar la educación de los niños.

En 1926, tan sólo un año después de creado, el Departamento de Psicopedagogía e Higiene aplicó pruebas a 21 387 alumnos.⁴⁰ El esfuerzo por conocer los niveles de retraso mental y clasificar a los escolares se muestra en el siguiente informe:

Con fines de clasificación escolar se han venido aplicando pruebas mentales colectivas. Hasta el año de 1932 se utilizó la batería número 1 compuesta por las pruebas Fay, Ebbinghaus y Descoedres. Durante el presente año de 1933 se ha usado una nueva ba-

³⁸ Esta clasificación la publicó también en la revista *Educación*, “Observación médico-pedagógica de los niños que caen en poder de la justicia”, en *Educación. Revista Mensual*, vol. 2, núm. 1, mayo de 1923, pp. 340-347. En otra contribución para esta misma revista, Santamarina informa que en 1923 se creó el anexo en el jardín de niños de la Escuela Normal para Maestros, siendo éste, “el primer establecimiento de esta clase para niños deficientes mentales que ha existido en la República impulsado por la directora Ernestina Latour”, véase “Necesidad de la fundación de un patronato para la protección y educación de los niños anormales”, en *Educación. Revista Mensual*, vol. 2, núm. 1, mayo de 1923, pp. 76-82. El dato resulta interesante para reconstruir la genealogía de la educación especial en México.

³⁹ “El Departamento de Psicopedagogía e Higiene”, en SEP (II, 1928).

⁴⁰ “Estudio sobre el desarrollo mental de los niños mexicanos”, en AH-SEP, Departamento de Psicopedagogía e Higiene, caja 5119, exp. 78.

tería, la número 2, formada por las pruebas Detroit (1° año), Pintner (2° año) y Otis (3° año). El número de alumnos examinados en los distintos años ha sido el siguiente:

<i>Año</i>	<i>Alumnos</i>
1930	20 692
1931	20 424
1932	27 587
1933	17 650 (Pruneda, 1930:31).

El proceso de introducción en el ámbito de la escolarización de este marco de intección fundado en la medición de los rasgos físicos y mentales como base, no sólo para detectar y separar a los niños anormales de los normales, como se hacía a principios del siglo bajo los principios del higienismo, sino para generar acciones predictivas y adaptativas camina en paralelo a la presencia en México de las corrientes de pensamiento del biotipo y, de manera más amplia, la eugenesia. La vieja semántica del “normal” y “anormal” siguió presente, pero los soportes epistemológicos y categoriales en que se sostenían adquirieron nuevos matices.⁴¹

La eugenesia fue una corriente de pensamiento con anclajes médicos y sociales que constituyó un cuerpo de saberes científicos orientados hacia el estudio de los problemas de conformación ét-

⁴¹ Al respecto, cabe señalar cierto paralelismo con la trayectoria de la distinción normal-anormal en otros países de la región. Rodríguez de Anca (2004) analiza la formación del concepto “retraso pedagógico”, en Argentina durante las tres primeras décadas del siglo XX, encontrando en los textos pedagógicos que examina (fundamentalmente revistas especializadas y un libro de enseñanza de las matemáticas) dos tipos de anclaje: por una parte las formas de caracterizar y dar atención a la población escolar que se mueve entre el eje del higienismo —cuyos preceptos rectores son medio ambiente, enfermedad, contagio— y, por otra, el eje de la eugenesia —regido por herencia, anormalidad, raza. El primero dio lugar a la categoría de “debilidad”, el segundo a la de “anormal” como referentes que permitieron caracterizar a la población escolar, clasificarla y generar acciones institucionales para su atención entre 1900 y 1930. El paralelismo radica en la influencia del higienismo y la eugenesia como corrientes de pensamiento que tuvieron hondo impacto en las formas de mirar a la escuela y clasificar a los educandos a principios del siglo XX; sin embargo, en el caso analizado en este artículo y a partir del material que sirve de base —los informes escolares elaborados por maestros—, no es posible identificar una asociación definida entre “debilidad-higienismo” y “anormalidad-eugenesia”, como la que sostiene Rodríguez para el caso argentino.

nica y demográfica de los pueblos. Su finalidad era definir políticas sanitarias que permitiesen controlar tanto las patologías médicas como las sociales, que amenazaban el progreso. Se difundió en Europa a fines del siglo XIX y principios del XX, y después en Argentina, Brasil y México. En nuestro país, la Sociedad Mexicana Eugénica “para el mejoramiento de la raza” se creó en 1931, pero la presencia de este cuerpo de saberes se registra desde la década de 1920, impulsado por dos instituciones “encargadas de articular las preocupaciones nacionales y formular proyectos científicos de intervención sociopolítica” (Saade Granados, 2004:19): el Ateneo de Ciencias y Artes de México y la Sociedad Mexicana de Puericultura, fundados en 1925 y 1929, respectivamente. Esta última tenía entre sus objetivos desarrollar proyectos de medicina preventiva, higiene y educación dirigidos a la infancia y a la maternidad.⁴² Los agentes protagónicos en la difusión de estas ideas y su puesta en práctica en políticas de profilaxis social fueron médicos mexicanos

[...] nacidos en el último tercio del siglo XIX, formados en la tradición francesa de la Escuela Nacional de Medicina y cuya actividad profesional se desarrolló durante la primera mitad del siglo XX, se ubican en la intersección entre el predominio del patrón de medicina francés, reinante hasta la culminación de las guerras revolucionarias, y su combinación con el modelo asistencial de la medicina estadounidense imperante a partir de los años veinte (Saade Granados, 2004:13).

Muchos de ellos desempeñaron cargos públicos moviéndose desde las asociaciones científicas y académicas hasta las instituciones de

⁴² En México, y en general en América Latina, la eugenesia se establece manteniendo un estrecho vínculo con la puericultura siguiendo “la influencia francesa que unió el ‘pronatalismo’ con la medicina para defender los derechos biológicos y profilácticos de la infancia, con el objetivo de asegurar el porvenir de la nación desde el momento mismo de la concepción de los futuros trabajadores. El matrimonio eficaz entre eugenesia y puericultura se construyó con un discurso de metáforas sobre el cultivo controlado en la agricultura y fue planteado como parte de un esfuerzo a favor de la natalidad para luchar contra el alto índice de mortalidad materno-infantil y el crecimiento inadecuado de la población”. En síntesis, la puericultura aportó a la eugenesia “una visión organicista de la sociedad para articular la influencia del medio ambiente con los caracteres hereditarios y dar paso a una orientación sanitaria del cuidado materno infantil” (Saade Granados, 2004:19-20).

salud y educación públicas: Alfonso Pruneda, Alfredo Saavedra, Fernando Ocaranza, Rafael Carrillo, por mencionar sólo algunos.⁴³

Una derivación de la eugenesia con repercusiones particulares en la clasificación biométrica de los escolares fue la biotipología, que de acuerdo con Stern, tuvo seguidores en Francia e Italia, así como en algunos países de América Latina en los años de 1930. Su propósito se dirigía a “asegurar un conocimiento y desarrollo eficiente de los biotipos de la nación, ya que se creía que “cada biotipo mostraba aptitudes funcionales, patologías psíquicas y susceptibilidades distintas respecto de la enfermedad y el crimen” (Stern, 2000:80). El interés que despertó radicaba en que ofrecía una alternativa al determinismo biológico basado en los principios de raza y nacionalidad de la eugenesia ortodoxa. En la teoría de los biotipos, en cambio, las clasificaciones se formaban mediante una compleja mezcla de factores interrelacionados. A diferencia de las jerarquías y categorías del darwinismo social, la biotipología se apoyaba en las medidas “aparentemente neutrales” de lo normal, lo promedio y lo regular.⁴⁴ Alejandra Stern describe el ambiente que se vivía en las décadas de 1930 y 1940 de la siguiente manera:

[...] los niños de la escuela, tanto los urbanos como los rurales, las poblaciones indígenas, los hombres cosmopolitas de clase media así como otros grupos sociales, se vieron sujetos a una gama extensa y novedosa de intervenciones médicas con propósitos de cuantificación y clasificación. Mientras que la antropología del siglo XIX había trabajado en buena medida con calibradores, reglas y varios otros instrumentos que medían principalmente

⁴³ Desde el campo de la antropología, la apropiación de la eugenesia y la aplicación de sus principios tuvo un importante exponente en Manuel Gamio.

⁴⁴ El médico mexicano Alfredo M. Saavedra, uno de los promotores centrales de este enfoque, definió la biotipología en los siguientes términos: “una ciencia humanizada, no unilateral sino universal que estudiaría al hombre no mediante la perspectiva pobre y aislada de su morfología y fisiología, sino más bien con relación a todos sus problemas, desde su desarrollo filogenético hasta su evolución a la madurez”, en Alfonso Saavedra (1945), *Una lección en el trabajo social*, citado en Stern (2000:82). La influencia de la biotipología se prolongó en México hasta los años de 1950, propició acciones orientadas al aumento de la vigilancia médica de la población y se entrelazó con la demografía en la elaboración de métodos para clasificar a la población mexicana caracterizada por su heterogeneidad y rápido crecimiento.

la fisiognomía, la biotipología se erigía sobre los acercamientos reinantes hacia la fisiología que santificaban a la experimentación en el laboratorio (Stern, 2000:78).

En ese horizonte abrevan las concepciones del saber pedagógico y las acciones impulsadas por el Estado tendientes a la clasificación escolar que tienen lugar entre 1930 y 1940. La importancia de la clasificación escolar, como medio para lograr mejores resultados educativos, había logrado identificar nuevos principios rectores.⁴⁵

En primer lugar, toma distancia de las formas de clasificación utilizadas en épocas anteriores al considerarlas como una “simple y empírica colocación de los alumnos en grupos escolares” hecha a partir de criterios, como las edades cronológicas o las calificaciones del grado anterior, con funciones de administración y organización escolar. Lo que llamaron “clasificación moderna”, en cambio, se apoyaba en la identificación y detección de las capacidades intelectuales individuales, a partir de la aplicación de instrumentos objetivos, lo cual da un “sentido racional, científico y fundado a la homogeneización de los grupos”. El entrecruce de saberes pedagógicos y psicológicos, plasmado en la psicopedagogía, había logrado lo que se creía era, por fin, la distribución de los alumnos en grupos escolares en forma “racional y científica”. El modo de conceptualizar se refería al “movimiento de los alumnos” clasificándolos por grado y grupo escolar. Iba acompañado de un diagrama en el que se representaban, para cada escuela, los datos de inscripción por edad, grado y grupo que permitía apreciar las relaciones entre edad y grado, así como patrones de concentración de la población escolar en los grados intermedios.

Por otra parte, la clasificación escolar deja de ser vista como una actividad puramente de organización o administración escolar para caracterizarla como factor fundamental en el desenvolvimiento de las actividades escolares, ya que permitía identificar de manera adecuada y racional los requisitos exigibles y esperables de cada niño. La admisión era el primer momento de este proceso que ya empezaba a ser descrito en términos de selección: “la escuela cumple una labor selectiva que debe ser más flexible en el caso de las es-

⁴⁵ En 1932 tuvo lugar el VII Congreso Panamericano del Niño, uno de los trabajos presentados por la delegación mexicana fue el del profesor Miguel Huerta, que aquí citamos como ejemplo del tipo de planteamientos conceptuales a los que se había llegado (Huerta, 1935).

cuelas primarias y el preescolar y basarse en criterios objetivos". La admisión "requiere un estudio de cualidades y posibilidades de selección". Su correcto diagnóstico supone varios datos sobre el niño: edad, estado físico, escolaridad y capacidad intelectual.⁴⁶ Su resultado final es "acomodar a cada alumno en el grupo que le corresponde, es decir clasificarlo".

Al no ser solamente una simple y empírica colocación de los alumnos en grupos escolares, sino una distribución de los niños, fundamentada en parámetros objetivos, que los agrupaba según sus semejanzas, la clasificación escolar pasó a ser considerada el mejor medio para garantizar las condiciones idóneas de desarrollo del niño y protegerlo de "un medio ambiente desfavorable".

El entusiasmo generado por el movimiento psicométrico condujo a una sobrevaloración de la clasificación escolar, considerándola como la panacea para todos los problemas escolares y herramienta para racionalizar todos los ámbitos: la elaboración de planes y programas, la selección de métodos de enseñanza adecuados, la formación de profesores, la optimización del trabajo docente logrando mejores resultados con menos esfuerzo, la flexibilización de los horarios de clase, la promoción al grado siguiente, etcétera.

Particularmente significativo en este contexto resulta la relación que se identifica con la reprobación y el retraso escolar. En cuanto a lo primero se planteaba que la adecuada clasificación de los niños era el medio para evitar las reprobaciones, "incluso aquellas que tienen origen social, ya que es fácil un ajuste adecuado y científicamente establecido de los alumnos que socialmente se desacomodan". En cuanto al segundo, contribuiría a disminuir el elevado número de retrasados escolares al brindar información para formar cursos escolares de promoción rápida.

Las bondades de la clasificación escolar eran evidentes a los ojos de médicos, pedagogos y psicólogos, y por ello resultaba ser una labor de primera importancia en la planeación educativa que debía realizarse "incluso en aquellos establecimientos de naturaleza democrática".

⁴⁶ Los desfases entre las precisiones en el plano conceptual y los datos disponibles para hacerlas efectivas se aprecian en otra ponencia presentada en el mismo congreso: "no sabemos cuántos de nuestros 200 000 niños que asisten a la escuela primaria y de los 500 000 de población rural son débiles mentales" (Solís Quiroga, 1935).

El horizonte conceptual plasmado en la producción pedagógica de la década de 1940 (Ballesteros, Larroyo) pone de manifiesto que el tema de la clasificación de los escolares adquiere un lugar destacado en los tratados de organización escolar. Se identifican dos “sistemas” de clasificación: el vertical y el horizontal. En la clasificación vertical los niños se agrupan de manera heterogénea sin tener un criterio fijo de edad o grado de desarrollo, basándose en el supuesto de que los mayores ejercen una influencia benéfica sobre los menores y que contribuyen a su desarrollo individual. La clasificación horizontal agrupa a los niños a partir del criterio de homogeneidad de la clase, basándose en el supuesto de que el trabajo colectivo y cooperativo sólo es posible cuando existen intereses y capacidades semejantes. Se identifican también diversos métodos de clasificación: edad, conocimientos y desarrollo mental.

El que se sigue en la actualidad es este último a través de la medición del IQ (cociente intelectual). La condición infantil en el ámbito de la escolarización deja de ser definida sólo por la edad cronológica o por apreciaciones subjetivas sobre los conocimientos adquiridos, ahora la condición infantil puede ser definida mediante normas de carácter objetivo que muestran con resultados numéricos y exactos las características del desarrollo psico-orgánico del niño (Ballesteros, 1943:79).⁴⁷

La asistencia y el ausentismo escolar son un binomio conceptual cuyo significado se ha afinado y sedimentado. Inasistencia e im-

⁴⁷ Seis años después, en 1949, Larroyo se suma a los planteamientos de Ballesteros en esta materia. En *Ciencia de la educación* señala que la organización de la enseñanza debe considerar las diferencias en la capacidad de los educandos creando planteles educativos adecuados para los “anormales” y los “superdotados”. Define al niño anormal como “aquel que presenta en su evolución taras físicas o intelectuales o ambas a la vez. La presencia de estas deficiencias o anomalías trae consigo que tal sujeto no pueda ser educado de la propia manera que los niños normales. Entre los niños anormales se comprenden los siguientes grupos: a) los que ofrecen *taras de carácter físico*: deformes, inválidos, cojos, b) los *anormales de los sentidos*: ciegos y sordomudos y los que sin carecer completamente del oído y de la vista, tienen deficiencias más o menos notorias de estos sentidos, c) los que padecen de *perturbaciones de la palabra*, d) los *deficientes mentales* cuantitativamente considerados, que a su vez se subdividen en idiotas, imbéciles y débiles mentales según su grado de anomalía psíquica” (Larroyo, 1952 [2a. ed.]:90-91).

puntualidad han quedado claramente diferenciados y ubicados en una jerarquía de faltas escolares que se documentan y sancionan de diferente manera. En ese terreno empieza a utilizarse la expresión “deserción escolar” para referirse “a un fenómeno desgraciadamente muy generalizado que consiste en el abandono de la escuela por los niños antes de cubrir el tiempo legal de escolaridad” (Ballesteros, 1943:92).⁴⁸

A MANERA DE CIERRE

El proceso de convertir al niño en una entidad cognoscible y descriptible desde el ámbito de la escolarización y sus prácticas traza una trayectoria de clasificaciones y jerarquías diversas que trataron de ordenar y describir lo que, por naturaleza propia, es el heterogéneo paso de los niños por la escuela. A través de descripciones y cálculos se fueron creando las categorías que permitieron nombrar las diversas formas de habitar y transitar por la escolarización.

Cuantificar mediante criterios pertinentes a la población infantil que pasaba por la escuela, tanto la que lo hacía de manera constante como la intermitente, fue un desafío, una tarea compleja que se desarrollaba en la tensión entre el deseo de objetividad y uniformidad, y la subjetividad que sustituía la existencia de normas precisas. El trabajo de someter la diversidad en los movimientos de la población escolar a criterios homogéneos y constantes de ingreso, permanencia y avance fue tan complejo que se antoja compararlo con los primeros esfuerzos de los naturalistas por clasificar las especies. Cada cálculo implicaba una manera de adjetivar a los escolares, asignarles un lugar en el espacio escolar, un futuro en el proceso de escolarización y una posición en el mundo social. Las asociaciones entre vagancia, delincuencia, pobreza y “retraso escolar”, más tarde llamado propiamente “abandono escolar”, fueron componentes de un sistema de enclasmiento productor de representaciones sociales sobre la infancia.⁴⁹ Torres Quintero, en su informe de 1921, lo expresaba en estos términos:

⁴⁸ Las cifras oficiales reportaban una deserción escolar de 16 por ciento (véase SEP, 1943-1944).

⁴⁹ A través de las jerarquías y clasificaciones inscritas en la escolaridad se producen efectos no sólo dentro de la institución escolar sino también fuera de ella generando lo que, siguiendo a Pierre Bourdieu (2002), pode-

[...] la mayoría de los niños que comparecen ante los tribunales por haber cometido algún delito o por haber sido sorprendidos en la vagancia está constituido por los niños que sienten disgusto por la escuela, que van retrasados en ella y por quienes sus padres no se preocupan (Torres Quintero, 1921:51).

Veinte años después, el problema se expresaba en los siguientes términos:

[...] muchos de los fenómenos de inadaptación social de los niños, que tienen su más aguda expresión en la adolescencia, proceden de una inadaptación escolar cuyo origen hay que buscarlo en la interrupción de su asistencia y en su falta de puntualidad, produciendo el efecto perturbador de sentirse extraño entre los demás niños que ha recibido la influencia regular y continua del ambiente escolar y creando una serie de hábitos y formas de vida que chocan, a veces violentamente, con los de quienes sí han podido recibir la acción benéfica de la escuela (Ballesteros, 1943:93).

La evolución de los reportes escolares elaborados por los maestros a lo largo del periodo analizado permite reconstruir el proceso de desarrollo de formas de ordenar y clasificar a la población escolar. Se trata de un proceso heterogéneo que ciertamente cambia y se afina en múltiples aspectos, pero de manera paralela mantiene ciertos rasgos de continuidad.

En el nivel de las autoridades escolares, inicialmente fue la Comisión de Instrucción Pública del Ayuntamiento la encargada de solicitar a los maestros información sobre las escuelas a su cargo y sistematizar los registros recibidos para elaborar informes periódicos. Se utilizaban ya desde 1870 formatos estandarizados del tipo de registros a elaborar; sin embargo, era frecuente que los maestros elaboraran de manera manual dichos instrumentos cuando el ayuntamiento no podía proveérselos. En 1921, con la creación de la Secretaría de Educación Pública, la tarea de solicitar, recabar y sistematizar la información elaborada por los maestros pasa a manos de una oficina especializada en estadística escolar; este cambio no representó una radical ruptura por lo que respecta al soporte mate-

mos llamar "sistemas de enclasmiento" mediante los cuales los escolares ocupan posiciones en el espacio social.

rial de los reportes ni al tipo de categorías empleadas para describir y clasificar a la población escolar. Ante las múltiples carencias que sobrevinieron con la Revolución, las autoridades escolares reciclaron con frecuencia antiguos formatos; así, en la década de 1920 todavía se pueden encontrar informes escolares que fueron elaborados utilizando los mismos formatos de principios del siglo pasado.

En cuanto a los reportes escolares, se pasa de los registros de “inscripción y asistencia hasta el día de hoy”, de la década de 1870, a registros diarios, mensuales y anuales que proporcionaban indicaciones precisas para calcular la asistencia media en cada caso a finales del siglo XIX. En contraste, los registros anuales de promovidos y no promovidos —conocidos como “listas de reconocimiento” en 1870 y luego cuadros de calificaciones— se elaboraron de manera constante con algunas variaciones en su contenido; por ejemplo, en la forma de evaluar o incluyendo datos adicionales como conducta del alumno. En la columna de observaciones de este tipo de registros se localizaron algunas de las descripciones y valoraciones utilizadas por los maestros para referirse al desempeño de los alumnos que no eran promovidos. No era una información con carácter obligatorio, ni se indicaban criterios a seguir en la valoración, así que los maestros expresaban las causas de la reprobación desde el bagaje de significaciones propias de la época. En el ámbito semántico, esas descripciones permiten apreciar continuidad en expresiones como “por faltista”, “por no cubrir el programa”, “por pobreza de los padres”, así como una cierta depuración en expresiones como “retrasado” y “deficiente”, que a principios del siglo XX eran usadas de manera mucho más ambigua, tanto para aludir a la impuntualidad, a problemas de atención o a enfermedades de los niños.

Mirando el periodo analizado de manera sincrónica es posible sostener que la producción de información para la gestión y gobierno de la población escolar siguió un proceso que, sin ser lineal, llevó a una mayor continuidad y sistematización en el manejo de los datos y más importante aún en las distinciones que permitían ordenar y clasificar a la niñez vinculada a escolarización.

Un factor determinante en este proceso tuvo lugar cuando se estableció la obligatoriedad de la enseñanza y, junto con ella, se pusieron en marcha una serie de actividades dentro y fuera de la escuela dirigidas a hacerla efectiva. Ese contexto propició el surgimiento de una serie de prácticas de registro y documentación di-

rigidas a dar visibilidad a las diferentes trayectorias de los niños a lo largo de la escolarización, las diversas maneras de estar y ser en la escuela: medir la asistencia promedio diaria, mensual y anual, registrar la puntualidad, documentar el aprovechamiento, ser promovido o reprobado. Gradualmente, como hemos visto, los marcos de categorización se fueron ampliando y diferenciando al abrigo de la confluencia de los esquemas de intelección brindados a la educación por la modernización de las ciencias médicas, que a través de la distinción normal-anormal abrieron el terreno para describir y nombrar las diversas situaciones de los niños durante su paso por la escuela.

Otro factor determinante se desprende de la racionalidad subyacente a la tesis del diagnóstico social como punto de partida para definir políticas de atención y gobierno y la sofisticación administrativa que esto implicó para el Estado. Si bien desde antes de la creación de la Secretaría de Educación Pública, el ayuntamiento de la ciudad de México, a través de la Comisión de Instrucción Pública, fue la instancia que entre sus funciones tenía la de solicitar información a los maestros y sistematizar la información recibida para presentarla en boletines periódicos, es hasta 1921, al crearse la Secretaría de Educación Pública, cuando se establece primero una “oficina” dedicada a la estadística escolar, que en 1925 se reorganiza como “dirección” y en 1926 se convierte en “sección técnica”, con la misión de reunir y mostrar “el mayor número de datos y aspectos de los fenómenos escolares en forma tal que sea fácil la observación de los caracteres cuantitativos de esos fenómenos a través del tiempo y así tener una experiencia científica que sirva de fundamento y orientación a las disposiciones dictadas por la Secretaría” (SEP, 1928:245). Se generaron, así, condiciones para la recolección centralizada y sistemática de información, aunque no uniforme todavía, susceptible de ser acumulada y conservada para fines de comparación, dando forma a categorías que permitieron conocer la escuela por dentro.

La escolarización instrumentó un saber basado en la indagación de las facultades del educando, un modo de mirar y clasificar a la infancia que fue alimentado por el despliegue de todo un campo de documentación de tipo físico sobre los niños mexicanos, iniciada con los exámenes individuales de los servicios de higiene escolar, los promedios anatómicos y funcionales propios de la exploración clínica, las observaciones y registros antropométricos, etc. En este anda-

miaje de discursos, la infancia pudo ser representada cumpliendo el sueño de la modernidad de acceder a un lenguaje basado en representaciones científicas, objetivas y cuantificables que propagaron nuevas ideas sobre la naturaleza del niño. En el proceso no sólo se produjeron descripciones sobre la infancia, sino que también se gestaron categorías administrativas para organizar programas sociales sobre la participación, el rendimiento y el buen encauzamiento de la niñez.

BIBLIOGRAFÍA

- Agostoni, Claudia (2003), *Monuments of Progress. Modernization and Public Health in Mexico City 1876-1910*, Calgary, University of Calgary Press/University Press of Colorado/Instituto de Investigaciones Históricas-UNAM.
- Ballesteros Usano, Antonio (1943), *Organización de la escuela primaria*, México, Patria.
- Bourdieu, Pierre (2002), *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, México, Taurus.
- Castellanos, Abraham (1897), *Organización escolar. Ensayo crítico*, Oaxaca, Imprenta Lozano San Germán.
- Castillo Troncoso, Alberto del (2003), "La visión de los médicos y el reconocimiento de la niñez en el cambio del siglo XIX al XX", en *Boletín Mexicano de Historia y Filosofía de la Medicina*, vol. 6, núm. 2, México, pp. 10-16.
- (2006), *Conceptos, imágenes y representaciones de la niñez en la ciudad de México 1880-1920*, México, El Colegio de México/Instituto Mora.
- Chaoul Pereyra, Ma. Eugenia (1998), "La instrucción pública y el ayuntamiento de la ciudad de México: una visión de la educación municipal en la ciudad (1867-1896)", tesis doctoral, México, Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.
- (2005), "La escuela nacional elemental en la ciudad de México como lugar, 1896-1910", en *Secuencia. Revista de Historia y Ciencias Sociales*, núm. 61, enero-abril, México, pp. 145-176.
- Cházaro, Laura (2006), "Cuerpos heridos, conocimiento y verdad: las heridas entre la medicina y la jurisprudencia", en *Nuevo*

- Mundo Mundos Nuevos*, núm. 6, <<http://nuevomundo.reveus.org/document2981.html>>.
- Cosío, Joaquín (1913), “Informe de la Organización de Escuelas para Niños Retardados en las principales capitales europeas y de los Estados Unidos del Norte rendido a la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes de México”, en *Anales de Higiene Escolar*, tomo II, México.
- Escalante Fernández, Carlos y Antonio Padilla Arroyo (1998), *La ardua tarea de educar en el siglo XIX*, México, ISCEEM.
- _____ y Antonio Padilla Arroyo (2001), “Infancia, familia y escuela en el Estado de México a finales del siglo XIX”, en Lucía Martínez Moctezuma (coord.), *La infancia y la cultura escrita*, México, Siglo XXI, pp. 115-143.
- Foucault, Michel (1976), *Vigilar y castigar*, México, Siglo XXI.
- _____ (1981), “La gubernamentalidad”, en Foucault *et al.*, *Espacios de poder*, Madrid, La Piqueta, pp. 9-27.
- García López, Lucía (2003), “La educación elemental durante el siglo XIX”, en Luz Elena Galván, Susana Quintanilla y Clara Inés Ramírez (coords.), *Historiografía de la educación en México*, México, COMIE, pp. 95-103.
- González, José (1918), *Los niños anormales psíquicos. Curso libre teórico-práctico para maestros y alumnos normalistas*, México, Librería de la V. de Ch. Bouret.
- Granja Castro, Josefina (1998), *Formaciones conceptuales en educación*, México, Cinvestav/UIA.
- _____ (2007), “Narrations and Knowledges at the Beginnings of Modern Schooling in Mexico”, en *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, vol. 43, núm. 6, diciembre, pp. 819-837.
- Huerta, Miguel (1935), “La clasificación escolar. Su función protectora del niño y sus ventajas para la educación”, en *Contribución del Departamento de Psicopedagogía e Higiene para el VII Congreso Panamericano del Niño*, México, Secretaría de Educación Pública.
- Larroyo, Francisco (1949), *Ciencia de la educación*, México, Porrúa.
- Lozano Garza, Alberto (1921), “Algunas palabras a favor de los niños anormales”, en *Memoria del Primer Congreso Mexicano del Niño*, México, El Universal.
- Luhmann, Niklas (1996), *La ciencia de la sociedad*, México, Anthropos/UIA/ITESO.

- Meneses Morales, Ernesto (1998), *Tendencias educativas oficiales en México*, 2 vols., México, CEE-UIA.
- Noguera, Carlos Ernesto (1998), "La higiene como política. Barrios obreros y dispositivo higiénico: Bogotá y Medellín a comienzos del siglo XX", en *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, núm. 25, <<http://www.lablaa.org/blaavirtual/revistas/revanuario/ancoh25/indice.htm>>.
- _____ (2002), "Los manuales de higiene: instrucciones para civilizar al pueblo", en *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XIV, núm. 34, pp. 277-288.
- Pruneda, Alfonso (1930), "Algunos datos acerca de lo que la Secretaría de Educación Pública está realizando en materia de bienestar de la infancia, de junio de 1930 en que se reunió el VI Congreso Panamericano del Niño, a la fecha", en *Informe de la Secretaría de Educación Pública*, México, SEP.
- Ramos Pedrueza, Antonio (1923), "Observación médico-pedagógica de los niños que caen en poder de la justicia", en *Educación. Revista Mensual*, vol. 2, núm. 1, mayo, México, pp. 340-347.
- Rodríguez de Anca, Alejandra (2004), "Apuntes para el análisis de las relaciones entre discurso médico y educación (1900-1930)", en María Silvia Di Liscia y Graciela Nélica Salto, *Higienismo, educación y discurso en Argentina 1870-1940*, Santa Rosa de La Pampa, Universidad Nacional de la Pampa, pp. 15-35.
- Ruiz, Luis E. (1900), *Tratado elemental de pedagogía*, México, Oficina Tipográfica de la Secretaría de Fomento.
- _____ (1904), *Tratado elemental de higiene*, México, Oficina Tipográfica de la Secretaría de Fomento.
- Saade Granados, Marta (2004), "¿Quiénes deben procrear?: los médicos eugenistas bajo el signo social (México 1931-1940)", en revista *Cuicuilco*, vol. 11, núm. 31, México, pp. 1-36.
- Santamarina, Rafael (1923), "Necesidad de la fundación de un patronato para la protección y educación de los niños anormales", en *Educación. Revista Mensual*, vol. 2, núm. 1, mayo, México, pp. 76-82.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (1927), *Noticia estadística sobre educación pública en México. Correspondiente al año de 1925*, México, Talleres Gráficos de la Nación.
- _____ (1928), *El esfuerzo educativo en México. La obra del gobierno federal en el ramo de la educación pública durante la admi-*

- nistración del presidente Plutarco Elías Calles (1924-1928)*, t. II, México, SEP.
- _____ (1943-1944), *Memoria de la Secretaría de Educación Pública*, México, SEP.
- Solana, Fernando y Raúl Cardiel Reyes (coords.) (1982), *Historia de la educación pública en México*, México, FCE/SEP.
- Solís Quiroga, Roberto (1935), "El problema educativo de los niños anormales mentales. Informe sobre el Instituto Médico Pedagógico", en *Contribución del Departamento de Psicopedagogía e Higiene para el VII Congreso Panamericano del Niño*, México, SEP.
- Stern, Alejandra (2000), "Mestizofilia, biotipología y eugenesia en el México posrevolucionario: hacia una historia de la ciencia y el Estado, 1920-1960", en revista *Relaciones*, vol. XXI, núm. 81, invierno, México, pp. 57-92.
- Torres Quintero, Gregorio (1921), *Las escuelas municipales en la ciudad de México. Estado que guardan y sugerencias para su mejoramiento*, Archivo Histórico del Distrito Federal, vol. 2671.
- _____ (1922), "Los alumnos retardados. Algunas observaciones en las escuelas municipales", en *Educación. Revista Mensual*, año 1, vol. 1, septiembre, México, pp. 10-15.

Archivos

Archivo Histórico del Distrito Federal.

Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública.

OFICIOS Y TALLERES: UNA ALTERNATIVA DE EDUCACIÓN PARA LOS SORDOMUDOS MEXICANOS, 1874-1918

*Luz María Abraján Cadena**

La creación de la Escuela Nacional de Sordomudos de México (ENSM)¹ permitió, tanto a las autoridades educativas como a la sociedad en el México decimonónico, ofrecer oportunidades de educación a un sector de las poblaciones llamadas “vulnerables” o también “indeseables”, entre ellas huérfanos, ciegos, sordos, enfermos y, en general, pobres y cuya labor recayó, en gran medida, en la Beneficencia Pública.

En particular, la enseñanza que se impartió en la escuela para sordomudos no era muy diferente a la que se brindaba a la mayoría de los niños y niñas que se clasificaban como “normales”, a saber: enseñarlos a leer, escribir y contar con lo que se lograría el objetivo de que la población en edad escolar tuviera al menos nociones de primeras letras;² no obstante, en el decreto de su fundación, en 1867, se establecía que la educación para los sordomudos presentaba algunas “particularidades”, en consonancia con las condiciones de este sector de la población escolar.³

* Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Correo electrónico: <luzeleste@gmail.com>.

¹ La palabra sordomudos es citada aquí tal y como aparece en los documentos de los archivos oficiales de esa época. La ENSM fue creada según la Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal, decreto publicado en el *Diario Oficial de la Federación*, el 7 de diciembre de 1867, véase Hemeroteca del Archivo General de la Nación (AGN).

² Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal, capítulo I. De la Instrucción primaria, artículo 3: indica que se enseñaría: lectura, escritura, gramática castellana, estilo epistolar, aritmética, sistema métrico decimal, rudimentos de física, de artes, fundados en la química y mecánica práctica (movimientos y engranes), dibujo lineal, moral, urbanidad y nociones de derecho constitucional, rudimentos de historia y geografía, especialmente de México (Hemeroteca del AGN).

³ Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal. Para los sordomudos, capítulo II, artículo 19: se enseñarán: lengua española escrita,

Las prácticas educativas que se iniciaban en el recién inaugurado plantel fueron delineando poco a poco las pautas para la intervención que los docentes tenían que realizar con estos alumnos, configurándose lentamente la idea de una pedagogía especial, la cual fue concebida tanto por las autoridades responsables de la Beneficencia Pública como por los docentes y comunidades científicas que tuvieron como centro de su interés la infancia anormal y que definió, en gran medida, el rumbo que la educación de estos sujetos seguiría décadas posteriores.⁴

[...] la necesidad de fundar un conjunto de instituciones, adaptado como sistema correccional o preventivo, que aseguraran un comportamiento adecuado y regulado conforme a las necesidades y aspiraciones de la élite. A cambio de someterlos a un tratamiento físico y moral se les aseguraba alimento, vestido y techo. Bajo esta mirada las instituciones especiales se convertirían en un modelo educativo institucional para niños socialmente marginados en edad de escolarización legal, obligatoria y con aprendizajes sistematizados (Padilla Arroyo, 1998:213).

La Beneficencia Pública mexicana pudo haberse regido a través de los acuerdos derivados del Congreso Internacional de Obras de Protección que, para 1890, señalaban:⁵

Todo individuo reconocido como absolutamente incapaz de ganar la vida, tiene derecho a la beneficencia pública y no puede

expresada por medio del alfabeto manual, y pronunciada cuando haya aptitud para ello en el discípulo. Catecismo y principios religiosos. Elementos de geografía. Elementos de historia general y con la nacional. Elementos de historia natural, aritmética y especialmente las cuatro operaciones fundamentales. Horticultura y jardinería práctica para niños. Trabajos manuales de aguja, bordado, gancho, etc. para niñas. Teneduría para los discípulos que revelen aptitud (Hemeroteca del AGN).

⁴ Ernesto Meneses Morales (2001:148-149) señala que “un ejemplo notable de altruismo fue la obra de Vidal Alcocer (1801-1860), quien en 1846 fundó la Sociedad de Beneficencia para la Educación y Amparo de la Niñez Desvalida. Su labor consistía en recoger a niños menesterosos para sostenerlos, darles casa e instrucción. La Sociedad de Beneficencia llegó a tener siete mil alumnos y 33 escuelas repartidas en 20 barrios.

⁵ Este Congreso tuvo varias sesiones, la primera en 1890, la segunda en 1894, la tercera en 1898, la cuarta en 1905.

ser considerado como mendigo o vagabundo y quedar sometido por este título a la ley penal.⁶

En la sesión de 1894, este mismo Congreso especificó la ayuda y la concepción que tenían sobre sectores particulares de la población, entre los que se incluían el patronato de ciegos y el de sordomudos, los cuales deberían de organizarse de manera adecuada. La idea que se tuvo fue asegurar su educación en establecimientos especiales

[...] con el objeto de mejorar la suerte moral y material de estos desgraciados [...] y procurarles, durante su permanencia en ellos y a su salida, en todas las condiciones y en todas las épocas de la vida, una protección personal, permanente y eficaz.⁷

Para 1898, el Congreso Internacional de Obras de Protección consideró la posibilidad de brindar enseñanza profesional en los establecimientos de beneficencia, la cual estaría diseñada en cursos. La manifestación de esta enseñanza se expresaría en los talleres, los cuales tendrían un carácter de aplicación y no de fabricación. El objetivo de esta instrucción fue

[...] hacer adquirir aquellas nociones generales y los conocimientos teóricos relativos a las profesiones que se enseñan en la escuela.⁸

En esta misma sesión se acordó que para ayudar a los niños en la elección de una profesión, se considerara sus aptitudes intelectuales y físicas;⁹ también se indicó que la enseñanza profesional podía ser tanto industrial o agrícola, por lo que los maestros debieron estar capacitados para tal fin.

⁶ *Gaceta del Gobierno*, 14 de abril de 1906, tomo XIX, núm. 30, p. 352.

⁷ *Gaceta del Gobierno*, 14 de abril de 1906, tomo XIX, núm. 30, p. 354.

⁸ *Gaceta del Gobierno*, 14 de abril de 1906, tomo XIX, núm. 30, p. 355.

⁹ El planteamiento de considerar sus aptitudes intelectuales y físicas para iniciarse en la capacitación de un taller es el argumento de lo que para el año 2000 se da dentro del Programa Nacional de Integración Educativa de México, el cual indica que para los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), con o sin discapacidad, los docentes deberán considerar las adecuaciones curriculares necesarias para que los alumnos logren acceder a los conocimientos tomando en cuenta sus habilidades y aptitudes para hacerlos llegar al fin educativo correspondiente.

La Beneficencia se fue modificando de acuerdo con sus necesidades y a los requerimientos que impactaron la realidad de ese tiempo.

Quizás un ejemplo concreto de estas modificaciones sea el Hospicio de Pobres de Toluca, el cual se transformó en Escuela de Artes y Oficios para Varones, según decreto de 11 de septiembre de 1889, emitido por el gobernador José Vicente Villada. Tanto la prensa como las autoridades estatales ejercieron presión para redefinir los objetivos iniciales del hospicio, porque consideraban eran limitados, ya que se deseaba que estos sujetos: “Adquirieran una educación mínima, los habilitara para insertarse en la sociedad y se les preparara para afrontar su propia subsistencia (Padilla Arroyo, 2008:231).

Con el tiempo, este plantel garantizó la formación moral y social adecuada a los fines de esta institución de control social a través de “[...] saberes y conocimientos específicos a sus estudiantes, así como hábitos, valores y conductas y comportamientos” (Padilla Arroyo, 2008:233).

Respecto a la Escuela Nacional de Sordomudos, que inició su actividad bajo el amparo de la Beneficencia Pública, también fue concebida como una institución de control social.¹⁰ En un principio esta institución no consideró la posibilidad de educar mediante la implementación de talleres para los sordomudos.

Esta afirmación es posible corroborarla con el documento¹¹ enviado desde la dirección de la ENSM a la Beneficencia, sobre los gastos de libros y útiles¹² que debían erogarse como apoyo a la educación

¹⁰ Foucault, citando a Canguilhem respecto a la obra de este último, *Le normal et le pathologique*, señala: “la referencia a un proceso general de normalización social, política y técnica que se desarrolla en el siglo XVIII y que tiene efectos en el ámbito de la educación, con las escuelas normales; de la medicina, con la organización hospitalaria; y también en el de la producción industrial. Y no hay duda de que también podría agregarse el ámbito del ejército” (Foucault, 2006:53).

¹¹ Fondo: Beneficencia Pública (BF), sección: Establecimientos Educativos (EE), serie: Escuela Nacional de Sordomudos (ENSM), leg. 1, exp. 10, foja 1, 20 de abril de 1869, en Acervo de la Secretaría de Salubridad (AHSSA).

¹² Podemos considerar, después de revisar tanto acervos documentales, así como la lectura de diversos textos escritos al respecto, que la ENSM no solicitó libros y materiales específicos para atender a los niños sordomudos. En su texto, Josefina Granja Castro (2004) da cuenta sobre las “obritas” que se crearon y utilizaron para la enseñanza; por ejemplo, *Gimnástica de la voz* (p. 28); para la enseñanza primaria elemental, una pequeña colección de sólidos geométricos de madera (p. 33). Ambas obras sugieren la utiliza-

de estos alumnos. La misiva detalla los libros sobre las primeras nociones de geografía¹³ e historia natural y sagrada que debían adquirirse, así como juego de esferas geográficas y un diccionario de la academia española. En ningún momento se solicitó material propio de la enseñanza de los talleres.

Los documentos que se encuentran en el acervo de la Secretaría de Salud nos permiten considerar que el modelo de enseñanza que se trazó al iniciar la ENSM, el cual duró alrededor de siete años (1867 a 1873), fue el mismo, es decir, sólo estuvo enfocado a la noción de primeras letras utilizando el método de la mímica.

Esto se modificó entre los años 1874 y 1875, después de que la Junta Directiva de la Beneficencia y la Secretaría de Instrucción Pública decidieron enviar al profesor Pablo Velasco¹⁴ a Europa y Estados Unidos con la intención de que diera cuenta de la educación que recibían los sordomudos en esos lugares. Velasco, en un informe¹⁵ dirigido a las autoridades mexicanas, refirió que en la Escuela de Sordomudos de París¹⁶ se impartían talleres de imprenta, litografía, encuadernación, tornería, carpintería, zapatería y sastrería, en los cuales los alumnos destinaban diariamente horas de trabajo.

ción de este material educativo de todos los alumnos de la primaria elemental. El texto da cuenta de las búsquedas realizadas en los acervos del AGN y del Archivo Histórico de la Ciudad de México (AHCM).

¹³ La enseñanza de esta disciplina escolar se apoyaba en la memorización de definiciones, datos y nomenclaturas. Existían textos que permitían estudiarla, sobre todo después del decreto Bases para la Reforma de la Instrucción Pública, del 14 de enero de 1869. Así lo da a conocer María Esther Aguirre Lora (2010:251-276). Este mismo texto habla sobre la construcción de los saberes de historia y ciencia, entre muchos otros temas, del siglo decimonónico.

¹⁴ Fondo: BF, sección: EE, serie: ENSM, leg. 1, exp. 29, AHSSA, 24 de enero de 1873. Pablo Velasco es designado para visitar las escuelas de sordomudos de Londres, París, Bruselas, Madrid y Estados Unidos. Velasco desempeña la plaza de primer aspirante al profesorado de la ENSM. Éste es el primer profesor enviado para este fin. Después de él, seguirán algunos más con la misma consigna: conocer lo que se hace en otras instituciones educativas.

¹⁵ Fondo: BF, sección: EE, serie: ENSM, leg. 1, exp. 29, AHSSA, Informe de la Escuela Nacional de París, 17 de junio de 1873.

¹⁶ Manuel López Torrijo (1999:153.240) da cuenta de que esta escuela fue creada por Carlos Miguel, abate de L'Epée, en 1760. En 1791 fue reconocida como "establecimiento real", considerándose como el primer centro de educación para sordos. Esta institución enfocó la enseñanza a través de la lengua de signos.

Por otra parte, este documento nos revela que mucho antes de que la Beneficencia Pública, en el nivel mundial, se pusiera de acuerdo sobre la importancia de impartir talleres para la formación de los sujetos anormales, ya en otras instituciones de enseñanza dedicadas al mismo fin lo hacían sin ningún problema.

Para el año 1875 se da a conocer el informe que presenta en el primer trimestre de ese año José Díaz Covarrubias (1875:215), titulado *La instrucción pública en México*. Respecto al apartado sobre la instrucción pública en el Distrito Federal refiere que en la ENSM se ofrecían los talleres de horticultura y jardinería para los niños, trabajos de aguja y bordado y costura para las niñas, así como teneduría de libros y dibujo, aunque en estos caso no se precisaba el sexo del alumno.

Volviendo con el profesor Velasco, podemos suponer, que la Junta Directiva de la Beneficencia Pública, influida por sus informes de sus viajes a las escuelas europeas y estadounidenses, decidió, en marzo de 1876, enviar oficio¹⁷ a la ENSM con la intención de implementar algunas disposiciones respecto de los talleres.

Estas disposiciones señalaron que los alumnos de la escuela debían acudir de 8:30 a 12:30 horas a la Escuela de Artes y Oficios, que se encontraba fuera del edificio de la ENSM, para que “practiquen en los nuevos talleres ahí establecidos”. Esta orden fue acatada bajo resistencia, como lo demuestra la misiva que el director de la ENSM envió a la Junta Directiva de la Beneficencia en la que señalaba que cuando se creó la escuela se había trazado un programa de estudios, igual a los programas de las escuelas de París, Londres y Nueva York, cumpliendo con ocho horas de estudio o clases diarias.

El director señaló que dentro de la ENSM se daban clases de dibujo, gimnasia, horticultura y jardinería, por lo que consideraba innecesario que los alumnos asistieran a la Escuela de Artes y Oficios, ya que dejarían de recibir la educación de primeras letras.

Este argumento nos permite inferir que la clase de taller fue interpretada por el director no como una posibilidad de formación para los alumnos sordomudos, sino como un requisito que había de cumplirse, es decir, no como un beneficio para ellos, ya que por un lado se deseaba que los sordomudos accedieran a la instrucción de primeras letras, aunque todavía sin saber a ciencia cierta si el método pudiera producir los resultados esperados o que existiera otra

¹⁷ Fondo: BF, sección: EE, serie: ENSM, leg. 1, exp. 4, AHSSA.

posibilidad de educación. La pregunta entonces sería: ¿para qué se les educó?, o ¿cuál fue el sentido de esta educación?

Aun cuando en el acervo consultado no existen documentos oficiales que indiquen si se aplicó esta disposición, es posible interpretar la renuencia del director de la escuela con la lista nominal¹⁸ del año 1881. En ella se detallan las personas que laboraban en dicha institución (profesores, empleados y servidumbre). Respecto a los profesores que imparten los talleres se precisaba que el profesor de horticultura era Eduardo Huet, el profesor de dibujo, Lorenzo Adund y, finalmente, el profesor de gimnasia Enrique Alfaro.

Es decir, que la propuesta de capacitación en los talleres de la Escuela de Artes y Oficios se pospuso o se ignoró. ¿Motivos? ¿Quizá pensaron que no era viable esta educación?

Para mediados de 1882, la Beneficencia y la Secretaría de Instrucción Pública decidieron enviar a otro docente a Europa y Estados Unidos para que observara y reportara los avances que sobre la educación de los sordomudos existían en aquel momento; la responsabilidad recayó en el profesor José María Márquez.¹⁹

Conviene destacar que cuando el profesor Márquez fue enviado a Europa, meses antes había fallecido el iniciador de la ENSM, el profesor Eduardo Huet.²⁰ Quizás este hecho marcó una nueva concepción o reorientación de dicha escuela, ya que Huet fue defensor de la vieja concepción sobre la enseñanza hacia los sordomudos, es decir, a través del método de la mímica y bajo su mando pareció irrelevante que estos educandos aprendieran otros oficios, salvo los que se habían establecido al iniciar dicha escuela. Al parecer su muerte permitió a la institución, así como a una nueva generación de profesores oyentes, implementar los adelantos que en torno a la educación de los sordomudos se practicaban en Europa.

Esto también es un punto a destacar, ya que Eduardo Huet fue profesor sordo, fundador de este instituto nacional y, bajo su mandato, la ENSM enseñó bajo el método de la mímica; esto cambió a

¹⁸ Fondo: BF, sección: EE, serie: ENSM, leg. 2, exp. 22, AHSSA, 19 de septiembre de 1881.

¹⁹ Cuando se crea la ENSM también se crea una escuela para maestros que estuvieran interesados en la educación de los sordomudos. José María Márquez egresó de esta Normal que formaba parte de la Escuela Nacional de Sordomudos.

²⁰ Eduardo Huet fallece el 10 de enero de 1882. Fondo: BF, sección: EE, serie: ENSM, leg. 2, exp. 29, fecha: 1882-1883, AHSSA.

raíz de la muerte de Huet y del viaje del profesor Márquez: tiempo después de su llegada del viejo continente, la escuela implementó el método oral o alemán, inaugurando con esto una nueva práctica pedagógica que duraría décadas en el contexto nacional.

Volviendo al viaje de Márquez, éste recorrió Europa llevando instrucciones precisas para desempeñar la comisión de observador. Dentro del listado de actividades que realizaría en las escuelas europeas y estadounidenses, la instrucción número 13²¹ señala que estudiaría “también en todas las escuelas la organización de los talleres, fijándose en el año en que los alumnos empiezan a concurrir a ellas, y en la manera como se combinan los estudios con las labores en el taller”. Así, una vez establecido en París, Márquez envió su primer informe donde expuso la situación de la Escuela Nacional de Sordomudos de aquella ciudad: “la permanencia de los alumnos en esta escuela y en casi todas las de Europa es de siete a ocho años, comenzando a entrar a los talleres, alumnos al cuarto o quinto año de su estancia en la escuela”.²²

Lamentablemente no precisa desde cuándo se imparten los talleres ni como tampoco los resultados que se han obtenido de esta enseñanza.

En su segundo informe señala que se llevaría a cabo el Congreso Internacional sobre la Educación de los Sordomudos en la ciudad de Bruselas, en Bélgica.²³ Márquez logró asistir como delegado con derecho a voz y voto. En este Congreso se emitieron seis resoluciones que intentaron incidir en la educación de los sordos en el nivel mundial, pero al parecer no tuvo mucha repercusión este evento y finalmente se decidió que cada escuela aplicaría las modificaciones de acuerdo con las conclusiones, pero siempre atendiendo al Congreso de Milán en el que se dilucidó que la educación de los sordos debería ser bajo el sistema oral.

²¹ Fondo: BF, sección: EE, serie: ENSM, leg. 2, exp. 29, AHSSA. Le dan una carta con 17 instrucciones que deberá cumplir en su viaje por Europa y Estados Unidos.

²² Fondo: BF, sección: EE, serie: ENSM, leg. 2, exp. 29, AHSSA, Informe sobre la Escuela de París, emitido el 25 de julio de 1883.

²³ Fondo: BF, sección: EE, serie: ENSM, leg. 2, exp. 29, AHSSA. En este informe Márquez da cuenta de los programas de enseñanza de los primeros años de estudio de la Escuela de Sordomudos de París, informe emitido el 26 de agosto de 1883.

Respecto a las resoluciones de Bruselas, específicamente en lo que tiene que ver con la enseñanza de talleres, uno de los puntos se discutió en los siguientes términos:

¿Dónde y cuándo puede hacerse con mejor éxito la educación industrial del sordomudo? ¿Lo hará en la escuela durante el curso de los estudios o en establecimientos de la industria privada, después de que el alumno haya salido de la escuela?

La resolución de la asamblea fue que dentro de las grandes escuelas en las que se encontraran establecidos los talleres de aprendizaje de un oficio, y aún en aquellas escuelas en donde no se buscara que los alumnos concurrieran a establecimientos privados; en ambos el aprendizaje industrial “deberá comenzar en el cuarto año de la permanencia del sordomudo en el establecimiento [...] pero después de concluir la instrucción de la escuela”.

En lo que concierne a la resolución número cinco, el tema de discusión fue: “¿Es útil establecer talleres especiales y asilos agrícolas para los sordomudos?”. En este punto se resolvió que sería positivo si fueran sordomudos “idiotas o incapaces de instrucción”, pero, para los demás sordomudos que sólo presentaran esa condición, resultaría perjudicial, ya que se les aislaría de las personas que oyen y hablan, lo que implicaría ir perdiendo gradualmente el hábito de la palabra, base importante de su educación oral.

Como se señala líneas arriba, este Congreso no tuvo el impacto esperado en la comunidad educativa, aunque veladamente continuó poniendo el dedo en la llaga entre la percepción del sordo como sujeto discapacitado que requiere asistencia educativa *versus* sujeto que puede ser educado y entrenado para ganarse la vida.

Después de asistir a Bruselas y de enviar los informes correspondientes de dicho evento, Márquez tomó camino hacia la Escuela de Sordomudos de Madrid (Burgos, 2005:183-186);²⁴ desde ahí emitió su quinto informe,²⁵ indicando que esta escuela “tiene por

²⁴ El Colegio Nacional de Sordomudos de Madrid inició su actividad el 27 de marzo de 1802 por decreto del rey Carlos IV, bajo el amparo de la Sociedad Matritense Económica de Amigos del País (SMEAP). El 9 de enero de 1805 se inició oficialmente la educación de los sordomudos. En 1852 se denominó Real Colegio de Sordomudos y Ciegos.

²⁵ AHSSA, leg. 2, exp. 29, fechado el 6 de febrero de 1884.

objeto dar la primera educación a los sordomudos y prepararlos para un arte o profesión [...].”

Además señala que los profesores que se contrataron para los talleres fueron:

[...] una profesora de labores manuales; un profesor de dibujo, litografía y pintura; un auxiliar encargado del modelado y talla en barro; un regente de imprenta; maestros de: encuadernación, carpintería y tornería, zapatería, sastrería y cerrajería.

El tiempo que se le da a esos talleres es de las 11:00 a las 12:30 horas, de lunes a viernes. En este mismo informe, el profesor Márquez señaló que dentro de la organización del tiempo existían las llamadas “clases especiales” que se impartían en un salón específico,²⁶ con abundante material de enseñanza. Lo interesante de esta clase es que reprodujeron modelos de imprenta y litografías con cajas, máquinas, prensas; taller de encuadernación; taller de cerrajería; de zapatería; de carpintería; de sastrería, que son los talleres que se imparten en dicho instituto. Además, hubo una imprenta para los alumnos que manifestaron inclinación a esta clase de trabajo; quizás el sentido de implementar los talleres fue “[...] el vestuario y calzado de los alumnos se hacen en los talleres respectivos, de donde resulta mayor economía en los gastos del establecimiento [...]”; el taller que mejor resultados generó fue el de zapatería, “por la afición que presentan los sordomudos a dicho arte”.

Este tipo de enseñanza no sólo se dio en la escuela de Madrid, sino en todas las escuelas de sordomudos que visitó. Respecto al momento de iniciar la instrucción Márquez señala:

[...] los alumnos comienzan el aprendizaje industrial al cuarto año de la permanencia de éstos en el Colegio y los otros cuatro o cinco años se alternan en las clases y en los talleres.

Lo importante y quizás el punto central de esta disertación es que Márquez indicó que:

[...] con este oficio el *sordomudo tiene asegurada su subsistencia futura*, tanto el sordomudo de las ciudades, como el de las más

²⁶ Estos ejercicios son derivados de la metodología de enseñanza que es el método oral y la intención es que el alumno reproduzca el sonido de las palabras que está aprendiendo de la mejor forma posible.

pequeñas poblaciones por el gran consumo de calzado que se hace en todas partes (cursivas del original).

Con esta pequeña frase podemos suponer dos cosas, la primera es que se empieza a modificar la representación que se tiene sobre el sordomudo respecto a ser sujeto capaz de recibir educación tanto para la enseñanza de primeras letras así como capacitación para aprender un oficio, y la posibilidad que esto brinda para que sea un sujeto que genere y produzca sus propios ingresos; y, por el otro, la clásica visión que el grueso de la población tiene respecto al sordomudo como ser incapaz de sostenerse por sí mismo, requiriendo auxilio por parte de la Beneficencia Pública.²⁷

Para 1901 se envió al tercer profesor mexicano a visitar las escuelas de Estados Unidos con la intención de que conociera cómo operaban en aquel país y algo pudiera servir para la ENSM. En esta ocasión la encomienda recayó en el doctor Francisco Vázquez Gómez.²⁸ De regreso a México, el maestro propuso realizar diversos cambios para lograr los objetivos educativos; respecto a los talleres sugiere

[...] se consagre la atención del Gobierno a *obligar (sic)* a cada alumno a aprender un oficio, de preferencia a aquellos estudios, como el dibujo,²⁹ que, aun siendo de mucha utilidad, no bastarán

²⁷ En ninguno de los acervos consultados hasta este momento existe una lista sobre los alumnos capacitados en los talleres y su desempeño laboral al concluir su educación en los mismos. No existen registros que den cuenta si la capacitación recibida en la ENSM fue benéfica y realmente llegaron a ser autosuficientes gracias a la enseñanza recibida.

²⁸ Informe de 21 páginas que emite el profesor doctor Francisco Vázquez Gómez al gobierno y al director de la ENSM, sobre su comisión para visitar escuelas estadounidenses de sordomudos, 1901.

²⁹ La enseñanza del dibujo se planteó como la posibilidad de despertar el gusto por lo bello, así como la formación de los órganos de los sentidos. El principal propósito educativo al ejercitar el dibujo es educar la mano y la vista, véase Moreno (2010:216). Paradójicamente, respecto a lo que señala el doctor Vázquez en considerar que el dibujo no es un oficio que les permitirá vivir exclusivamente de él. Muchas personas sordas desarrollan una magnífica competencia respecto al dibujo, más allá de ser una educación de mano y vista (como lo refiere Moreno González). Para las personas sordas, la vista se vuelve un sistema de compensación al no tener desarrollados los cinco sentidos básicos, por lo que la vista y luego las habilidades manuales son sus dos competencias preponderantes desarrolladas por este

al sordomudo para atender a las necesidades de su familia, puesto que entre nosotros, casi nadie, ni aun oyendo y hablando, puede vivir de dibujante exclusivamente [...].

*Fundemos talleres y formemos operarios bien preparados para luchar en la competencia del trabajo*³⁰ (cursivas de la autora).

Por ello propone los oficios de sastre, zapatero, carpintero, encuadernador, impresor, tenedor de libros, horticultor, etc., los cuales —señala el doctor Vázquez— son preferibles a los estudios de artes de más elevada categoría. En lo que toca a la capacitación de las niñas, es necesario seleccionar lo más importante y adaptable a su sexo, “obligando a todas a que cursen algo referente a las ocupaciones domésticas”.

La idea que tiene el doctor Vázquez es que no sean precisamente bordados y costuras, pues que esto ya estaba asignado en el programa actual, sino la enseñanza del arte culinario que era una materia que no se consideraba importante en las escuelas públicas y privadas.

Por otra parte, al hablar de oficios, las autoridades escolares tuvieron que obedecer la Ley de la División del Trabajo y educar especializando las facultades del individuo.

Obligar a cada uno de los alumnos a que aprendan un oficio, y uno solamente, para que llegue a alcanzar la habilidad indispensable para salir adelante en la lucha por la vida.

Éste es, quizás, el punto más importante que se tuvo en mente a la hora de plantear la educación de los sordos. La idea es que para el futuro se pudiera contar con gabinetes, laboratorios y museos que permitirían instruir a los alumnos de la ENSM respecto a la enseñanza más elevada del ser humano, con lo cual, se afirmaba, se llegaría a la meta del propósito educativo y humano; lamentablemente esto no estaba al alcance de la escuela en esos momentos.

Al finalizar su informe, el doctor Vázquez expone diversas ideas respecto a los talleres. En su propuesta número cuatro indicó la posibilidad de aumentar el número de clases especiales para el apren-

sentido de compensación; entonces el dibujo y las manualidades, sin los oficios con los cuales las personas sordas se han ganado la vida y han mantenido a su familia desde hace mucho tiempo.

³⁰ Informe del doctor Francisco Vázquez Gómez, 18 de julio de 1901, pp. 19-20.

dizaje de algún oficio y con esto se le “[...] permita más tarde al sordomudo vivir de su trabajo personal”.

Lo que el doctor Vázquez precisa es que dicho aprendizaje debe ser esencialmente práctico y que el alumno sólo se dedicara al aprendizaje de un solo taller con la intención de capacitarlo de manera oportuna en dicha actividad y de este modo pudiera ganarse la vida, siendo “positivamente útil en la lucha por la vida”.

En este mismo documento se precisa que el director de la ENSM —Trinidad García— decidió crear una comisión para dictaminar sobre los puntos que contenía el informe del doctor Vázquez Gómez y tener elementos suficientes para poner en práctica estas modificaciones. La comisión fue integrada por los profesores de la ENSM: Luis G. Villa, Adolfo Huet y Daniel García.

Meses después,³¹ esta comisión envió su conclusión al director García manifestando que los talleres que se habían implementado en la ENSM se han adaptado a las condiciones de los alumnos. En el taller de zapatería habían egresado algunos sordomudos aprovechados; respecto al taller de cajas de cartón en pequeña escala “[...] ha dado buenos resultados”;³² el de carpintería “se implantará en buenas condiciones cuando se concluyan las reformas que se llevan a cabo en la escuela”. Se indica que existió el taller de sastretería, pero no fue del agrado de los alumnos; en este taller sólo dos alumnos realmente lo aprovecharon por lo que se clausuró por falta de aprendices. Se creía conveniente definir una reglamentación apropiada lo que brindaría magníficos resultados. También se sugería implementar el establecimiento de tornería en madera; por otra parte

[...] el taller de herrería produciría también buenos resultados, porque fácilmente encontrarían ocupación los alumnos que en él se instruyesen, dada la gran demanda que existe en el ramo [...]; el taller de encuadernación sería igualmente útil para los alumnos de ambos sexos [...].

³¹ El doctor Vázquez Gómez presenta su informe escrito con fecha 18 de julio de 1901. El director de la ENSM, Trinidad García, forma la comisión revisora de este informe, el 12 de agosto de 1901. Los resultados de la comisión son enviados al director García con fecha 15 de octubre de 1901.

³² El informe no explica a qué se refiere eso que llaman “ha dado buenos resultados”.

Para el caso de las alumnas sordas, se concibieron los talleres de lavado y planchado y las nociones de arte culinario, los cuales fueron aprobados por el director de la escuela para las alumnas de mayor edad. Los turnos a la cocina eran bastante convenientes para que se ejerciten en estos oficios, lo que les permitirá tener práctica del mismo.

Esta comisión se declaró contra la opinión emitida por el doctor Vázquez Gómez respecto a la supresión de la clase de dibujo:

Para los sordomudos es de tal importancia el dibujo, que algunos eminentes educadores de sordomudos, entre ellos Valade Gabel,³³ lo han tomado como medio de enseñanza, combinándolo ya con la palabra, para dar una idea de los objetos que no se tienen a la mano, ya con la mímica y aun con la escritura misma.

La materia de dibujo que se impartía en la ENSM empezaba en el primer año al dibujar objetos usuales. En segundo año se dibujaba linealmente además de ornato aplicado a las artes que era obligatorio; para el tercer año se les enseñaba la clase de dibujo superior a los alumnos que habían manifestado aptitudes, especialmente la artística. Esta clase tenía relación con los alumnos que decidían continuar con litografía, zincogrado, grabado, etcétera.

Lejos de ser inútil el dibujo en nuestra Escuela, contribuye poderosamente al fin que se persigue, o sea formar buenos artesanos, que, sin el elemento del dibujo, se encontrarían con dificultades en la práctica de su arte u oficio.

Lo más importante de esta disertación hecha por la comisión revisora del informe del doctor Vázquez es que se dio cuenta del éxito que tuvieron esos talleres, ya que varios ex alumnos de la ENSM pueden sufragar todas sus necesidades mediante los conocimientos adquiridos en la clase de dibujo

³³ J. J. Valade Gabel fue profesor del Instituto Nacional de Sordomudos en París. Publicó un ejemplar sobre la enseñanza de los sordomudos. En México se tuvo conocimiento de esto porque el hijo del señor Gabel envió un ejemplar a la oficina del gobierno de México en París, la cual remitió dicha publicación a la ENSM. En el acervo sólo está la carta dando a conocer la donación (AHSSA, leg. 4, exp. 2, 1895).

[...] algunos de los mismos alumnos se encuentran ocupados en las litografías, otros en las fotografías como retocadores, y otros, en fin, dedicados a la pintura decorativa y al grabado.

Por esta razón solicitaron no hacer caso de suspender el taller de dibujo, tal y como lo sugiere el doctor Vázquez; esta comisión manifiesta que los pedagogos de sordomudos están de acuerdo en que la enseñanza manual marche a la par de la enseñanza intelectual, por lo que esperan que las mismas horas que se dedique al aprendizaje de conocimientos, también se dedique al taller elegido:

[...] las escuelas europeas dedican la mañana a los estudios y la tarde a los oficios. Esta división de tiempo podría implantarse en nuestra Escuela y produciría saludables resultados.

El doctor Vázquez señala que es preciso que el alumno sordomudo se especialice en un solo oficio, a lo que esta comisión señaló que sería ventajoso procurar que el alumno adopte el oficio que más armonice con su estado físico e inclinaciones naturales. Al adoptar un taller específico no se le permitirá cambiarlo sin motivo excepcional. Respecto a los menores de diez años no podrán dedicarse a los trabajos del taller, ya que eran demasiado fuertes para su corta edad, por lo que se sugiere trabajar las labores manuales con los dones de Froebel³⁴ (Larroyo, 1946), los cuales les servirán de preparación para su ingreso ulterior a los talleres, finalmente “[...] la enseñanza de los oficios debe ser enteramente práctica”.

La autoridad escolar de la ENSM, mediante un escrito, manifestó aceptar las recomendaciones de esta comisión que resuelve: “1^a: Utilizar el método oral para la enseñanza de los sordomudos. 2^a: No suspender la clase de dibujo”.

Respecto a este último punto, la clase de dibujo continúa ya que permite al alumno, después de egresar de la escuela, encontrar un medio seguro de subsistencia ya que: “[...] a falta de oído y palabra, tienen muy finos y sensibles el tacto y la vista [...] cualidades principales de los dibujantes”.

³⁴ F. Larroyo define “los dones” como el uso de cierto material propio para la educación de la mano. Los dones son una pelota, una esfera, un cubo, un cilindro, un cubo dividido en ocho cubitos y un cubo dividido en piezas de construcción. Estos objetos permitirían despertar en el párvulo la representación de la forma, el color, el movimiento y la materia (Larroyo, 1946:447).

Un documento que quizás abone a la concepción del sordomudo y el acceso a la adquisición de un oficio, puede develarse de la misiva titulada “Enseñanza profesional dada en las escuelas de sordomudos elección de un oficio que puedan ejercer en su país y, en cuanto fuere posible, cerca de sus padres”.³⁵

Devolver al sordomudo a la sociedad no es sólo ponerlo en su estado de comprender a sus semejantes y hacerse comprender de ellos. Es de interés capital para él salir de la institución poseyendo un oficio que habrá aprendido ya sea en el interior del mismo establecimiento sea fuera de él; pero bajo su intervención.

Con conocimientos de algún oficio podría ser más fácil conservar su lugar en la sociedad, además deberá serle útil. Las profesiones que puede adoptar serán las que estén en relación con sus gustos y sus aptitudes. “Pero es preciso no olvidar que el sordomudo comúnmente débil e inconstante, puede ser y es con frecuencia explotado”.

Para evitar esto sería necesario apartarlo de los grandes centros urbanos, por lo que se propone enviarlos a algún lugar de la República, lo más cercano posible a sus padres. Esta sugerencia apela a la moral, que debe cuidarse en el sordomudo, ya que por su condición tiene necesidad de seguir bajo la protección de sus padres, siendo para él guía indispensable.

Respecto a la elección de un oficio, éste debía ser planeado con cuidado, ya que de esta elección dependerá la vida futura del niño sordomudo. Al respecto se tenía que considerar qué niños vivían en el campo, cuáles tenían padres cultivadores, así como saber qué niño tenía padres obreros de la ciudad.

Si un niño vivía en una aldea, podía trabajar como jardinero, arboricultor, de carpintero, zapatero o sastre. Los niños que vivían en la ciudad³⁶ podrían ejercer los oficios de carpintero, ebanista, escultor, zapatero, sastre, panadero, horticultor, jardinero, fotógrafo, gra-

³⁵ Este documento está firmado por G. Jenhot, profesor del Instituto Real Woluwe Saint Lambert, de Bélgica. No hay ninguna referencia de esta misiva. AGN, Fondo Gobernación, leg. 1110.

³⁶ Alberto del Castillo Troncoso da cuenta en su libro sobre “la presencia infantil registrada en las primeras fotografías incorporadas a la prensa y las revistas ilustradas” (Del Castillo, 2006:215-230) respecto a la incorporación de los niños al trabajo. Este documento no registra lista de niños “anormales” insertos en la industria laboral infantil.

bador, encuadernador, guarnicionero, platero, etc., serán profesiones que siempre le permitirían ganarse la vida.

Para las niñas, la enseñanza profesional sería necesariamente mucho menos variada, limitándose a ciertas profesiones susceptibles de ser enseñadas en toda institución, por ejemplo, la de costurera, modista, picadora y bordadora; emplear las máquinas de coser y tejer; cuidados del hogar; etc. En una palabra, que estuvieran listas y fueran útiles en el hogar.

No sabemos que repercusión tuvo este documento en el contexto mexicano, lo que es un hecho indiscutible es que se repite la misma concepción sobre el sordomudo y su incapacidad para vivir y enfrentarse a la vida fuera de una institución o del seno de la familia.

Entre 1902 y 1906, siendo subsecretario de Instrucción Pública, don Justo Sierra, se alentó la enseñanza práctica en la primaria, al señalar:

Es importante no sólo proporcionar a los niños conocimientos básicos sino también instruirlos en algún oficio que les ayudara a abrirse paso en la vida [...] los niños podían trabajar en algún oficio después de la primaria o bien ampliar los conocimientos que habían adquirido en la Escuela de Artes y Oficios (Bazant, 1993:38).

Este apoyo al aprendizaje de los oficios, quizás tuvo repercusión en la ENSM, aunque hasta el momento ningún acervo o publicación dé cuenta de ello.

Para 1907, Daniel García,³⁷ director de la ENSM, presentó al director general de la Beneficencia Pública una propuesta de “Proyecto de Programa de Enseñanza para los Diversos Talleres del Establecimiento”.³⁸ Esta propuesta fue elaborada en colaboración con los profesores de este instituto. A este trabajo le denominaron “Programa para las clases especiales y talleres”, que fue enviado al director de la Beneficencia Pública. El plan contenía ocho anexos

³⁷ Daniel García fue uno de los profesores que encabezó la comisión revisora de la propuesta de modificación a la enseñanza de la ENSM presentada por el doctor Vázquez en 1901.

³⁸ Fondo: BF, sección: EE, serie: ENSM, leg. 5, exp. 1, AHSSA, 20 de abril de 1907.

[...] los proyectos no podrían llevarse a feliz término si no se dotan, como es debido, las clases y talleres de todos los útiles y herramientas que son necesarios; así pues enviaré a ud. oportunamente los presupuestos de gastos indispensables para poner en condiciones apropiadas los departamentos a que he hecho referencia, dado caso que mi propuesta merezca la aprobación de la superioridad.

Como muestra del cambio que se quiso imponer en los talleres, al impartir éstos con método y orden, exponemos dos ejemplos de la estructura de los mismos.

Taller de carpintería:

Se iniciará con ejercicios variados y metódicamente graduados para preparar al alumno a todos los trabajos especiales que se aplican a la madera. Este taller se divide en tres años.

El primero será utilizado para que el alumno conozca el material y las herramientas. El alumno realizará ejercicios de ensambles, empalmes y entalles. En este primer año los alumnos ejecutarán obras sencillas como: marcos, cajas, bancos de asiento, restiradores y escaleras de mano. El material personal con el que contarán será un cuaderno en donde podrán dibujar los pasos de los ejercicios, cuidando las proporciones que deben tener las partes representadas.

En el segundo año el alumno conocerá los útiles para hacer molduras. Continuará escribiendo en su cuaderno. Para este tiempo el alumno realizará: marcos con molduras con o sin tableros, lambrines, burós, cómodas, bancos de carpintero, puertas, vidrieras, escaleras derechas, pisos; así como cajas de herramientas, garlopas, guillames, cepillos, gramiles y torniquetes.

Para el tercer año deberá completar diversas series de ensambles, diferentes entalles, cimbras, armaduras de techos, cepillado, chapeado. Para este tiempo el alumno ya podrá construir muebles proyectados por él mismo, artesonados y escaleras curvas y talle en madera. Se instruirá al alumno para que haga dibujos de fachadas de madera, con sus respectivos presupuestos, lo mismo respecto de muebles y finalmente, como práctica, se recomendará al alumno la distribución y dirección de algún trabajo.

Se considera que los obreros de segunda clase cursen los dos primeros años y los maquinistas y jefes de taller practicarán un cuarto año, ejecutando los trabajos del tercero y de preferencia

lo relativo a las máquinas útiles, especializándose en determinado ramo.³⁹

Taller de impresión litográfica:

El objeto de este curso es formar obreros hábiles en el tiro, que conozcan a fondo su oficio, imprimiendo a mano y con máquina toda clase de trabajos, de pluma y lápiz, de colores, de grabado en piedra, cobre, zinc, cromo, los transportes; haciendo el grano y pomazado de las piedras y en fin conociendo por completo el oficio.

Primer año: conocimiento del material. Trabajo de pomazado y grano de las piedras. Impresiones de trabajos sencillos de negro y de colores.

Segundo año: continuación de los trabajos anteriores. Ensayos de pluma, lápiz, grabados y escritura. Transportes. Impresiones de varias tintas. Manejo de la máquina.

Tercer año: manipulación de colores, su mezcla para hacer los diversos tonos. Estudio de los barnices: cromo de un número cualquiera de colores. Transporte de fotolitografía: autobiografía, papel calizo.

Con estos dos ejemplos es posible observar que para estudiar en alguno de los talleres, los alumnos deberían tener ciertas capacidades intelectuales desarrolladas, así como habilidades manuales. Claro está que todos poseían los mínimos requerimientos cognitivos para entender las clases que se impartían o las mismas capacidades manuales. Por eso, según la interpretación a dichos documentos, existía una variedad de opciones para estos alumnos. Hasta ahora no se han encontrado, en los acervos consultados, documentos que revelen cuál fue el criterio de selección para ingresar a dichos talleres y si los alumnos que egresaron de los mismos lograron vivir del oficio en su vida adulta.

Otros talleres que esta propuesta contenía fueron: taller de litografía y dibujo litográfico, pintura decorativa de tres años; taller de caligrafía y zapatería, de cinco cursos (años); el taller de dibujo y el de costura comprenderían seis cursos. Al final del documento de lado izquierdo se lee: “[...] en vista de los buenos resultados a que se ha llegado en la práctica con los cambios que se indican, son de aprobarse definitivamente, así como los programas a que se refiere [...]”.

³⁹ El taller de carpintería se encuentra en el anexo 1 del citado proyecto de programa de enseñanza para los diversos talleres de la ENSM. Fondo: BF, sección: EE, serie: ENSM, leg. 5, exp. 1, 22 de abril de 1907, AHSSA.

Con esta propuesta se podría suponer que sí se llevaron a cabo los talleres y que además hubo resultados; sin embargo, existe un documento que da cuenta de que las cosas no fueron así. Las “Listas y actas correspondientes a los exámenes del año fiscal 1915-1916”⁴⁰ indican que existieron 80 alumnos internos, 11 semiinternos, cinco pensionistas y tres externos. Respecto a los talleres que se evaluaron fueron las clases especiales de dibujo,⁴¹ costura y labores femeniles.⁴² El documento menciona los “trabajos manuales” pero no hay calificaciones al respecto, ni tampoco cuáles fueron éstos.

Comparando entonces lo que se propuso para 1907 y lo que se reporta en estas listas en 1914-1915, no existieron las condiciones (¿económicas, materiales, de voluntad?) para llevar a la práctica este desarrollo técnico.

Hacia 1918 asume la dirección de esta misma escuela la señora Ana María Berlanga de Martínez, quien el 26 de abril de ese año envió un “Proyecto de Reglamento Interior del Establecimiento”.⁴³ La justificación para dicho proyecto fue:

[...] a la protesta unánime de los profesores especialistas por la imposición de estos programas que no pueden ser llevados a la práctica, y al acopio de observaciones que personalmente he recogido y que me hacen juzgarlos inadaptables para estos niños anormales, así como a la deficiencia que se advierte desde luego en el plan de estudios vigente, se debe la resolución por mi parte de enviar cuanto antes a esta superioridad un proyecto de plan de estudios y programas.

Cuando la directora envió su informe a la dirección de la Beneficencia incluyó la lista de clases que en ese momento se impartían en la institución que eran: dos años de desmutización, cinco años de primaria y un año que denominaron grupo suplementario; las cla-

⁴⁰ Fondo: BF, sección: EE, serie: ENSM, leg. 5, exp. 15, 1 de diciembre de 1915, AHSSA. Ocho años después del proyecto presentado por el director Daniel García. Para esa época el director de la ENSM era J.A. Bernal. Este oficio se envía con copia a la Beneficencia Pública.

⁴¹ Las calificaciones son: reprobados, cero; medianos, dos; bien, 18; muy bien, ocho; perfectamente bien, seis, dando un total de 34 calificados.

⁴² Las calificaciones de esta materia son: reprobados, cero; medianos, cinco; bien, tres; muy bien, cinco; perfectamente bien, seis; siendo evaluadas 19 personas.

⁴³ Fondo: BF, sección: EE, serie: ENSM, leg. 7, exp. 9, año 1918, AHSSA.

ses especiales se dividían en dos grupos: el de las niñas y comprendían dibujo, economía doméstica, costura y trabajos manuales; para los niños las clases especiales eran dibujo y modelado, trabajos manuales, vidrieras artísticas y carpintería.

Aunque pareciera que todo funcionaba bien, la señora Berlanga consideró que la ENSM trabajaba bajo un engranaje estorboso y molesto. Definió el rumbo de la escuela diciendo:

Esta escuela más que como un Asilo, debe considerarse siempre como un establecimiento educativo en su doble finalidad: *la adquisición de la palabra y la preparación para la vida* (cursivas del texto original).

La señora Berlanga juzga el plan que presentó como bondadoso, adaptado a los “alumnos anormales”; indicó que para elaborar este plan realizó observaciones en la práctica educativa, así como en la experiencia de los profesores y también revisó los archivos de la escuela y consultó las estadísticas para conocer los resultados obtenidos; asimismo, consultó el material disponible y todo ello permitió producir este plan de estudios y programas.

Para que dicho plan funcionara de la mejor manera elaboró un reglamento que incluyó 16 artículos con la intención de normar la educación. El primer artículo, en su apartado C, habla acerca de la enseñanza industrial:

Éste tiene por objeto poner a los sordomudos en condiciones de subvenir a sus necesidades y a las de su familia con los recursos que les produzcan un oficio aprendido en los talleres de la institución. Este periodo se desarrollará en tres años y comprenderá: Lengua Nacional (ejercicios con los tecnicismos propios del taller), Correspondencia mercantil), Aritmética, Contabilidad aplicada al taller, Dibujo, Ejercicios físicos, Prácticas en los Talleres de Carpintería, Tipografía, Litografía, Sastrería, Fotografía, Encuadernación y Tornería para los niños. Modas, Sombreros, Economía Doméstica, Bordado y Peinados para las niñas.

El segundo artículo se refiere al tiempo que se destinará para la enseñanza industrial; propuso tres años de duración. Lamentablemente este proyecto sólo tiene desglosado el apartado de labores manuales para las niñas, en su apartado de trabajos manuales y costura; lo demás se encuentra perdido.

La ENSM siguió funcionando hasta la creación de la Secretaría de Educación Pública, en 1921. Tiempo después la escuela cambió su sentido al considerar que la sordera y los sordos estaban enfermos y necesitaban rehabilitación para poder “hablar”, por lo que se dedicaron a este fin, dejando los talleres como terapias ocupacionales que no fueron ponderadas de la misma forma que las clases rehabilitadoras del lenguaje.

CONSIDERACIONES FINALES

La concepción que se tuvo de los alumnos sordos, definiendo su capacidad general a partir de su incapacidad de escuchar, impidió que continuaran desarrollando sus habilidades en los talleres manuales, y con esto se les confinó a vivir de la caridad o la mendicidad (en el peor de los casos), o subemplearse como dibujantes o artesanos con sueldos por debajo de su desempeño y calidad laboral, siendo objeto de todo tipo de abuso por parte de sus empleadores.

Por otra parte, sin profesores que consideraran su “particularidad comunicativa” y valoraran sus competencias, tanto visuales como manuales, gracias al sentido de compensación que desarrollaban al no escuchar, las personas sordas sobrevivieron a este periodo “oscurantista” de la educación como sujetos ignorantes e ignorados por la sociedad.

Este negro periodo abarcó muchas décadas y aún ahora, en pleno siglo XXI, las estadísticas educativas oficiales dan cuenta de bajo (o nulo) porcentaje de alumnos sordos que egresan de alguna institución de educación técnica para insertarse en el campo laboral, con un documento oficial que avale su capacidad y desempeño para tal fin.

La alternativa de la educación paralela a la enseñanza básica, que pudo haber tenido buenos resultados, se quedó esperando mejores vientos, que por cierto aún no soplan para la comunidad sliente de México.

BIBLIOGRAFÍA

Aguirre Lora, María Esther (2010), “La geografía emigra a la escuela. Apuntes sobre la configuración de un campo disciplinar.

- Siglo XIX (1825-1898)", en Luz Elena Galván Lafarga y Lucía Martínez Moctezuma (coords.), *Las disciplinas escolares y sus libros*, México, CIESAS/UAEM/Juan Pablos.
- Bazant, Mílada (1993), *Historia de la educación durante el Porfiriato*, México, Colmex.
- Burgos Bordonau, Esther (2005), "Aproximación histórica al estudio del Colegio Nacional de Sordomudos y Ciegos de España", en *Revista Complutense de Educación*, vol. 16, núm. 1 pp. 183-193, <<http://revistas.ucm.es/edu/11302496/articulos/RCED0505120183A.PDF>>.
- Del Castillo Troncoso, Alberto (2006), *Conceptos, imágenes y representaciones de la niñez en la ciudad de México, 1880-1920*, México, Colmex/Instituto Mora.
- Díaz Covarrubias, José (1875), *La instrucción pública en México*, edición facsimilar, México, Imprenta del Gobierno en Palacio [México, Conacyt/Porrúa, 1993].
- Foucault, Michel (2006), *Los anormales*, México, FCE.
- Granja Castro, Josefina (2004), *Métodos, aparatos y máquinas para la enseñanza en México en el siglo XIX*, México/Barcelona, Pomaes.
- Larroyo, Francisco (1946), *Historia general de la pedagogía*, México, Porrúa.
- López Torrijo, Manuel (1999), *Textos para una historia de la educación especial*, Valencia, Tiran lo Blanch.
- Meneses Morales, Ernesto (2001), *Tendencias educativas oficiales en México. 1821-1911*, tomo 1, México, UIA.
- Moreno González, Irma Leticia (2010), "El dibujo, una asignatura escolar a finales del siglo XIX en México", en Luz Elena Galván Lafarga y Lucía Martínez Moctezuma (coords.), *Las disciplinas escolares y sus libros*, México, CIESAS/UAEM/Juan Pablos.
- Padilla Arroyo, Antonio (1998), "Escuelas especiales", en Carlos Escalante Fernández y Antonio Padilla Arroyo, *La ardua tarea de educar en el siglo XIX*, Toluca, ISCEEM/SMSEM.
- _____ (2008), "De la desobediencia juvenil a la indisciplina estudiantil en la Escuela de Artes y Oficios para Varones del Estado de México en los albores del siglo XX", en Adelina Arredondo López (comp.), *Entre la primaria y la universidad, la educación de la juventud en la historia de México*, México, Universidad Pedagógica Nacional/Santillana.

Vázquez Gómez, Francisco (1902), *Informe de la Escuela Nacional de Sordomudos*, México, Imprenta de Francisco Díaz de León.

Archivos

Archivo General de la Nación, México (AGNM).

Archivo de la Secretaría de Salud (AHSSA).

Segunda parte

COSECHAS

PRIMERAS INICIATIVAS INSTITUCIONALES
PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL.
ESPAÑA Y MÉXICO, CAMINOS PARALELOS

*María Guadalupe Santos Carreto**

PALABRAS PRELIMINARES

Las incipientes investigaciones y las primeras escuelas de finales del siglo XVIII y principios del XIX favorecieron el avance y la aventura en el conocimiento y descubrimiento de todos los individuos, en especial de aquellos considerados como diferentes (Broyer, 1977:85-106). “La persona ‘discapacitada’ había de ser considerada dentro de su totalidad física, psíquica, emocional, social y económica” (Esteve y Otal, 1963).

El origen de los primeros establecimientos para personas especiales reside en la extrema necesidad de acoger a los individuos considerados débiles, o quienes, por su edad, no podrían sobrevivir a las exigencias cotidianas, o quienes por presentar mala conducta debían ser resguardados de la sociedad, así como también los que nadie quiere; los segregados o abandonados debían ser “protegidos” en estas instituciones. La mezcla de hacinamiento, la falta de higiene, de desarrollo y motivación personal y, sobre todo, la falta de proyectos, hacía imposible toda posibilidad de desarrollo psíquico, motriz y afectivo.

Las siguientes personalidades fueron precursores, con su obra, modelos, fórmulas educativas o reeducativas, del movimiento reformador destinado a personas con discapacidad teniendo amplia influencia en España y en nuestro país.

Juan Luis Vives favoreció la búsqueda de una mejor comprensión de la anormalidad y de los anormales y, por añadidura, de un trato educativo psicológico y social más humanitario, reivindicó la dife-

* Facultad de Comunicación Humana de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Correo electrónico: <gsantos@uaem.mx>.

renciación sociopolítica de esos grupos y colectivos procurándoles un bienestar individual y comunitario. Por su parte, el pensamiento de Gaspar Melchor Jovellanos (1744-1810); Concepción Arenal (n. 1820); el conde de Villalobos —como afamado profesor de gimnástica—; la primera Sociedad Gimnástica (1851); la Ley Moyano (1857); Fernando de Castro; Francisco Giner de los Ríos (n. 1839); la fundación de la Institución Libre de Enseñanza (1876); el Consejo de Instrucción Pública (1874); el Ministerio de Instrucción Pública desde 1900; la Escuela Central de Gimnástica (1883-1893) y la Federación Española de Gimnástica (1899) crearon, entre otros, un cuerpo doctrinal educativo y profesional.

En el siglo XX, la sociedad cambió radicalmente la percepción de inutilidad del discapacitado/minusválido, descubriendo sus posibilidades humanas desde la infancia, comprobando cómo hasta los desvalidos tienen capacidad y, por lo tanto, son sujetos de educación; “representa[n] un gran problema desde el momento que se sabe que [son] educable[s];” (Sánchez *et al.*, 1996:99-102), lo cual dio al traste con el significado de la indiferencia, abandono, miseria y rechazo en la supervivencia infantil.

Por otra parte, algunos hechos sobresalen en la configuración de la institución educativa especial del México contemporáneo entre los que se destacan:

- La reforma educativa de 1833-1834. Trascendencia de la reforma como antecedente de futuros proyectos para organizar y difundir la educación primaria pública. Fue la reforma liberal la que a través de sus lineamientos estableció las condiciones históricas que han caracterizado la educación pública de nuestro país. En esta reforma, en la que Gómez Farías consideraba que “la instrucción del niño es la base de la ciudadanía y de la moral social” y que “la enseñanza primaria que es lo principal de todo, está desatendida y se le debe dispensar toda protección si se quiere que en la República hayan buenos padres, buenos hijos, buenos ciudadanos, que conozcan y cumplan sus deberes” (Sánchez *et al.*, 1996), se sentaron las bases fundamentales de las futuras políticas en materia educativa.
- La importancia de las escuelas lancasterianas en la difusión de la instrucción elemental en 1842. El propósito era promover la educación primaria entre las clases pobres. Se utilizaba

una nueva técnica pedagógica, por la cual los alumnos más avanzados enseñaban a sus compañeros. Así, era posible que un solo maestro pudiera enseñar a un mayor número de alumnos y, por lo tanto, lograr que bajara el costo de la educación.

- El Congreso Constituyente de 1857. El artículo 3° constitucional y la libertad de enseñanza. El Congreso Constituyente inició sus labores el 18 de febrero de 1856, y durante casi un año la Asamblea Legislativa —conformada por hombres como Valentín Gómez Farías, Francisco Zarco, Ponciano Arriaga, Guillermo Prieto, Ignacio Ramírez e Ignacio Luis Vallarta— debatió temas fundamentales para la nación: los derechos del hombre, la forma de gobierno, la soberanía de los estados con respecto al centro, la división de poderes y el respeto a la Constitución. Finalmente se logra que el Congreso Constituyente promulgue la nueva Constitución el 5 de febrero de 1857, que en su artículo 3° estableció: “La enseñanza es libre. La ley determinará qué profesiones necesitan título para su ejercicio” (Larroyo, 1976:261). Ésta declaraba la libertad de enseñanza, de imprenta, de industria, de comercio, de trabajo y de asociación, y volvía a organizar al país como una república federal. Entre otras cosas, incluía un capítulo dedicado a las garantías individuales, y un procedimiento judicial para proteger esos derechos, que fue conocido como “amparo”.
- La secularización de la beneficencia pública. La creación de la Escuela Nacional de Sordomudos en 1867. Ésta surge en nuestro país para formar maestros en el campo de la educación especial y al tener carácter de normal, se proponía que los profesores aprendieran el sistema de enseñanza para sordomudos para que, posteriormente, se establecieran escuelas de este tipo en los diversos estados.

En los cursos impartidos en la escuela de sordomudos los futuros maestros aprendieron a enseñar la lengua española escrita, los catecismos de moral y religión, aritmética, geografía, historia universal e historia natural, agricultura práctica para los niños, trabajos manuales para las niñas y teneduría de libros. El plantel albergó a 24 alumnos. Tanto la normal como la escuela de sordomudos quedaron bajo una misma denominación: Escuela Nacional de Sordomudos.

Esta institución,

[...] al fundarse se adoptó el sistema de enseñanza del Abate L'Epe, que consistía en la mímica natural adicionada con ciertos signos convencionales. Para 1883 se modificó dicho sistema y se eligió el oral puro “conforme a la decisión del Congreso Internacional de Profesores de Sordomudos”, que se había reunido en Bruselas. Las materias que se impartían eran lengua patria, aritmética, lecciones de cosas, nociones de “giometría” [*sic*], geografía, teneduría de libros, dibujo y caligrafía. Asimismo, había talleres de sastrería, zapatería y litografía. Además, se practicaban ejercicios físicos como la gimnástica y trabajos de horticultura. Las niñas aprendían artes manuales. Una vez que habían concluido su instrucción eran entregados a sus familias (Padilla, 1998:113-118).

El Primer Congreso Higiénico Pedagógico en nuestro país, en 1882, manifiesta una preocupación tanto por parte del Estado como de la población en general, por la salud de los escolares, surgiendo así una serie de prácticas de medición y observación que anteriormente no se llevaban a cabo con el objetivo de “favorecer el desarrollo del niño”.

La preocupación por atender a un sector de la población, que debido a sus características no asistía a las escuelas, se puso de manifiesto durante el Congreso Nacional de Instrucción Pública, realizado entre el 1 de diciembre de 1890 y el 3 de marzo de 1891, donde se concluyó que era conveniente y necesario aumentar el número de escuelas especiales que tenían por objeto la educación de los ciegos, sordomudos y delincuentes jóvenes. Lo anterior adquirió mayor relevancia en la Ley de Educación Primaria, promulgada el 15 de agosto de 1908. Tiempo después se da origen a la Inspección Médica Escolar, cuyo objetivo primordial era prevenir las enfermedades de la niñez mexicana, surgiendo un interés por aquella infancia diferente, que llevó a pensar sobre la anormalidad, surgiendo la necesidad de crear espacios de “control” para ellos (Santos, 2009)

PIONEROS Y CENTROS ESPECIALES

Todas las expresiones del pensamiento sistemático asistencial se encuentran ya en la Europa de Carlos V y tienen en Juan Luis Vives

a su precursor. Las casas de misericordia y los albergues de mendigos se prolongan en el siglo XVIII con el hospicio.

En México, Joaquín Baranda (1844) ya reconocía: 1) escuelas conventuales, a cargo de los franciscanos, dominicos, agustinos y mercedarios; 2) escuelas dependientes de los colegios mayores; 3) escuelas públicas, sostenidas por fondos públicos de diferentes fuentes de la sociedad. Al aproximarse el fin del siglo, los tipos de escuelas que surgieron eran: a) escuelas públicas, establecidas en ciudades o bien en zonas rurales y b) escuelas particulares, fueran laicas o bien religiosas, pero que, evidentemente, quedaron opacadas por lo compacto del proyecto de la educación primaria nacional (Santos, 2009). En la educación de los discapacitados se clasificaron los sensoriales (sordos y ciegos) y los psíquicos (mentales e intelectuales).

Sensoriales

1) *Los sordos* tuvieron la fortuna de ser los primeros en ser considerados “educables” socialmente. Hacia fines del siglo XVI, Ambrosio Morales refiere: “Fray Pedro Ponce fue un monje de la gran religión de San Benito del Monasterio de Oña, quien murió en 1584, inventó el arte de enseñar a los mudos sordos a hablar y a aprender toda clase de estudios [...]” (Carta del Abate..., 1794:4).

J. P. Bonet imprimió su sistema en el año 1620 y Jacobo Rodríguez de Pereyra lo divulgó en toda Europa (Sánchez *et al.*, 1996:99-102).

La sistematización oficial del Real Colegio de Sordomudos y Ciegos, base fundamental de otras instituciones para este colectivo y de todos los demás, se inicia entre los años 1794 y 1801. Manuel Godoy se convierte en el propugnador de la asistencia social del sordo, y el rey Carlos IV crea la primera escuela “real gratuita y oficial” en 1795, siendo José Fernández Navarrete su director. El Colegio Nacional de Sordos y Ciegos existió hasta 1934.

En nuestro país, es en 1867 cuando Benito Juárez decreta la creación de una escuela para sordomudos, lo cual dio pauta para que posteriormente se crearan otras; fue la primera institución asistida por el gobierno, sin embargo, ésta se vio amenazada por la inestabilidad política que se vivía (Jullian, 2002).

El 27 de noviembre de 1867 se publica el decreto donde se establece la fundación de la Escuela Nacional de Sordomudos.¹ Uno

¹ Esta fecha queda establecida como el Día Nacional de los Sordos en México, donde además se reconoce a Benito Juárez como uno de los personajes más importantes en el ámbito de la discapacidad auditiva.

de los personajes importantes que contribuyó en la educación de los sordos fue Eduardo Adolfo Huett Merlo, de origen alemán, quien inaugura la primera escuela de carácter público especializada en proporcionar educación a los niños y jóvenes sordos de nuestro país; se denominó Escuela Municipal de Sordomudos.

2) *Los ciegos*. A principios del siglo XVIII se creía que los humanos no podían adquirir conocimientos si los sentidos no estaban completos. Pero en la *Nueva Enciclopedia* (1751-1772),² Denis Diderot (1713-1784), siguiendo a Vives, mantiene la tesis de que los ciegos son susceptibles de ser instruidos, y que es al Estado a quien le corresponde impartirles educación y remediar la miseria y el abandono en el que viven.

Valentin Haüy (1745-1822), educador francés nacido en 1745 en Saint-Just, abre una escuela privada de ciegos (Montoro, 1992:64-71) que en 1795 pasa a ser la Escuela Real de Niños Ciegos; el gran mérito de Haüy, sin duda, fue haber abierto la vía de acceso a la cultura para los invidentes; su fama traspasa la frontera gala, siendo invitado por Alejandro I de Rusia, país donde permanece durante 11 años, aunque sin fundar escuela alguna. En este periodo escribió su principal obra, *Ensayo sobre la educación de los ciegos*, primera en su género y escrita en relieve (Miñón, 1940:22). Por otra parte, Louis Braille Baron (1809-1852) experimentó la fonografía de Charles Barbier e inventó, en 1825, su sistema (Montoro, 1992:611). Estos esfuerzos se vieron cristalizados con la creación del primer colegio de ciegos, el cual empieza a funcionar en el año 1666, en el convento del Pozo Santo, en Sevilla.

Desde su regreso a París, en 1817, hasta su muerte, Haüy dedicará todos sus esfuerzos a la educación de los invidentes en el Hospital de San Lázaro.

En México, el 19 de mayo de 1871, siendo presidente Benito Juárez, se crea la Escuela para Ciegos; su fundador fue el señor Ignacio Trigueros con apoyo de los señores Ramón I. Alcaraz y José M. del Castillo Velasco. Esta institución, desde sus inicios, ha contribuido con un arduo trabajo en la integración y superación de las personas ciegas del país, ejecutando proyectos en atención a la demanda que ha requerido la población con discapacidad visual. Es la única es-

² Dirigida por Denis Diderot, que en su adolescencia conoció las habilidades de muchachos ciegos, en *Nueva Enciclopedia*, t. VII, pp. 29-38.

cuela que trabaja de manera pública y gratuita en el país, ayudando a las personas ciegas.

Los psíquicos

Juan Luis Vives introduce en sus propuestas racionalidad, demencia y civilidad, jerarquizando la asistencia y tratamiento. Desde mediados del siglo XVII, con la diferenciación hospitalaria, se crean colonias y asilos. En 1798-1800, en Aveyron (Francia), Pinel e Itard iniciaron la cadena de estudios científico-pedagógicos; Ferrus crea la primera escuela para los niños degenerados (1828) trabajando la lectura y la escritura, y Falret (1831) trabaja en Bicêtre y Salpêtrière. En 1834 Félix Voisin crea una casa especial, con el nombre de "Establecimiento Ortofrénico" (Miñón, 1940:215).

Al mismo tiempo destaca Édouard Onesime Séguin, quien es el fundador de la especialidad de anormales y que en 1837 educa a un idiota, asesorado por sus maestros Itard y Esquirol, publicando dos memorias (Séguin, 1846). El movimiento, las actividades manuales, el desarrollo de la atención y la fonación formaron parte de su método (Pereira, 1908:6).

En Europa, es mencionada por Jetter una fundación especialmente dedicada al enfermo mental en Granada; también se crean varias instituciones, destacándose en 1883 el Certamen Frenopático, en donde se discutió la situación de personas con alteraciones psíquicas y en el que se plantearon soluciones, iniciándose ya la transformación contemporánea (Espinosa, 1966).

PREOCUPACIÓN POR LA HIGIENE ESCOLAR

Muchos médicos anónimos de Europa y América trabajaron por el mejoramiento de la sanidad pública, por la disminución de las enfermedades, las epidemias y la mortalidad infantil. Éstos lograron sensibilizar a las autoridades, lo que trajo la promulgación de leyes que apoyaban la mejora de las condiciones higiénicas de las viviendas de las familias humildes, así como de las fábricas, talleres y escuelas.

De esos esfuerzos nació la preocupación por la higiene de las escuelas e instalaciones escolares, su orientación, los materiales de su construcción, el modo de distribuir el horario escolar, las materias,

los tiempos, las pausas, las vacaciones, las excursiones, el deporte y toda clase de medios útiles para mejorar la salud infantil.

Ya en el siglo XX, la cuestión de los “anormales mentales” se convierte en motivo de grandes discusiones, tratando de implicar al Estado. Es Pereira Bote quien en 1904 plantea un proyecto para establecer la educación a los niños anormales (1908). En 1906 se celebra en Milán, simultáneamente con la Exposición Internacional, el II Congreso Internacional de la Infancia (primera reunión en Lieja, en septiembre de 1905) (Barnés, 1917:492), con una sección dedicada a los problemas relativos a los anormales: el sordomudo, el ciego, el mentalmente débil, la juventud delincuente, los huérfanos y abandonados, y la protección de los niños contra la tuberculosis y el uso del tabaco y el alcohol; una de las aportaciones de estos eventos fue la creación de los primeros patronatos de atención a los discapacitados.

En México, es en 1915 cuando se funda la primera escuela para la educación de los niños con deficiencia mental, en Guanajuato, y en 1917 cuando se establece en la Escuela Normal de Guadalajara la cátedra de educación de niños anormales. Las aportaciones de los congresos internacionales crean en México las condiciones para desarrollar estudios del niño en sus aspectos biológico, psicológico y pedagógico, para conocerlo, entenderlo y brindarle una mejor educación. Años más tarde se llevaría a cabo el Primer Congreso del Niño Mexicano (1921), en donde se brindan las primeras orientaciones para proporcionar una educación, sobre bases científicas, a la infancia anormal; en 1923 se realizó el Segundo Congreso del Niño Mexicano, creándose el Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar.

Entre los pioneros más relevantes destacan el doctor José de Jesús González y el doctor Rafael Santamarina.

A partir de las experiencias presentadas en estos congresos surgen los primeros trabajos de medición antropométrica dentro de algunas escuelas, los cuales develaron que cierta población infantil presentaba alteraciones visuales, auditivas, olfativas y en la garganta. Esto propició la creación del primer consultorio para los alumnos con dichas deficiencias; además, dentro de la preocupación por la higiene escolar nacional, se incluyó la detección de las alteraciones dentales y de la boca en general. De igual forma, si bien ya existía el dispensario para niños enfermos de la piel, era la primera vez que

el médico atendía a los niños que presentaban alguna alteración dentro de la escuela, lo que generó la necesidad de un nuevo profesional que surgiría más adelante: el médico escolar.

El personal de las zonas médico-escolares era el encargado de realizar esta actividad de forma sistemática e intensiva. Los exámenes consistían en un reconocimiento psicossomático de los niños que informaba de sus condiciones orgánicas y mentales, y que permitía vigilar el desarrollo y crecimiento, además de controlar el estado de salud por medio de los procedimientos que sugiere la medicina preventiva.

De ahí que hubo la necesidad de crear la Dirección General de Higiene Escolar y Servicios Médicos, la cual se dedicaba a realizar dos tipos de exámenes médicos profilácticos:

1. Un reconocimiento somero y colectivo de los grupos de niños, al iniciarse las labores escolares. El médico y la enfermera hacían una revisión general, buscando casos de padecimientos transmisibles o deficiencias orgánicas notorias, que requerían una intervención inmediata.
2. Exámenes médico-profilácticos individuales, que se efectuaban a partir del segundo trimestre escolar (Uribe, 1957:148).

Los estudios propuestos por la Comisión Nacional de Higiene Escolar y Servicios Médicos consideraban necesario implantar la cédula sanitaria escolar en forma obligatoria (Solá, 1940:34), ya que estimaban que podría tener grandes beneficios, entre ellos la protección y la vigilancia de salud de los escolares, y el que las observaciones permitieran develar enfermedades no sólo en el aspecto físico, sino también en el intelectual. Es necesario referir, que si bien fue un primer esfuerzo por una medición nacional y permanente, no cumplió con sus objetivos en la medida en que no se encuentran referencias ni estadísticas elaboradas con base en esta cédula. Sin embargo, con los datos se pretendía clasificar a los estudiantes, así como reconocer sus capacidades y aptitudes que permitan brindarles orientación profesional. También ayudar a prevenir enfermedades transmisibles y, sobre todo, en el ámbito educativo, dar orientación para corregir los padecimientos que invalidan o incapacitan al niño para aprender de forma regular. En efecto, los resultados de esta evaluación harían posible la formación y clasificación de grupos homogéneos de niños en las escuelas, de tal manera que

sus resultados académicos fueran mejores y pudieran brindar, tanto a padres como a maestros, información sobre su salud, además de tratamiento para aquellos que tuvieran alguna discapacidad. Pero, sobre todo en el ámbito científico, suministrar datos útiles para la realización de investigaciones censales y estadísticas que, años posteriores, determinaron el diseño e implementación de normas favorables a las condiciones sanitarias del país (Solá, 1940:38).

Se crearon instituciones extraescolares que brindarían apoyo a los sujetos que presentaran alguna discapacidad, entre las que se encontraba la Clínica Médico-Pedagógica.

Esta Clínica Médico-Pedagógica no se concretaba a dar sólo consejos higiénicos y terapéuticos, sino que, de acuerdo con el maestro, trazar un programa pedagógico en relación con las aptitudes del niño; además, tenía el objetivo de evitar el trabajo y la aglomeración en las escuelas especiales, a las que sólo iban los verdaderamente anormales, descubriendo a tiempo cuál era la causa productora de la inatención: la pereza, la apatía, el retraso, poco aprovechamiento del niño y, más aún, de sus tendencias viciosas y criminales.

Otra función de la Clínica Médico-Pedagógica, con respecto a las obras postescolares, era estudiar a los anormales en edad de separarse de la escuela especial; esto con el propósito de dar a los maestros del taller consejos médicos y datos sobre las aptitudes de los anormales bajo su supervisión (Aveleyra, 1957:5).

La idea de un instituto psicopedagógico fue retomada de los institutos médico-pedagógicos que existieron en las principales ciudades europeas, mismos que recibían a toda clase de niños anormales de la mente, desde los idiotas más profundos e incurables hasta los de ligera debilidad mental. Tenían para ellos clínicas médico-pedagógicas donde se analizaban sus enfermedades físicas y sus anomalías mentales; contaban con clases de perfeccionamiento en las que se educaban sus facultades psíquicas. También disponían de enfermerías donde se brindaba atención a las enfermedades ocasionadas por o que acompañan a la anormalidad de la mente; estas áreas estaban provistas de todos los recursos terapéuticos. Contaban, además, con departamentos de hospicio para los más profundamente retardados y degenerados, con talleres donde se despertaban y educaban las aptitudes profesionales de los educandos. Y por último, se encontraban los campos que cultivaban los jóvenes que llegaban a la adolescencia y se necesitaba brindarles un seguimiento (Solá, 1962:298).

Estos institutos eran a la vez escuela, clínica, hospital, hospicio, patronato, colonia y quinta-escuela, todo supervisado por profesores especialistas en la psicología del anormal, por maestros de taller competentes, enfermeras escolares y maestros que enseñaban los aspectos básicos a los más retrasados. Todos estos especialistas se encontraban bajo la suprema dirección de los médicos psiquiatras y los médicos escolares (Solá, 1962:301).

En nuestro país se pretendió crear, en cada estado, las escuelas especiales para los anormales. Únicamente se creó el Instituto Médico-Pedagógico, el cual sirvió no sólo para la educación y cuidado de anormales, sino también de clínica especial para los futuros médicos que querían dedicarse a esta nueva especialidad.³ También representaban una escuela de práctica para los maestros que sintieron vocación por profesar esta pedagogía, y que quisieron implementar programas específicos que permitieran el desenvolvimiento de las facultades del niño, adaptándolas al grado de esas facultades y cuidando del desarrollo físico, intelectual y moral de cada anormal.

La construcción de un modelo de atención sobre los anormales surgió durante el desarrollo de las “observaciones y primeras mediciones”, dando lugar a debates ante los términos “normal” y “anormal”, de cómo fueron develándose en la escuela esos niños que, en un primer momento, eran insanos para después mostrar que no podían aprender, dando origen al planteamiento de algunas acciones para atender a la anormalidad.

Así, se elabora un discurso dirigido por los médicos y los maestros, quienes a partir de su formación y conocimientos establecieron sus propios valores, expectativas y creencias sobre lo que debió entenderse como “anormal”. Estas prácticas establecieron normas, las cuales buscaron una aceptación y, por lo tanto, la conformación de una categoría de la anormalidad que dio como resultado el establecimiento de formas de registro, medición de los niños que los excluía de la educación regular, creando los primeros espacios de apoyos buscando alternativas para regularizar, a través de los esbozos de una pedagogía especial.

³ El servicio higiénico de las escuelas generó la creación de un servicio especial denominado “médico escolar”, a cuyo cargo corría todo lo referente a la salud de los escolares, dando así origen a un nuevo discurso: el médico-pedagógico (Lang, 1997:21).

LEGISLACIÓN SOBRE LA INFANCIA

A fines del siglo XX se creó una opinión pública favorable hacia una legislación internacional en favor de la infancia. El 24 de septiembre de 1924, la Sociedad de Naciones Unidas, con sede en Ginebra, adoptó como suya una carta de la Unión Internacional, consistente en los siguientes puntos:

1. El niño ha de poder desarrollarse de modo normal, material y espiritualmente.
2. El niño que tiene hambre ha de ser alimentado, el enfermo, curado; el retrasado, estimulado; el desviado, dirigido, y el huérfano, recogido y atendido.
3. El niño ha de ser el primero en recibir ayuda en los momentos de desastre.
4. El niño debe ser protegido contra cualquier explotación.
5. El niño ha de ser educado en el sentimiento de que ha de poner sus mejores cualidades al servicio de la sociedad.

Otro documento importante es la Declaración de Derechos del Niño, proclamada por unanimidad en la Asamblea General de Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1959. Fue la Carta Magna de Obligado Cumplimiento respecto a los niños de todo el mundo. Es en el siglo XX cuando llegan corrientes científicas que transforman el modo de “conocer” el mundo infantil. E. Claparède las resumió de la siguiente forma:

- La eugenesia (Inglaterra, 1883 y 1904).
- El estudio y cálculo de las correlaciones (Estados Unidos, 1901; Inglaterra, 1904).
- El psicoanálisis (Austria, 1900).
- El test Binet-Simon (Francia, 1905).
- Los laboratorios-escuelas, clases de ensayo, instituciones de pedagogía experimental (Estados Unidos, 1896; Francia, 1905; Alemania, 1906).
- Las escuelas de Ciencias de la Educación (Suiza y Bélgica, 1912).
- El taylorismo (Estados Unidos, 1911).

Como consecuencia de esto señala los siguientes progresos pedagógicos:

- Aparición de las escuelas nuevas a finales del siglo XX en Europa.
- Educación especial de los niños retrasados.
- Educación especial de los niños con deficiencias psíquicas o físicas.
- Creación de las escuelas de trabajo.
- La Casa di Bambini de Maria Montessori (Italia, 1907).
- Las escuelas al aire libre (Estados Unidos, 1904).
- *Self-Government* (Estados Unidos, 1891, 1901).
- *Boys-Scouts, éclaireurs* (Inglaterra, 1890).
- Gimnasia rítmica.
- Tribunales de niños.

Todas estas instituciones impactaron a nuestro país de tal forma que en México la atención a personas con discapacidad es más antigua que la formación de los docentes. Fueron tres los grupos de la población con que se inició la obra de la educación especial: inadaptados sociales, sordomudos y ciegos; desde principios del siglo XIX, en la capital de nuestro país, se fundaron instituciones para brindar su atención, entre las que se destacaron:

- El Departamento de Corrección de Costumbres (1806).
- La Casa de Corrección (1841).
- El Asilo para Jóvenes Delincuentes (1850).
- La Escuela de Sordomudos (1867).
- La Escuela de Ciegos (1871).

Como se ha referido, entre los servicios que se les han proporcionado a las personas con discapacidad han sobresalido los servicios médicos, como ya se mencionó, destacándose la medicina física y rehabilitación, así como los servicios educativos, en donde ha ido cobrando cada vez más fuerza la llamada “pedagogía de la diversidad”. Se han incluido, por supuesto, los servicios que generan las ciencias de la cultura física y otras afines: actividades físicas adaptadas y psicomotricidad, entre las más significativas; tanto, como significativo resulta el hecho de la interrelación entre todas ellas, que ya “no ha permitido a la ciencia, dar respuesta al problema de la discapacidad, sin el enfoque multi, inter y transdisciplinar que demanda la práctica social de estos tiempos” (Fernández *et al.*, 2008).

COMENTARIO FINAL

Todas las acciones llevadas a cabo por distintos actores, la realización de diversas prácticas, han ido transformando los diferentes paradigmas en torno a los anormales, nombres van y vienen, categorías que aparecen y otras que cambian, pero aún nos falta mucho por hacer, la sociedad tiene que fortalecer las posibilidades de desarrollo de cada una de las personas que habitan en su entorno, adaptarlas a la realidad actual, un reto que todavía tenemos que seguir trabajando hasta lograr una plena inclusión social de los “diferentes”.

Actualmente la Organización Mundial de la Salud (OMS) reconoce, además, que los avances de la investigación y la ciencia han tenido grandes efectos en las vidas de las personas con discapacidad. Este progreso ha estado diseñado para beneficiar al ser humano. La aplicación de nuevos conocimientos ha adquirido una importancia potencial para prevenir o limitar la incidencia de enfermedades y discapacidad. Aunque se han obtenido beneficios, también han existido y existirán amenazas, ya que si se descuida el rumbo de las investigaciones y las formas por las que la tecnología participa, puede perjudicar los derechos humanos e incluso la existencia misma de las personas con discapacidad. La OMS debe desarrollar lineamientos éticos con base en los principios de justicia, no discriminación, diversidad, autonomía y toma de decisión con conocimiento de causa.

Todos estos esfuerzos han generado, a lo largo del tiempo, la elaboración de diversos documentos internacionales relacionados con la atención a los “diferentes”, los “anormales” y los “discapacitados”, entre los que podemos referir los siguientes:

- Declaración Universal de los Derechos Humanos de la ONU (1948).
- Creación de la ONU (1948).
- Informe Warnok (1978).
- Año Internacional de los Impedidos (1981).
- Programa de Acción Mundial para los Impedidos (1982).
- Convenio sobre los Derechos del Niño (1989).
- Decenio de las Naciones Unidas para los Impedidos (1983-1992).

- Normas Uniformes de la ONU, sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (1993).
- Declaración de Salamanca (1994).
- Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías (CIDD, 1980).
- Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF, 2001).
- CIF-CY. International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth (2007).
- Convención Internacional para los Derechos de las Personas Discapacitadas (2007).

En estos documentos y en otros más se han establecido, a lo largo del siglo XX, los criterios y derechos de los discapacitados, en donde se plantea que es necesario trabajar en políticas sociales y educativas en las que se desarrollen espacios para “todos” y en donde se proporcione apoyo, orientación y atención a la diversidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Aveleyra A. de Anda, Manuel (1957), *La higiene escolar en México*, México, Impresos Júpiter.
- Barnés, Domingo (1917), *Fuentes para el estudio de la paidología*. Museo Pedagógico Nacional, Madrid, Imprenta de la revista de Arch. Bibl. y Museos.
- Broyer, Gérard (1977), “Expansión de la ‘biopedagogía’”, en Guy Avanzini, *La carta del Abate Don Juan de Andrés sobre el origen y las vicisitudes del arte de enseñar a hablar a los mudos sordos* (1974), trad. de Carlos Andrés, Madrid, Imprenta de Sancha.
- Espinosa, Julián (1966), *La asistencia psiquiátrica en la España del siglo XIX*, Valencia, Gráficas Maravillas.
- Esteve, Rafael y Alejandro Otal (1963), *Rehabilitación en ortopedia y traumatología*, Barcelona, Jims.
- Fernández, Yamila et al. (2008), “Discapacidad y atención a la diversidad: un desafío a la ciencia”, en *Revista Digital*, año 13, núm. 123, Buenos Aires.
- Claparède, Édouard (1930), *Psicología del niño y pedagogía experimental*, Madrid, Ed. Beltrán.

- González, José de Jesús (1910), *Higiene escolar*, México, Imprenta Franco-Mexicana.
- _____ (1918), *Los niños anormales psíquicos, curso libre teórico-práctico*, México, Bouret.
- Jullian, Christian (2002), “Génesis de la comunidad silente en México. Escuela Nacional de Sordomudos (1867-1886)”, tesis de licenciatura en Historia, México, UNAM.
- Lang, J.B. (1997), *La higiene escolar: un legado para la educación especial*, Barcelona, Paideia.
- Larroyo, Francisco (1976), *Historia comparada de la educación en México*, México, Porrúa.
- Miñón, Dámaso (1940), *Reseña histórica de la educación y enseñanza de los anormales*, Madrid, s.e.
- Montoro M., Jesús (1992), *Los ciegos en la historia*, vol. II, Madrid, ONCE, pp. 64-71.
- Padilla Arroyo, Antonio (1998), “Escuelas especiales a finales del siglo XIX. Una mirada a algunos casos en México”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 3, núm. 5, enero-julio, México, Comie, pp. 113-118.
- Pereira, Francisco (1908), *De la educación de la infancia degenerada*, Madrid, Imprenta de Perlado, Páez y Compañía.
- Sánchez Pascua, Felicidad; Jacobo Rodríguez Pereira y Julio Ruiz Berrio (1996), *La educación en España. Textos y documentos*, Madrid, Actas, pp. 99-102.
- Santos, Guadalupe (2009), “El discapacitado educativo en México: una aproximación Histórica para su estudio, 1910-1940”, tesis doctoral, Cuernavaca, UAEM.
- Séguin, Édouard (1846), *Tratamiento moral, higiene y educación de los idiotas y de los otros niños retrasados*, Bourneville, s.e.
- Solá Mendoza, Juan (1940), *Higiene escolar*, México, Patria.
- _____ (1962), *Historia de la higiene escolar*, México, Patria.
- Uribe, T.A. (1957), *Educación especial*, México, Unión Editores.

REPRESENTACIONES DE LA ANORMALIDAD:
HUELLAS Y FIGURAS EN LOS PROFESIONALES
DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN EL ESTADO
DE MORELOS, MÉXICO

*Mayra Santoveña Arredondo**

Mi preocupación por la normalización no se refiere a aquellas normas que dan valor y legitimidad a los procesos escolares. La normalización de la que hablo concierne a cómo funcionan las prácticas lingüísticas para separar y comparar a los niños, a lo largo de un continuum de valores.

Thomas S. Popkewitz

INTRODUCCIÓN

La investigación “Representaciones de la anormalidad: rostros y huellas profesionales de la educación especial en el estado de Morelos, México”, de la cual este artículo forma parte, se realizó entre los años 2004 y 2007; se sitúa en el campo de la educación especial y el interés particular se ubicó en el análisis de una categoría, la anormalidad.¹ Con ello se logró observar cómo los profesionales de educación especial, esto es, los profesores y especialistas de la Zona Escolar 1 de Educación Especial,² se han representado dicho concepto, el cual tiene sus orígenes más allá de los inicios de la escolarización misma. Bajo tal dimensión, la investigación desplegó su

* Asesora en el Departamento de Educación Especial del Instituto de Educación Básica del Estado de Morelos (IEBEM). Correo electrónico <mayandre23@hotmail.com>.

¹ La investigación la realicé como becaria Conacyt en el Doctorado de Educación del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

² Al referirme a los profesionales de educación especial estoy contemplando a supervisores, asesores, directores, maestros, psicólogos, terapeutas de lenguaje, trabajadores sociales, administrativos y funcionarios.

trayectoria a través de cuatro capítulos que se refieren a continuación, para comprender su estructura y su sentido.³

En el primer capítulo se exponen todos aquellos acuerdos y declaraciones, en el nivel internacional, que han repercutido, de alguna manera, en el funcionamiento de la educación especial en México, bajo su actual referente de la integración educativa y sus principios básicos. Se contextualizó el espacio en que se encuentra la educación especial en el estado de Morelos. Se ubican los planes y programas de estudio, tanto pasados como actuales de las instituciones que son formadoras de profesores normalistas y especialistas más representativas en la entidad. Asimismo, refiere el entorno en el que se inscribe la Zona Escolar Número 1 de Educación Especial en el estado de Morelos (durante los ciclos escolares 2004-2005 y 2005-2006). Por igual, plantea diferentes expresiones que han generado confrontaciones, en los últimos años, en el campo de la educación especial en la entidad.

Así, el punto de partida se centró en el actual modelo educativo integrador bajo la tesis contenida tanto en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) como en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, que establecen como prioridad alcanzar la justicia y la equidad para garantizar el derecho a la educación con igualdad de oportunidades en el acceso y la permanencia de la educación básica para todos los niños, niñas y jóvenes del país, de la que forma parte la población con discapacidad o con NEE. De ahí parten dos de las políticas estratégicas que se adoptaron para la educación especial: la política de compensación educativa y la política de expansión de la cobertura educativa y diversificación de la oferta. Ambas iniciativas se materializan en el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa (PNFEEIE) 2001-2006, resultado de un proyecto de investigación por parte de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la Secretaría de Educación Pública (SEP); este documento condensa tanto el Proyecto General para la Educación Especial en México (1994), como las conclusiones de la Conferencia Nacional de Huatulco (1997).

³ A partir de la experiencia que he mantenido por 15 años en el subsistema de educación especial, en la ciudad de Cuernavaca, Morelos (primero, como voluntaria, después, como terapeuta de lenguaje, más tarde como psicoterapeuta y posteriormente en el desarrollo de esta investigación), he podido conocer varias situaciones, tanto formales como informales, de las prácticas institucionales de la educación especial en sus diversas denominaciones.

Bajo tal referente, nuestra investigación tuvo la finalidad de trabajar un factor que poco se analiza en el campo de la investigación educativa, el de sus actores, en este caso los profesionales: profesores normalistas, profesores especialistas, licenciados en educación, psicólogos, licenciados en comunicación humana y trabajadores sociales, quienes mucho tienen que aportar acerca de una situación que atañe a una práctica que ha sido considerada marginal como lo es la educación especial. Por ello, construir y delimitar una metodología clara fue uno de los objetivos para acceder al objeto de estudio. Así, la investigación ubicó dos espacios, uno presente y otro remoto: el primero circunscrito a las referencias del modelo educativo integrador y el segundo desde un viraje temporal, que sitúa algunos fragmentos, a partir de los referentes de diversas disciplinas que dieron origen a la categoría de anormalidad, a finales del siglo XIX y principios del XX, la cual desembocó en la conformación de un campo práctico. Con ello se señalan ciertos signos de la modernidad que condujeron a que la anormalidad fuera conjugada como mecanismo de control, a partir de la conceptualización de la infancia anormal; noción que dio soporte a una estructura de regulación social bajo la aparición progresiva del campo de la educación especial. En este trayecto se hizo el rescate de una serie de fuentes que muestran testimonios documentales, desde la higiene escolar, que delinean algunos pasajes sobre las representaciones de la anormalidad ubicadas no sólo en el primer modelo asistencial o de custodia por el que transitó la educación especial, sino en los albores del segundo modelo conocido como médico-terapéutico. Al respecto, coincido con Thomas Skrtic cuando sostiene que

[...] los profesionales de la educación especial experimentan habitualmente dificultades para comprender la crítica teórica porque ésta se basa en una visión del mundo y de la educación especial que cae fuera de la tradición del conocimiento establecido en el campo [...] así la historia de la educación especial es la de una redefinición de su práctica (Skrtic, 1996; Franklin, 1996: 43-44).

Por eso el eje conceptual es el de las representaciones y la categoría a investigar, la anormalidad, a partir de la cual se observaron ciertos elementos de representación en tres aspectos: ficción, marginación y un cuerpo. Así, el uso que se hizo de la representación

fue desde un referente genérico, como entidad operativa para el entendimiento de una actuación cotidiana, ya que las representaciones se elaboran a partir de diversas interacciones, “mediadas por una multiplicidad de factores asociados con la condición social del sujeto, por lo tanto, ellas no son simplemente un reflejo de los sentidos subjetivos constituidos históricamente en su vida, sino una construcción organizada sobre la base de sentidos subjetivos muy diversos” (González, 1999:93). En el caso particular de los profesionales de la educación especial, las representaciones no surgieron exclusivamente de su formación profesional o de la propia práctica educativa, devinieron de una subjetividad construida en un recorrido anterior. Por consiguiente, fue posible identificar las representaciones de la anormalidad desde un sentido común recreado por sus creencias, prejuicios y valoraciones.

En este sentido conviene aclarar el espacio de estudio de la Zona Escolar Número 1 de Educación Especial; y los ciclos escolares 2004-2005 y 2005-2006 como referente para ubicar a cada uno de los profesores y especialistas. En este apartado se exponen las representaciones de la anormalidad en las voces de sus actores, expresadas en 14 testimonios, de los cuales se rescataron aquellos pasajes que fueron dando vida a las representaciones de la anormalidad. De esta manera, la metodología precisó del uso de la historia oral con el propósito de acceder y rescatar una gama de recuerdos de quienes laboran en educación especial.⁴ Por ello, tales discursos se analizaron no sólo en el qué o cómo se recuerda, sino también por lo que se silenciaba en el qué se dice sin decir o qué se dice con lo que no se dice o qué se dice con lo que se suple; a fin de cuentas, todo ello develó lo *phatico*, emociones y sentimientos expresados, ya fuera de manera natural o encubriendo expresiones del inconsciente en los testimonios de su memoria.

⁴ “Cuando los historiadores comenzaron a hacer entrevistas a testigos y actores directos del acontecer contemporáneo para obtener información no incluida en los archivos documentales, en los textos impresos o en las versiones oficiales de lo ocurrido, los investigadores coincidieron en definir a la nueva actividad como historia oral. Escuchar a partir de las propias palabras, voz y gestos de la gente la ‘historia experimentada’ parecía algo inaudito. La historia oral devolvía a los individuos su papel en la historia y recuperaba la subjetividad de la historia tradicional por ser incompatible con la construcción del conocimiento científico y por pertenecer al ámbito de la literatura”. Véase De Garay (1999).

En este sentido, desde la historia oral se utilizaron dos herramientas: las narrativas y las entrevistas semiestructuradas; ambas tuvieron la intención de enmarcar fragmentos de historias de vida, tanto en el recorrido previo como en la posterior a la formación profesional del entrevistado.

El criterio de selección de las narrativas fue con base en la posibilidad de que sus autores reflexionaran el tema a investigar, cada una tratada con diferente intencionalidad metodológica, pero ambas bajo el entendimiento técnico de que la narrativa posibilita ver, a través del relato o de la descripción, el sentir de una reminiscencia, los recuerdos de quien relata. Vale señalar que sólo en las narrativas no se maneja la privacidad de la autoría, quizá por ser un producto para mostrar una intencionalidad explícita que debe ser nombrada. Así, en la primera narrativa, quien escribe estas líneas es sujeto de análisis. Narro con la finalidad de comprender la naturaleza, tanto del trabajo profesional como de mi propia experiencia. Se partió de una pregunta clave, formulada por mi director de tesis: ¿cuál ha sido mi trayectoria profesional y personal con respecto a la anormalidad? De este modo, podía confrontarme con lo que esperaba o podía comprender del Otro en torno a la anormalidad, vale decir, la visión de los profesionistas.

El criterio de la segunda narrativa es producto de la recuperación de un guión que, a su vez, fue la base para un video realizado entre 1996 y 1997. En él se recoge el testimonio de un especialista sobre sus vivencias en torno a su discapacidad, más allá de haber desarrollado un itinerario en el campo de la educación especial. Cabe destacar que es el único de los personajes que no labora en la zona de estudio, ni en ninguna instancia del Instituto de Educación Básica en el Estado de Morelos (IEBEM); en cambio, participó como uno de los garantes del modelo educativo integrador en México. Ambas narrativas muestran dos visiones de las representaciones de la anormalidad.

Mientras que los 12 entrevistados fueron seleccionados a partir de la función que desempeñan en la institución de educación especial, fuera en un Centro de Atención Múltiple (CAM) o en una Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER); por igual se buscó que hubiera representatividad de cada área formativa y de todos los servicios de la Zona Escolar Número 1.

A diferencia de las narrativas, la entrevista manejó la privacidad de los sujetos, tratadas bajo seudónimo, ya que la investigación no pre-

tendió hacer la reconstrucción de vida de los personajes, sino lo que se intentó fue engarzar fragmentos de historias que revelaran representaciones en torno a un mismo concepto. Así, el análisis se hizo en función de segmentos representativos de la anormalidad visibles en las historias de vida ante diversas actitudes.

La intención fue detectar si se comparte o no un imaginario individual y colectivo en relación con la anormalidad. De este modo, se establecieron tres temporalidades significativas:

1. *Los primeros años.* Aquí se buscaron trazas de las representaciones de la anormalidad de los entrevistados de educación especial antes de su formación profesional. Se ubicó al sujeto bajo el rescate de su memoria, cada uno apelando a ciertos recuerdos infantiles dentro de un contexto familiar que evocó representaciones nítidas de la anormalidad.
2. *El tiempo de la formación.* En este espacio se siguió la senda de las representaciones de la anormalidad durante su formación profesional con el propósito de conocer el cúmulo de creencias, prejuicios y valoraciones con respecto a la interpretación “teórica” que manejan de la educación especial por medio del conocimiento disciplinar del campo.
3. *En la práctica profesional.* Ahí se situaron las impresiones sobre las representaciones de la anormalidad en su trayectoria laboral. Se conjugó su cotidianidad y práctica vigente enmarcada por el modelo de la integración educativa.

El entrecruce de variables a partir de los datos proporcionados por los entrevistados, tales como la edad, la institución educativa de procedencia, los años de servicio y el género, fueron elementos centrales para contrastar con las tres temporalidades recién citadas y con los ejes de análisis: representación ficción, representación marginación y representación de un cuerpo. Por lo tanto, el patrimonio personal de cada uno de sus actores se contrastó con sus diversos saberes, recuperando, desde su mirada, la representación de anormalidad que se tiene y los elementos que la conformaron en su devenir, sin que necesariamente se le nombre, empleándose para ello varios términos, actitudes y sentidos. A partir de las tres temporalidades significativas, a continuación se comentarán los elementos centrales de la primera temporalidad titulada “Los primeros años, edades y familia: ¿preludio de la anormalidad?”.

Vale advertir que a cada uno de los entrevistados y de las narrativas se les nombró con un seudónimo. En el cuadro 1 se puede apreciar el orden de aparición de los personajes conforme se fueron realizando las narrativas y las entrevistas:

CUADRO 1

<i>Entrevistados</i>		<i>Formación</i>
Narrativa 1	Mayra	Licenciada en Comunicación Humana
Narrativa 2	Enrique	Psicólogo
Entrevista 3	Angélica	Psicóloga
Entrevista 4	Gaby	Profesora
Entrevista 5	Tere	Profesora especialista
Entrevista 6	Rosaura	Profesora especialista
Entrevista 7	Vicente	Profesor
Entrevista 8	Carmen	Trabajadora social
Entrevista 9	Pamela	Licenciada en Comunicación Humana

LOS PRIMEROS AÑOS, EDADES Y FAMILIA:
¿PRELUDIO DE LA ANORMALIDAD?

Los locos y los niños dicen siempre la verdad, por eso se han creado los manicomios y los colegios.

Jaume Perich

Ubicar las representaciones de la anormalidad en los profesionales de educación especial antes de su formación profesional delineó semblanzas con recorridos diversos. El concepto de anormalidad es el punto de partida para el análisis de las representaciones en los profesionales de la Zona Escolar Número 1 de Educación Especial en Morelos, en el periodo comprendido de 2004 a 2007.

En las entrevistas y narrativas se hizo una selección de vivencias o experiencias, fragmentos recuperados desde la memoria de una infancia, todas ellas adscritas a entornos familiares bajo un cúmulo

lo de representaciones enmarcadas por ideas, creencias, prejuicios o valoraciones que dejaron al descubierto los sentidos y territorios de la anormalidad, entre ellos la marginación, la ficción o el cuerpo, a partir de una distinción o diferencia. En este apartado aparecieron representaciones exclusivamente de marginación y de un cuerpo.

LA REPRESENTACIÓN DE LA ANORMALIDAD COMO MARGINACIÓN

La marginación como representación de la anormalidad se perfiló en varios contextos: el primero, se ubicó desde ambientes no sólo de evidentes privaciones económicas, restricciones materiales y falta de oportunidades. El segundo mostró otro tipo de privación, pero en este caso con quebranto en las muestras de afecto dentro del entorno familiar en el que se desenvolvía la infancia o de situaciones complejas que generaban cambios en los roles familiares.

En los testimonios siguientes, la dinámica familiar y la vida infantil revelan situaciones complejas en el sentido en que una y otra se ven trastocadas por acontecimientos que marcaron a los profesionistas de la educación especial, poniendo al descubierto la máscara de los actores al expresar pasajes, discursos, actos, voces y rostros que aluden a la anormalidad y la reeditan, de tal manera que no se encuentra tan alejada, y mucho menos distante, de una memoria colectiva, como podríamos suponer, porque “la memoria está en el corazón de una dialéctica sutil entre el ayer y hoy, entre la colectividad, los grupos y los individuos que la componen” (Aceves, 1999:112).

Es cierto que tales eventos no son percibidos por los protagonistas como una condición de anormalidad, pero en cada uno de sus testimonios surgen elementos que marcaron sus futuras decisiones para acercarse al campo de la educación especial.

Las vivencias, además de pasar y estar mediadas, en la mayoría de los casos, por su condición de género, estuvieron influidas por una ruptura en el espacio de convivencia familiar, fuera por la separación de los padres o por una merma en los afectos, o bien, por situaciones de enfermedad y muerte que dejaron huella en la vivencia emocional de sus protagonistas.

En este apartado lo que destacó en las crónicas, que hicieron los entrevistados y narradores, fue la configuración de un escenario de las representaciones de la anormalidad perfilada básicamente como ideas o valoraciones.

Valoraciones

Todos los fragmentos que se incluyen en este apartado corresponden a representaciones expresadas en valoraciones de los protagonistas. Algo interesante a rescatar es que a partir de ciertas preguntas que se formularon, tales como “cómo recuerdas tu infancia”, “qué recuerdos gratos o dolorosos de tu infancia quisieras compartir” y “cuántos hermanos tuviste”, los entrevistados se situaran en su infancia; lo expresado por ellos son recuerdos que apelan a una memoria que evoca desde el presente, pero justamente por ello lo que se agrupa aquí tiene que ver con una valoración, recreada por ellos mismos.

PSICÓLOGO ENRIQUE: Aproximadamente a los seis meses de nacido —el periodo de la epidemia de la poliomielitis, una de las tantas epidemias que refiere muy jocosamente en *Batallas en el desierto* uno de nuestros escritores (José Emilio Pacheco), en la cual refiere que es el periodo de la epidemia de la polio— me ataca el virus de la polio y el sarampión; seis meses después sigo entre que me muero, no me muero, me muero, no me muero, y particularmente viviendo en una casa de gente que está vinculada tanto al poder político económico del país de la época como de la cultura de la época musical y cinematográfica [...] Mi madre recibe el mensaje de parte de las personas que viven con ella, es decir, con las cuales ella trabaja de cocinera, que sale más barato internarme [...] yo estoy internado de 1961 a 1971.⁵

En el caso de la narrativa del psicólogo Enrique se evoca la enfermedad como una valoración dentro de las representaciones de la anormalidad, desencadenando un proceso paulatino de marginación familiar. Según este testimonio, a los seis meses de haber nacido contrajo la poliomielitis, lo cual provocó no sólo la imposibilidad de la madre, la cual se desempeñaba como trabajadora doméstica, de atenderlo y brindarle los cuidados médicos indispensables, sino la necesidad de decidir entre abandonar el trabajo o seguir la recomendación de los patrones para hospitalizarlo. La madre se inclinó por

⁵ Guión del video *La vida pasada en limpio*, realizado entre 1996 y 1997; entrevista al psicólogo Enrique sobre los pormenores de tal video, realizada por Mayra Santoveña el 15 de junio de 2006, en la Unidad de Investigación del ICE de la Universidad Autónoma del Estado Morelos.

la segunda opción, la cual pareció la más adecuada en ese momento. El relato muestra, desde el inicio, una condición de anormalidad estrechamente vinculada con un estado biológico que propició su marginación en toda su etapa infantil. Sin duda esto marca su vocación futura.

Algo a rescatar del relato es la intervención múltiple de voces que muestran una valoración: la de la madre, la de los patrones, la de los médicos y la del relator mismo, quien para explicarse lo sucedido apeló a la literatura, donde la valoración del novelista logró contextualizar una idea de la poliomielitis, bajo las condiciones económicas de la familia.

*

Conviene subrayar que gran parte de los testimonios que aluden a la condición de marginalidad también son asociados con la separación de los padres en edades muy tempranas.

PROFESORA TERE: Me tuvieron que internar igual que a mi hermano porque mis papás se separaron, mi mamá se tuvo que ir a trabajar a México; desde la guardería [...] ahí estuve desde el año y medio como hasta los tres años y yo veía a mi mamá cada tres o cuatro meses que ella nos venía a ver a mi hermano y a mí, y de ahí me pasaron a México y estuve como dos años con mi mamá, después me mandarón a Cuernavaca otra vez como un año en otro jardín de niños. Rosaura Zapata, [...] mi abuelita, tenía su tienda enfrente, mi abuelita estuvo cuidándome a mí, me pasaban del jardín de niños a la tienda [...] como año y medio no vi a mi mamá.⁶

El testimonio describe cómo la decisión de los padres implicó una situación difícil de manejar, la madre tuvo que ocuparse de la subsistencia económica de la familia, la alternativa en ese momento fue internar a los hijos en una institución. Los continuos cambios, tanto en la convivencia con su madre como de residencia, marcaron una distancia afectiva como condición de marginalidad por las carencias afectivas. De hecho, la figura del padre que no se menciona queda

⁶ Entrevista a la profesora Tere, realizada por Mayra Santoveña el 24 de mayo de 2006 en la sede de la Supervisión de la Zona Escolar Número 1 de Educación Especial en Cuernavaca, Morelos.

enunciada en un abandono. Aquí la representación que aflora es la de una valoración de ausencia total de familia. Cabe señalar que la vivencia y la experiencia infantil no aparecen como una etapa de juego y armonía, sino que queda atrapada en la ausencia de la madre. La figura de la abuela aparece como parte central para crear y reproducir un ambiente de salvaguarda.

*

En el siguiente relato, las razones que originan la separación de los padres, y por lo tanto la desintegración familiar, lleva a la recomposición de la estructura familiar. La entrevistada en cuestión sería la más marginal de la familia, la representación que se tenía de esta integrante de la familia era bajo una valoración de alguien que sólo podía apoyar en los quehaceres de la casa.

PROFESORA ROSAURA: Mi familia se separa o nosotros, más bien, casi le decimos a mi mamá que se separe de mi padre, porque ya era insostenible la situación para nosotros [...] para mí la salida, primero tal vez era irme de monja para salirme de mi entorno familiar, [...] teníamos que ayudarnos todos [...] entonces mis hermanas mayores y mi otro hermano dicen: “vamos nosotros a trabajar, pero alguien tiene que quedarse con las niñas” y entonces ese alguien fui yo [...] hacer un sacrificio personal en pos de la familia [...] yo tuve una primaria muy mala, entonces mi mamá mandaba a las niñas a la primaria porque eran las que tenían la posibilidad de seguir adelante [...] y de repente empecé: “quiero estudiar la secundaria y quiero estudiar la secundaria”, y pues nadie me pelaba con la primaria que había hecho tan mal y a golpes y a empujones; hasta que una hermana me dijo: “bueno, si tienes buen promedio, si tienes un promedio mayor de ocho en la secundaria, yo te la pago.”⁷

Podemos apreciar nuevamente que las privaciones económicas y el deterioro de las relaciones afectivas dentro del seno familiar provoca situaciones de marginalidad; en este relato fueron los hijos quienes se vieron precisados a marcar un límite, presionando a la

⁷ Entrevista a la profesora Rosaura, realizada por Mayra Santoveña el 29 de mayo de 2006 en la sede de la Supervisión de la Zona Escolar Número 1 de Educación Especial en Cuernavaca, Morelos.

madre para que se separara del padre, como valoración de lo que sería una mejor convivencia. En el testimonio destaca la carencia económica, pero sobre todo la renuncia de un deseo, lo que no era difícil ya que la protagonista manifestó un ideal por ser monja; quizás el sacrificio de carecer de lo material no era un problema, el conflicto surgió cuando se perdió el acceso a estudiar, ésa sí era una valoración apreciada por la profesora Rosaura; quizás el fervor fue lo que le dio fuerzas para que ella tuviera un impulso de superación y compromiso por mantener un promedio para que su hermana le pudiera apoyar en sus estudios de secundaria. La protección que generó la propia cohesión de los hijos para que no se quebrara el entorno familiar exigía, en reciprocidad, asumir responsabilidades que en la infancia y adolescencia no se tenían de manera clara, incluso implicaba un sacrificio; ello generó transitar rápidamente a la edad adulta, lo que, por igual, originaba carencias emocionales y afectivas.

*

La presencia de la figura femenina como articulador de las relaciones familiares generalmente es atribuible a la madre, quien por principio se encarga, antes que nada, de proveer los recursos de cuidado, protección y afecto, así como de estar al pendiente de las necesidades económicas para cobijar la estructura familiar. Pero no siempre la figura materna reproduce tales valoraciones; al contrario, se conduce como autoritaria y represora de los afectos, por lo que en algunos casos no siempre el recuerdo de ella es la imagen de una madre preocupada por atender las necesidades emocionales de sus hijos.

PROFESORA IRMA: Mi mamá ha sido siempre muy responsable, como todo humano tenemos nuestros defectos y nuestras cualidades [...] gracias a ella pues soy lo que soy; ella me mandó a estudiar [...] yo me iba a quedar nada más con la primaria, pero unos meses después se formó la secundaria allá en el pueblo y fue como estudié la secundaria [...] la que mandaba era mi mamá y creo que hasta la fecha [...] Yo fui dañada emocionalmente, que todavía me mueve [se le entrecorta la voz] en que me golpeaba mucho mi mamá y me dejaba muchas responsabilidades que yo ahora comprendo que no eran para que a mí me dejara

de responsable, porque pues ella era la ama de casa y la mamá, y pues me dejaban al frente desde hacer tortillas, mandar la comida, lavar, planchar.⁸

El testimonio es una valoración sobre la demanda que hace la madre de sacrificios a la hija y la ambivalencia en el relato de la profesora Irma, donde por un lado hay un profundo agradecimiento a la madre y en otros se cuestiona la responsabilidad y el maltrato hacia la hija, lo que deja al descubierto cierto daño emocional. Llama la atención que el actuar de la madre denotaba un dominio, generando que la infancia como tal se diluyera en actividades que eran propias del mundo adulto, ahí radica la valoración que expresa Irma.

*

En el testimonio de la profesora Gaby, la figura del padre dentro del entorno familiar marca un contraste, implicaba una imagen de autoridad respetada o temida, donde su soberanía fue acatada y llegó un momento donde se le demandó una oportunidad, la de seguir estudiando.

PROFESORA GABY: Lo que pasa en mi caso, como en buena parte de muchas familias mexicanas, estudiar para maestro era lo que las familias de bajos recursos económicos [...] teníamos como más acceso, no había mucho de qué escoger. Yo terminé secundaria en una escuela tecnológica agropecuaria donde estudiaba todo el día, en la mañana eran materias académicas y en la tarde eran materias técnicas [...] Saliendo de ahí yo dejé un lapso de estudios porque la economía no alcanzaba para los pasajes y trabajé un año en diversas cosas, [...] y pensé: “tengo que regresar a la escuela y tengo que hablar con mi papá, aunque me dé nomás para los puros pasajes, pero quiero ir a la escuela”, entonces [...] [se le llenan los ojos de lágrimas y se le corta la voz] retomé lo de la escuela.⁹

⁸ Entrevista a la profesora Irma, realizada por Mayra Santoveña el 13 de junio de 2006 en la Escuela Melchor Ocampo, en Cuernavaca, Morelos.

⁹ Entrevista a la profesora Gaby, realizada por Mayra Santoveña el 10 de abril de 2006 en la sede de la Supervisión de la Zona Escolar Número 1 de Educación Especial en Cuernavaca, Morelos.

En el relato hay cierta nitidez de recuerdos difíciles en los que transitó la infancia y la adolescencia de la protagonista, lo que la orilló a asumir una serie de acatamientos familiares en busca de un deseo personal. La expresión de vivencias más dolorosas que gratificantes fue algo que marcó un espíritu de fortaleza, pues el orden del padre era de que su hija renunciara a la escuela y apoyara al sustento de la casa trabajando, situación que llevó a la protagonista a valorar el estudio.

*

En el siguiente relato aparece nuevamente una situación marginal producto de las carencias económicas, el desgaste de las relaciones afectivas y de protección en el seno de la familia, que desde la infancia orillaron a que el hijo valorara su situación ante el temor de ser agredido por la propia familia, en contraste con el hecho de encontrar cobijo en otro de los grupos marginados socialmente, el de los vagos, que a su vez son sujetos que proceden de familias desintegradas.

PROFESOR VICENTE: Mi papá en las ocasiones en que yo no vendía me daba mis buenas tundas [...] una vez que no acabé las tostadas de harina ni de buñuelos, pues llegué y órale, una buena tunda, y así y al otro día a vender, y al otro día. [...] en otra ocasión no llevaba ninguna venta ni de buñuelos ni de tostadas de harina y dije: “¿y ahora qué hago?, llegando me van a [...]” [...] y andaba yo vendiendo en la Flecha Roja y que me subo y dije: “me voy a Acapulco, pues ya” [...] allá aprendí a sobrevivir, después de que se acabaron los dineros, y “¿ahora qué hago?”, pues a cantar en los camiones, y luego ¿dónde dormir?, en el Camarena, en el mar y bien rico además con el calorcito, pues rico y con las olas del mar, pero me juntaba con gente de lo peor [...] ellos me impulsaron para que entrara a la secundaria [...] yo salí de 17 años de la primaria, casi hacía el doctorado ahí. Entonces de ahí entré a la secundaria, los mismos compañeros me pagaban lo que me pidieran en la escuela, yo no les pedía nada a mis papás, entonces ellos me pagaban todo, estudié toda la secundaria.¹⁰

¹⁰ Entrevista al profesor Vicente, realizada por Mayra Santoveña el 31 de mayo de 2006 en la Escuela Miguel Hidalgo, en Cuernavaca, Morelos.

El profesor Vicente define su vida infantil y de adolescente con una frase: “¿ahora qué hago?”, pregunta que provocó evitar el regaño y castigo del padre con una acción más riesgosa; su rol dentro de la familia era apoyar a la economía mediante la venta de alimentos. ¿Qué espacio ocupaba este niño en la vida familiar?, quizás al igual que en los otros testimonios, el de un miembro que debe aportar, pero en el relato es evidente el temor del niño. Así la valoración que él destacó fue optar por alejarse de su familia a pesar de los peligros a los que se pudiera enfrentar, lo que era preferible a continuar dentro de esa dinámica familiar. El distanciamiento con la familia tenía que darse en lo real, poner tierra de por medio y huir bajo el pretexto de vender toda la mercancía. El lograr concluir la primaria sin el sostén familiar y reconocer que fue por el apoyo de los amigos, que “eran de lo peor”, hacen sentencia de la frase “¿y ahora qué hago?”: lo que hizo fue sobrevivir en una veta más de la marginación donde había más tolerancia y comprensión que por parte de su padre.

*

TRABAJADORA SOCIAL CARMEN: Vivíamos en un pueblo que tenía muchas carencias [...] yo les preguntaba a mis papás: “¿es que no hay otro mundo?” [...] no me gustaba ver a la gente cómo trabajaba en el campo, yo sentía que era una gente que sufría mucho [...] cuando nos venimos aquí a Cuernavaca, yo tenía ocho años y aquí sí fue mi vida diferente, porque entonces yo ya sentía que estaba en un mundo que me agradaba [...] mis maestros fueron los que me motivaron, como que yo en lugar de mamá tuve maestros, pues mi mamá, por ejemplo, muy indiferente por tantos hijos, fuimos 11 de familia, entonces nunca tuvo tiempo para darnos atención, pero mis maestros me querían mucho, los directores de la escuela siempre que les hacía canciones, que les hacía poemas, como que de esa manera me hacía sentir o que me diera a notar y me motivaron mucho [...] fue como una meta que hice yo de algo, para tener reconocimiento, no sé de qué manera era agradable, o no sé [...] mi papá no nos podía dar estudio, entonces yo trabajé y me pude sostener el estudio de secundaria.¹¹

¹¹ Entrevista a la trabajadora social Carmen, realizada por Mayra Santoveña el 1 de junio de 2006 en la Escuela Benito Juárez, en Cuernavaca, Morelos.

El testimonio de la trabajadora social Carmen bosqueja una visión árida de sus años de infancia que la llevaron a idealizar un mundo mejor, y ése era el urbano, en contraste con la vida rural que le parecía pobre. Por eso no le gustaba mirar en la gente, que le reflejaba a su comunidad; al parecer el desagrado se condensaba en la indiferencia de la madre, en cambio la vida urbana le brindó no sólo un lugar en sus estudios primarios, sino que encontró un espacio de reconocimiento en sus maestros, tal vez apelando a hacerse visible. Al igual que en los otros testimonios, desde la marginalidad ella tuvo que solventar parte de sus estudios. Aquí también aparece una valoración entre la vida del campo y la de la ciudad, entre las actitudes de la madre y la de los profesores.

*

Otros relatos arrojaron vivencias y experiencias más gratas y tersas en el aspecto afectivo, a pesar de que el ambiente familiar, por igual, estaba mermado económica y socialmente. La conformación de las familias, todas ellas nucleares, muestra la cooperación y funcionalidad de ambos progenitores, donde asumían su papel de proveedor uno, y de cuidados la otra, donde las etapas sí tenían su ciclo: la infancia seguida de la adolescencia.

PSICÓLOGA ANGÉLICA: Soy la más chica de siete hermanos y todos tenemos diferentes profesiones, mis papás no tienen estudios, pero sabían leer y escribir [...] influyeron en el sentido de formarnos y de inculcarnos el tener una profesión [...] hasta la fecha mis papás y hermanos me consienten en todo, tengo muchos recuerdos de juegos y vivencias de pequeña con mis hermanos, que me tenían que cuidar, muy rica en todo lo familiar, y bueno, pues vivíamos en provincia, en Zacatepec. Dentro de la comunidad [...] mi papá nos llevaba a caminar a las huertas de jitomate, de pepino, de mango, comíamos de lo que había, era los sábados generalmente y era un gusto o nos llevaba a nadar a un río y mi mamá aprovechaba para lavar. Ésas son vivencias bonitas de mi niñez [...] por lo demás de cariño y afecto, claro que sí, mucho.¹²

¹² Entrevista a la psicóloga Angélica, realizada por Mayra Santoveña el 15 de diciembre de 2005, en la sede de la Supervisión de la Zona Escolar número 1 en Cuernavaca, Morelos.

Un estado más llevadero de la infancia aflora en el testimonio de la psicóloga Angélica, el cual contrasta con el testimonio de la trabajadora social Carmen, pues son dos representaciones contrapuestas del mundo rural, aquí el calificativo no es la aridez del contexto sino lo pintoresco del recuerdo que transmite una armonía familiar, donde cada miembro asumía su rol: el padre de proveedor; la madre al cuidado de los hijos y el hogar; y los hijos a transitar su infancia, la posibilidad de recreación que brindaba la vida campestre, el esparcimiento no se hacía esperar ante la diversidad de huertos que había, así como jugar y divertirse en el río, eran verdaderos días de aventura los paseos en sábado. Aquí la representación de la familia siguió otro rumbo, el padre agricultor logró imprimir en su familia una valoración de amor y respeto hacia las bondades del campo. También hay una valoración de los padres para que los hijos culminaran sus carreras, a pesar de que ellos no pudieron terminar la primaria.

*

En el siguiente relato apreciamos el apoyo entre la familia, donde ambos padres realizaron sacrificios para dar educación superior a todos y cada uno de sus hijos. No obstante ser todas familias numerosas. El impulso siempre estuvo presente para acceder a una vida mejor; a pesar de ello había momentos que quedaban empañados por ciertos vicios, lo que generaba fricciones en el interior; no obstante la familia se mantenía integrada.

PROFESOR LEONARDO: Mi padre es un líder de Xochitepec, a nivel de la gente del pueblo, de los campesinos; él estudió hasta el tercer año de primaria, él nos enseñó mucho esa parte de prepararnos [...] creo que él fue el que impulsó mucho como familia esa parte académica [...] no le gustaba por ejemplo que lleváramos revistas comerciales, que salen en los puestos de periódicos, él nos rompía esas revistas, porque a él le gustaba que lleváramos libros académicos, otro tipo de información. Mi madre es gente también de campo, gente que se dedica a la familia, a apoyarnos [...] viví unos momentos muy difíciles porque mi padre tomaba y entonces yo recuerdo esas escenas en las que llegaba, discutía con toda la familia, los pleitos y todo eso, yo eso lo veía con tristeza como niño. Por otro lado fue una infancia también muy bonita, porque al tener varios hermanos jugábamos mucho, salíamos mucho al campo [...] la más grande es ingeniera química, después un

hermano médico familiar como especialidad, después sigue un hermano que es odontólogo, después sigue una hermana maestra, otra hermana maestra, después sigue una hermana que nada más terminó la prepa y un hermano que nada más terminó la prepa, después sigue un hermano que es cirujano plástico, después sigo yo como maestro y después sigue una hermana, tengo una hermana que tiene síndrome de Down, y el último que es un hermano ingeniero electromecánico.¹³

El profesor Leonardo rescata la vida de campo, la cual es valorada por su grandeza y posibilidades de esparcimiento en compañía de sus hermanos; en tanto que la figura del padre, a diferencia de las anteriores, muestra a un hombre autoritario, que mediante su personalidad logró impulsar a sus hijos al estudio que él no pudo realizar, y a desarrollar habilidades lectoras distintas a las posibles en un mundo rural de escasos recursos; no obstante, el derecho a ejercer la autoridad lo llevaba a asumir actitudes machistas de maltrato verbal y físico ocasionadas por su alcoholismo. El desconocimiento de cómo apoyar a una hija con cierta discapacidad era evidente; aun así actuaba asumiendo una actitud de valoración sobre que se realizó lo más “humanamente” posible por ella.

*

Al igual que en los anteriores testimonios, en el siguiente existe una similitud en cuanto a que los hijos lograran alcanzar una carrera superior, con el apoyo y sacrificio de los padres, ya que incluso a todos los hijos se les tuvo en escuelas primarias.

PSICÓLOGA SUSANA: Yo vivía en Hermosillo, la verdad para mí vivir allá fue lo mejor. Allá me educué, vivir allá fue una de esas épocas más bonitas que tengo de mi vida [...] mi papá era militar y lo mandaron a trabajar para allá. [...] yo tengo gratos recuerdos, tanto de mi familia como de mis amigos viviendo en Hermosillo [...] Mi papá terminó la secundaria ya casado, estudió hasta la secundaria y después se metió al ejército, y mi mamá creo que tiene tercero de primaria [...] es una persona que influyó, porque

¹³ Entrevista al profesor Leonardo, realizada por Mayra Santoveña el 12 de junio de 2006 en la sede de la Supervisión de la Zona Escolar Número 1 de Educación Especial, en Cuernavaca, Morelos.

siempre nos impulsó a que estudiáramos, ella no sabe leer ni escribir bien, pero siempre dice: “estudien, prepárense”, siempre, siempre nos inculcó, entonces lo tengo así como un compromiso familiar con ellos [...] yo estudié en escuelas muy rígidas de monjas [...] Somos tres psicólogas, mi hermano es médico militar, tengo una hermana que estudió Administración de Empresas.¹⁴

El haber emigrado de un estado a otro por el trabajo del padre muestra una cohesión familiar; vivir en Hermosillo llevó a que la psicóloga Susana evocara esos años de infancia como los mejores de su vida bajo el rescate de los hermanos y amigos. Mientras que los elementos autoritarios que pueden envolver las relaciones familiares, donde el padre es militar, se hicieron notar en la educación de tipo religioso. Una valoración importante que destacó la protagonista del relato fue el compromiso que asumió para corresponder con una carrera profesional a los sacrificios del padre. Llama la atención que de cinco hijos tres se inclinaron por la psicología.

*

LICENCIADA EN CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN MARÍA: Somos cuatro mujeres y dos hombres. [...] Mi mamá y mi papá nada más estudiaron hasta la primaria, yo viví feliz en Hidalgo toda mi niñez hasta los 12 años, que vengo acá a estudiar la secundaria, en la Secundaria 1, y en prepa la hice en el Santa Inés [...] a mí no me da miedo el subirme a un árbol, me gustaba subirme a los árboles, me gustaban las competencias, mi papá siempre nos tuvo en la primaria en escuelas particulares, él veía cómo le hacía [...] siempre me gustaba participar en las competencias que hacían y yo ganaba primero y segundo lugar, fue una infancia muy bonita para mí, que si volviera a nacer, igual, en la secundaria ya fue un cambio muy brusco para nosotros, porque mis papás se vinieron a vivir aquí a Cuernavaca, yo vine aquí de 12 años.¹⁵

¹⁴ Entrevista a la psicóloga Susana, realizada por Mayra Santoveña el 17 de junio de 2006 en la Escuela Alfonso N. Urueta Carrillo, en Cuernavaca, Morelos.

¹⁵ Entrevista a la licenciada en Comunicación Humana María, realizada por Mayra Santoveña el 20 de junio de 2006, en la escuela José María Morelos y Pavón, en Cuernavaca, Morelos.

El relato de la licenciada en Ciencias de la Comunicación María, de haber emigrado de un estado a otro, no marcó un cerco de vivencias conflictivas; aquí también se habla de una adaptación rápida al cambio de entorno en la etapa infantil; a pesar de que en Hidalgo se pudo estudiar en escuela particular en contraste con Cuernavaca, donde los estudios secundarios se realizaron en una escuela pública, no le afectaron y todos sus hermanos lograron concluir una carrera. Aquí la infancia vuelve a surgir: juegos y retos infantiles eran parte de la dinámica fraterna. Al igual que en otros relatos, en éste hubo una preocupación para que los hijos lograran estudiar una carrera, a costa de múltiples sacrificios. En el testimonio se rescata una valoración de una infancia grata.

*

En el siguiente testimonio llama la atención que casi todos los hermanos se inclinaron por la abogacía, nuevamente las familias unidas rescatan y valoran el que los hijos emprendan estudios superiores.

LICENCIADA EN CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN PAMELA: Mi infancia fue llena de juegos y de cuidados por parte de mi mamá, de mi papá también, pero desafortunadamente por su trabajo no podía estar con nosotros [...] mi papá solamente estudió la primaria, él es comerciante y mi mamá es maestra, pero renunció porque éramos en ese entonces cuatro de familia, pero ella estuvo incluso dentro del sistema, pero tuvo que renunciar [...] yo estuve en la escuela en que ella trabajaba como dos años, ya después ella renuncia y yo me fui a una escuela particular. [...] Somos cuatro hermanos, yo soy la mayor y estudié Comunicación Humana, mi hermana estudió Derecho, mi hermano se quedó como en cuarto semestre de Derecho y mi hermana la más chica también está estudiando Derecho, va en el octavo semestre.¹⁶

Aquí aparece una idea muy difundida socialmente de que estudiar Derecho es sinónimo de progreso y estatus social, aunque la entrevistada logra reflexionar acerca de lo sobresaturado de este

¹⁶ Entrevista a la licenciada en Comunicación Humana Pamela, realizada por Mayra Santoveña el 2 de junio de 2006, en el CAM Número 1 en Cuernavaca, Morelos.

campo. El esfuerzo económico de esta familia recae en el padre, lo que imposibilita un mayor trato con los hijos, como lo deja ver la licenciada en Ciencias de Comunicación Pamela en relación con los ratos de esparcimiento; la madre con carrera normalista, al tener a los hijos deja el magisterio para dedicarse a los cuidados de ellos y las labores del hogar. También en el relato es visible cómo la mujer tiene que apoyar en el hogar con trabajo reductible económicamente, hasta que la necesidad y la demanda de cuidado hacia los hijos la lleva a renunciar a su trabajo docente.

*

A continuación se mencionan dos testimonios más, el de la psicóloga Sofía y el de la licenciada en Ciencias de la Comunicación Mayra, en los que aparecen una serie de valoraciones que recrean cierto estado de marginalidad, esta vez en entornos familiares más favorecidos económicamente; a pesar de ello se dieron situaciones afectivas en el interior de la familia que generaron cierta marginalidad, producto de la inestabilidad en las dinámicas familiares. También en ambos relatos aparecen situaciones en relación con alguno de los padres con respecto a la salud, la enfermedad o la muerte que trastocan todo el entorno familiar y que obligó a un cambio total en la dinámica familiar.

PSICÓLOGA SOFÍA: Mi hermano mayor [...] tiene una cuestión técnica, mi hermana es maestra; la que sigue fue mecanógrafa durante muchos años y ahora se dedica a la costura, ella es la única que no tiene así como estudios más específicos; mi otro hermano es matemático y tiene un *master* en Computación; yo soy psicóloga y todo el resto de títulos que he ido provocando, y mi hermana más chica es licenciada en Administración de Empresas [...] en cuarto año me metieron a un conservatorio de arte y yo iba a la escuela desde las ocho de la mañana hasta las cinco y media de la tarde, en la mañana materias normales, en la tarde materias de arte, música, teatro, danza, coro [...] esa escuela —me hice superindependiente— me enseñó a tratar a las personas desde otra perspectiva [...] mis papás estuvieron separados una época [...] No soy de México, me vine de Costa Rica [...] mi papá allá era gerente de una empresa [...] cuando el negocio está quebrando [...] mi papá era alcohólico anónimo y [...] llega un amigo mexicano y le dice: “te ofrezco trabajo” e inicialmente se

vino mi papá [...] aquí a mi papá le dio un infarto y, bueno, ahora sí ya mandó llamar a mi mamá, que lo viniera a cuidar, y mi mamá no quiso dejarnos, nos venimos.¹⁷

Aquí resalta un nivel económico distinto, el padre podía dar a los hijos una carrera con menor presión económica. La psicóloga Sofía habla de su tránsito desde el cuarto año a una escuela de arte y asume en ello una valoración, en cuanto a ese ambiente escolar, la valoración es que la hizo independiente y asumir un trato distinto con las personas, no obstante dentro de la familia se daban conflictos que seguramente influyeron tanto o más que los escolares como elemento autónomo de su persona. El alcoholismo del padre y el quiebre del trabajo de éste, también marcó una situación de inestabilidad, la cual se vio acrecentada por la enfermedad del padre que orilló a la familia a emigrar del país. En ese acto se pierde una forma de vida, recayendo una presión y asumiendo ciertas responsabilidades sobre los hijos y en este caso sobre la protagonista.

*

Asimismo, encontramos en los relatos la situación de que los dos padres trabajaban y pasaban poco tiempo con los hijos, por lo que ellos tenían que estar al cuidado de otras personas. Además de que las situaciones de salud y enfermedad por igual generaron cambios no esperados.

LICENCIADA EN CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN MAYRA: Si digo que el campo de la infancia es una vocación, es porque [...] recuerdo que el mundo era posible por la infancia, lo más importante era la fantasía, jugar y sentirme cercana a ellos, sin regaños ni presiones, eso sólo era posible si se era niño [...] Los intereses de mi familia hacia una vocación específica pasaban por dos filtros: el de tener una carrera profesional [...] y el del mundo intelectual [...] Mi papá era escultor y pintor, en el año de 1977 recibió el Premio Nacional de Pintura, y mi madre se ha dedicado a la docencia y a la investigación [...] mi hermano es contador y tiene estudios de maestría y doctorado en Historia [...] mi otro hermano es psicólogo [...] y el otro estudió Filosofía y tiene estudios de doctorado

¹⁷ Entrevista a la psicóloga Sofía, realizada por Mayra Santoveña el 22 de junio de 2006 en la Facultad de Psicología de la UAEM, en Cuernavaca, Morelos.

en Arte [...] Al cumplir 15 años mi vida sí que cambió drásticamente; la salud, la enfermedad y la responsabilidad a partir de entonces marcaron un patrón en mi historia [...] una sacudida inminente fue que mi mamá estuvo literalmente a punto de morir a causa de un infarto de tal magnitud que tuvo que ser tratada con un reanimador eléctrico; esto ocurrió el día de mi cumpleaños [...] recuerdo que el miedo y la angustia de perder a mi familia me aterraba, dormida o despierta, preguntas sobre el ser, la nada, la finitud comenzaron a invadirme, la inocencia se desprendía y el ciclo de la vida se hacía presente; ese miedo fue y ha sido mi mayor temor [...] Un golpe fatídico fue la muerte de mi padre, un infarto fulminante lo acabó. Yo tenía 16 años [...] Mis sentimientos ante esto son profundos [...] y desde entonces fui incluso antisocial, cosa que para muchos era anormal.¹⁸

Es notorio cómo la experiencia familiar imprimió su sello en los hijos ante el reto de concluir carreras profesionales; aparece valorado el mundo de la infancia desde el recuerdo de la licenciada en Ciencias de la Comunicación Mayra, ya que incluso lo denomina como vocación. La infancia al parecer transitó llena de juego y fantasía, pero la enfermedad de la madre y la muerte del padre en una edad adolescente cambiaron su vida, donde el miedo quedó valorado volcando a la persona a volverse incluso antisocial; aquí también se puede apreciar la marginalidad como condición del derrumbe de una familia y la responsabilidad que implicó, a futuro, dicha situación en la dinámica familiar.

LAS REPRESENTACIONES DE LA ANORMALIDAD COMO UN CUERPO

La representación de la anormalidad como un cuerpo reveló, desde las entrevistas y narrativas, una actitud que se asume ante la diferencia, formulada a partir de ideas, creencias, prejuicios y valoraciones que se jugaron dentro del entorno familiar en el que se desarrolló la infancia. Ahí, en la distinción que marcó el grupo familiar, la diferencia reflejó relaciones con la alteridad, así como con la otredad; producto de mecanismos históricamente normados, social y culturalmente, muestran y rigen el actuar de los sujetos que, como huella, grabó sentidos y actitudes frente a la diferencia; donde

¹⁸ Narrativa de Mayra Santoveña, realizada el 27 de octubre de 2005.

todo sujeto que presente algún signo distinto de lo común será sometido a actitudes enraizadas en las valoraciones, los prejuicios y creencias, como podrían ser el rechazo, la indiferencia, el menosprecio, la devaluación, incluso el maltrato físico y verbal por parte del entorno familiar y social.

En este apartado cobran vida ciertas representaciones de la anormalidad con más claridad, de hecho en algunos casos aparecen elementos que son cimiento de lo que sostendrá en parte la decisión futura de sus protagonistas para inclinarse por el campo de la educación especial. Nuevamente, bajo las preguntas de “cómo recuerdas tu infancia” y “qué recuerdos gratos o dolorosos de tu infancia quisieras compartir”, es que se logró que cada participante evocara y contextualizara ciertos episodios, traídos al presente por ellos; el proceso de remembranza fue desde su historia y enuncia ya elementos importantes para asumir y revestir representaciones de la anormalidad desde su subjetividad.

Cabe advertir que por la estructura de los testimonios, se indicará en cada uno de ellos a qué elemento de la representación pertenece, ya que incluso en algunos fragmentos aparecen elementos implicados: *a) valoración; b) prejuicio, y c) creencia.*

Uno de los testimonios que esboza claramente estas representaciones de la anormalidad se expresa bajo *a) valoración y b) prejuicio*:

PSICÓLOGO ENRIQUE: Llega un momento en que descubren que me dio la polio, ella no se da cuenta que tengo polio, mi padre menos [...] seis meses después, a una de mis hermanas, la inmediatamente mayor a mí, Patricia, le da neumonía [...] Mi madre, naturalmente, después de seis meses, desesperada, va a la Basílica de Guadalupe, con el niño y la niña en brazos, y le dice a la Virgen de Guadalupe: “Llévate al niño, déjame a la niña; tiene neumonía, ella se acaba de enfermar [...] Yo estoy hablando aquí, en este momento. Mi hermana es parte de un recuerdo. Falleció ella de la neumonía [...] A los tres años de edad [...] llego a un internado.

Es claro cómo en la madre operó la valoración, no sólo bajo el relato de lo que se le contaba al hijo, sino con reminiscencias propias de él mismo que desde sus ojos de niño recuerdan el episodio. La valoración rescataba de cierta forma una noción que distinguía entre lo que podía ser curable como la neumonía a cursar una si-

tuación de minusvalía o discapacidad, lo que condujo a que la madre deseara borrar a uno para dibujar al otro, es el contraste entre las razones del bien y del mal, lo que genera extrañeza hay que aniquilarlo, lo que demuestra certeza, en este caso la hija, había que preservarlo, decisión avalada por las plegarias para aminorar la culpa, la cual devela el prejuicio hacia el hijo que tenía polio, diferencia que importaba a la madre al grado de desear sacrificar a éste para que la hija con neumonía sanara. Por otro lado, es evidente que la muerte de la hija provocara un agregado de prejuicios que se tenían con respecto al hijo, el apartarlo del seno familiar implicaba “si ella murió tú te vas”.

En otro momento, la narración del psicólogo Enrique alude a la vida en el internado, donde la responsabilidad familiar se encomendó a una institución religiosa.

PSICÓLOGO ENRIQUE: En ese internado había compañeros con malformaciones congénitas mayores, macrocefalias —cabezas grandes—, compañeros con deficiencia mental, compañeros con sordera, compañeros con ceguera, compañeros con parálisis cerebral —infantil—, compañeras que [...] a veces nos daban besos discretos [...] El internado significó muchas cosas [...] Una de ellas es la muerte. [...] Teníamos tres tipos de actividades: una era el fútbol. ¡Paradójico! ¿Cómo los chuecos, los torcidos, los inválidos, minusválidos, discapacitados hoy, jugamos fútbol [...] Pero hay público [...] los que no pueden jugar [...] que están en las camillas, acostados boca abajo, viendo cómo se juega el partido [...] Hay un compañero [...] le decíamos “Marquitos”, tenía una virtud, era dipléjico, no usaba las manos, él usaba solamente las piernas, él escribía con los pies, él se vestía con los pies, comía con los pies, todo lo hacía con los pies y, naturalmente, cuando estaba acostado boca abajo sus manos no le servían [...] Alguna vez, jugando, una pelota pega en una pata de la camilla, se dobla y cae de cabeza; se fractura el cráneo, al fracturarse el cráneo él pierde la conciencia, los cuarenta pasamos a tocar qué se siente un cráneo fracturado, al día siguiente muere de fractura craneoencefálica, muere de que jugamos fútbol, y seguramente nosotros sentimos dolor, pero más que dolor, culpa, culpa porque lo matamos, lo matamos porque jugamos fútbol.

Este pasaje, por demás ilustrativo, enmarca todo una representación alusiva a lo que genera la diferencia ante una característica

física o sensorial expresada por quien es discapacitado, muestra el desligue de la familia para delegar la función del cuidado del hijo a una institución de aislamiento social, espacio que confinaba a una gama amplia de sujetos minusválidos, donde afloraban prejuicios sobre su condición motora: cómo podrían jugar si sus extremidades están limitadas o hacerles sentir culpables de la muerte de un compañero, ante un accidente. El relato seleccionado no está tan alejado de aquellos que describen la vida en los hospicios, reformatorios de los que, a finales del siglo XIX y principios del XX, se hacía cargo la beneficencia pública. Una representación de la anormalidad interesante es la tipificación que se hace de quienes ahí habitaban, descripciones por igual semejantes a las clasificaciones de la infancia anormal, documentada en ambos periodos ya mencionados. La cotidianidad del internado funcionó también con las leyes de la diferencia, donde algunos compañeros asumían posicionamientos de superioridad o inferioridad de acuerdo con la operatividad de la alternancia, en este caso reconocer en el compañero dipléjico su virtud con los pies.

*

TRABAJADORA SOCIAL CARMEN: No fue un problema, el labio, el tener una cicatriz [...] no ha sido un problema de que los niños me rechacen o la gente me rechace [...] Mi papá [...] dice: “mi hija tiene que estar bien, tengo que llevarla al doctor para que le arreglen su labio” [...] me operaron hasta los ocho años, me llevó a México y allá me operaron [...] siempre la belleza física para ellos es muy importante, y entonces la mayoría de mis hermanos son muy guapos, y mis hermanas, entonces yo ahora sí que era la patito feo y entonces decían: “no, pero cómo mi hija”, yo siento que por ahí, aunque ya grande me trataban de ver así físicamente cualidades, pero como que no me las encontraban porque ellos, incluso el ser morena, para ellos era así como que un defecto, o sea, ellos quisieran güeros y de pelo chino [...] hablaban mucho de la belleza física.

En la narración de la trabajadora social Carmen, el *prejuicio b*) aparece en el discurso con cierta ambivalencia respecto a expresar la posición que asumió su familia ante su labio y su cicatriz, pero resalta que no pone en palabras lo que tuvo su labio, que fue una

fisura o peyorativamente lo que se denominaba en ese entonces “labio leporino”; lo que sí manifiesta es una otredad, la que la familia intentaba ver y reconocer en los otros, las cualidades físicas, la belleza, donde expresa que su familia no le encontraba cualidades. El testimonio muestra prejuicios dentro de la familia ante una característica física propia que alude hasta manifestarla por completo; en un momento dado, ella misma es objeto de sus propios prejuicios cuando expresa que no fue un problema su situación, ya que a medida que prosigue su relato aparece cómo dicha característica la marcó y a la vez la desmarcó del resto de sus familiares.

*

Otras representaciones relacionadas con la anormalidad como cuerpo se expresan en la convivencia con familiares cercanos que presentan alguna discapacidad, situación que montaba una escena de la vida familiar que apuntaba a establecer diferencias a partir de tener alguna convivencia con el familiar discapacitado. Aquí no medió una instancia pública de tiempo completo para que se hiciera cargo, sino que la propia familia organizaba las relaciones en el interior del núcleo familiar:

PROFESORA TERE: Cinco tíos que tuve que fueron sordomudos [...] entonces yo siempre pensé que iba a tener un hijo sordomudo, por eso ésa fue mi idea de estudiar algo así, porque yo dije: “si mis hijos nacen sordomudos yo voy a tener que estudiar algo [...] mi tía como era muy bonita la contrataban para las postales del día de la madre [...], era rubia, rubia de ojos claros, y pues ahí no se le notaba que fuera sordomuda [...] mi otra tía Raquel se fue a trabajar a correos, de hecho llegó a ser subjefa ahí en correos, y yo no entiendo cómo si ella no hablaba bien, era sordomuda, pero escribía muy bonito, era bonita su letra y casi se le entendía cuando leía, y ganaba muy buen sueldo, y eso que era sordomuda. A mis tías Raquel y Victoria se les entendía bien aunque su modulación era algo difícil, no toda la gente les entendía, el último de mis tíos fue el que de plano no pudo estudiar en la escuela porque no tenía residuos ni nada, y de plano lo regresaron, tenía un carácter muy feo, nadie se le acercaba y él pensaba mal de la gente [...] Yo sabía que igual que mi abuelita Pachita yo podía tener hijos sordomudos.

B) prejuicio y c) creencia: en el pasaje es alusivo el uso recurrente del *yo* de la profesora entrevistada, que es la de mayor edad, para hacer notar la discapacidad de los tíos sordomudos, es como un juego de ambivalencia para exaltar alguna característica de sus parientes y a continuación connotar su discapacidad: la tía por ser bonita, rubia y de ojos claros fue modelo de postales, pero el prejuicio de la profesora Tere resalta cuando agrega que la contrataban sólo por ser sordomuda, lo que deja entrever que salía más barato pagarle a alguien sordomudo que a una modelo profesional; por igual, los logros de la otra tía, que llegó a ser subjefe de correos “ganando un buen sueldo”, puesto al que sólo pudo acceder por tener una letra bonita, nuevamente el prejuicio se expresa en la narradora al hacérsele raro que tuviera este puesto, que implica el uso del lenguaje, si era sordomuda. La creencia que mantuvo a la posibilidad de tener hijos sordomudos se expresó en ella desde edades muy tempranas, al grado de identificarse con la abuela, madre de los tíos sordomudos; aquí hay rastros de lo que a futuro sería su interés por estudiar educación especial.

*

El siguiente relato pone en juego cierta incomodidad al hablar y casi negar el haberse sentido obligado a convivir o tener alguna relación cercana con un familiar con discapacidad intelectual.

LICENCIADA EN CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN PAMELA: Tengo un familiar, no cercano, pero sí [...] tengo este familiar [...] este familiar que recuerdo que mi tía le estuvo dando terapia de [...] cómo se dice [...] hay [...] terapia física, entonces yo veía eso y ya después que le atendían también le atendían en lenguaje [...]. Tiene retraso mental [...] no convivo con él [...] lo que pasa es que [...] bueno sí lo he tenido, pero es que ha habido problemas con la familia.

B) prejuicio: el relato muestra un alejamiento hacia un familiar con “retraso mental”. Esta protagonista, que es la más joven de los entrevistados, describe de manera escueta el entorno familiar y afectivo. En el pasaje sobresale cierto nerviosismo, que es palpable en las recurrentes muletillas y olvida decir el nombre de terapia que recibe su familiar, siendo que ella estudió comunicación hu-

mana, lo que marca una representación de la anormalidad guardando una distancia por prejuicio a expresar de manera natural que tiene un familiar discapacitado.

*

PROFESOR LEONARDO: Cuando se da la situación de mi hermana con síndrome Down [...] ella ha sido una chica que ha tenido como las condiciones familiares para [...] nunca la escondimos, o sea, nunca hubo esa parte, siempre fue una niña tratada, digamos como todos en la familia [...] ella tenía responsabilidades de lavar su ropa [...] ella es una niña autónoma, es una mujer autónoma; nunca supimos ni tuvimos conocimiento de que existían instituciones como Educación Especial, que le podría proporcionar ese desarrollo a ella [...] la sacábamos a las fiestas, de que ella es una chica que sale a las calles y platica con la gente, le dimos como familiares cierto apoyo, cierto impulso, que bueno, probablemente combinado con la educación especial hubiera sido fabuloso, pero no sabíamos en ese entonces; yo pues la verdad es que ni siquiera, no, en ese entonces yo no tenía nada de eso.

C) *creencia*: la exposición que hace el profesor Leonardo sobre su hermana con síndrome de Down exhibe la representación que en el interior de la familia se tenía de la situación, donde a pesar de no tener los conocimientos que les pudieran brindar más oportunidades a ésta, se la integraba a la dinámica familiar. También aparece cierta creencia en tratar a la hermana adulta como niña a raíz del propio síndrome o la creencia de que se les escondía, enfatizando que nunca se le relegó. Recordamos con este profesor, en el relato del apartado anterior, cómo sus hermanos estudiaron diversas profesiones, siendo la hermana la única que no tuvo posibilidades de escolarización; la temporalidad misma hizo que la difusión del campo de la educación especial no se conociera, pero lo que matiza su testimonio es el comentario añadido que hace el entrevistado: “en ese entonces yo no tenía nada de eso”, es como si hiciera una alusión al no tener una discapacidad, y la especialidad de este docente no es en la atención de los problemas de aprendizaje ni las discapacidades, sino en la atención a los niños sobresalientes.

*

PSICÓLOGA SUSANA: Tengo una tía que [...] tenía una tía, porque ya falleció, que era esquizofrénica, y también eso como que no la entendían, era muy difícil comprenderla y aceptarla, entonces, bueno, todo eso, yo creo que nos fue marcando [...] la cuidábamos entre todos, porque era una familia grande y la cuidábamos por tiempos, entonces pues no entendía lo que pasaba, entonces todo eso me fue motivando y llevando a estudiar esta carrera [...] sentía así como entre mucho cariño y mucho enojo, yo tenía 17 años cuando llegué aquí [...] pues porque no entendía qué le pasaba y su comportamiento era [se le llenan de lágrimas los ojos] [...] no sé, creo era más por obligación, pero sí, todos la apoyábamos, a su manera.

A) *valoración* y b) *prejuicio*: aquí nuevamente un familiar cercano con esquizofrenia inscribe ciertas representaciones dentro de la dinámica familiar. La tía que por temporadas tenía que ser cuidada generó en la psicóloga Susana sentimientos y actitudes encontradas, desde la obligación, el rechazo hasta “cierto cariño”. La dificultad para una adolescente de entender el mundo y el espacio de dicha afectación se percibe como de profunda desazón y se asumió como incógnita que la obligó a buscar una explicación de lo mismo. Recordemos que la entrevistada comentó, en el apartado anterior, tener dos hermanas más que estudiaron psicología, lo que es un indicador de lo que gestó tal experiencia, que al parecer aún impregna el recuerdo de ciertas temporalidades; es el caso de haber dicho: “tengo una tía” y luego volver a afirmar “tenía, porque ya falleció”.

Así, en cada uno de los testimonios que se han descrito se revelan menciones de una alteridad, generando una gama de sentimientos y de actitudes de temor, de supervivencia, de culpa, de dolor, de rechazo, de angustia, de inseguridad, de baja autoestima por no tener las cualidades físicas esperadas, de experimentar sentimientos encontrados. Todo ello se develó en los testimonios.

*

Otros relatos hacen mención a una diferencia, no visible al cuerpo mismo pero sí relacionada con las funciones de éste, y que establecía distinciones bajo el recuerdo infantil de lo que era la entramada de las relaciones familiares; aquí los testimonios expresan un sin-

número de sentimientos, tales como la inseguridad que generaban los problemas de lenguaje, de aprendizaje o de conducta; el miedo y la impotencia que causaba la indiferencia de los padres al no percatarse de las demandas de los hijos y sus necesidades; actos como la incesante comparación de ellos, haciéndolos sentirse menos, devaluados o con poca autoestima, o hasta llegar a menospreciarlos o maltratarlos, lo que los orillaba a desligarse del núcleo familiar; cada una de estas situaciones son recuerdos que enmarcaron aspectos emocionales de manera manifiesta o velada de los entrevistados:

LICENCIADA EN CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN MAYRA: Sucédían cosas que a uno como niño le podían afectar de muchas maneras y a distintos niveles [...] algo que para los demás fue notorio era mi inseguridad, más aún si se me comparaba, cosa que se hacía frecuentemente, con mis hermanos y primos, los cuales eran destacados en cualquier aspecto [...] lo que generó en mí un estado de inseguridad permanente, se reflejaba sobre todo en no poderme expresar, en no poder plasmar mi opinión, lo que creía, sentía o pensaba; por igual, ya en el inicio de mi escolarización, la escritura se dificultó tanto que tenía que hacer toda la lectura con espejo, es por ser zurda o es disléxica comentaban [...] me sentía torpe en mi desempeño escolar [...] fui etiquetada por maestros de la escuela como “alumna con problemas de conducta” [...] mis papás me decían: “si sigues así te cambiaremos al Internado Palmira” [...] castigo que no se consumó [...] lo que me hizo verme diferente desde muy niña bajo la mirada de mis familiares y de los demás, quizá ser “anormal” por no ser como ellos.

A) *valoración* y c) *creencia*: la narración señala cómo la familia podía percibir ciertas situaciones o necesidades de sus hijos y otras no, las vistas por los familiares establecían una valoración, la cual mantenía una distinción con el resto de los integrantes, lo que generó un estado de inseguridad, entre otras cosas, por las constantes comparaciones entre los integrantes, o hacer notorias ciertas dificultades de la narradora que desembocaron en problemas de conducta, lo que fue insostenible para esta familia al grado de emitir una amenaza, el internado como objeto de acecho. La creencia que asumió la licenciada en Ciencias de la Comunicación Mayra fue la que le hizo creer su entorno familiar: ser una niña con problemas de aprendizaje y de conducta. Resalta que las medidas disciplinarias o de apoyo no eran las esperadas por alguien que cohabitaba en una fa-

milia donde todos contaban con estudios superiores, como lo vimos en el pasado apartado.

*

PROFESORA ROSAURA: Yo recuerdo entre sueños [...] no fue fácil aprender a leer y escribir [...] mi mamá me llevó con una maestra, me citaba por las tardes [...] ahora pienso que ella me intentó ayudar a hablar, porque yo no tenía ningún lenguaje y creo que sí logré evolucionar mucho en el lenguaje con esta maestra. Entonces, por lo que yo fui aprendiendo después en la Normal de Especialización, que te enseñan técnicas para desarrollar el lenguaje y todo esto, me empecé a acordar de lo que hacía esta maestra conmigo en las tardes [...] hablar frente al espejo, ponerme palitos abajo de la lengua, embarrarme la boca con, entonces ése podría ser el conocimiento que yo pudiera tener antes [...] entonces te empiezas a rebelar y a no asumir el lugar que te dan, sino empiezas a buscar otro lugar [...] El sentimiento era de ser inútil, de sentirse menos [...] [se le entrecorta la voz y se le llenan de lágrimas los ojos], era de poca autoestima ese sentimiento, es ése el sentimiento que ayudé a mis alumnos a que no lo tuvieran, porque era un sentimiento falso.

A) *valoración*: nuevamente el testimonio muestra cómo se asumía una diferencia conforme el resto de los integrantes de la familia, aquí por presentar problemas de aprendizaje y lenguaje que generaron sentimientos de inferioridad. La entrevistada expresa cómo hay cierta nebulosidad de tales recuerdos, con lo que vemos que ciertas remembranzas no son fieles al suceso, sino que vienen a la memoria revestidas de lo que se cree que pudo ser. Un ejemplo es que al estar recordando desde el presente establece un nexo con la carrera que estudió. Desde ahí la profesora Rosaura entiende que ella presentó problemas de lenguaje, situación que dentro de la familia generó una cierta valoración de su situación; no obstante, desde lo complicado de la economía familiar se intentó apoyarla; a pesar de ello, su sentimiento de inseguridad y baja autoestima se hicieron presentes en el relato de Rosaura hasta que cierta fortaleza o coraje la llevaron a cuestionar su posición frente a la familia, lo que desde el presente intenta exaltar en sus alumnos.

*

PROFESORA GABY: Aparte de que me gusta la escuela [...] este [...] pues yo creo que es un espacio de reconocimiento para algunos niños porque este [...] [voz entrecortada] porque algunos niños en sus habilidades este yo creo que descubren [...] esa habilidad que sus padres nunca se percataron, que nunca vieron en ellos o que no las conocen, y entonces algunos niños descubren su habilidad y se enfocan, la buscan, lo encuentran [...] los niños que son aplicados son queridos [...] [se le vuelve a entrecortar la voz] *en la escuela* siempre me han reconocido yo creo porque desde chiquita que me sacaba dieces aquí y allá, que iba yo a saludar al presidente, que era jefa de grupo, como que he tenido muchas gratificaciones, entonces finalmente hasta la fecha me gusta la escuela.

A) *valoración* y c) *creencia*: en el relato, la profesora Gaby evocó la necesidad de un espacio de reconocimiento por parte de los padres, donde trasminó una reiterada nulificación de lo que era el mundo de la hija, al grado de no percibir sus logros. En todo su relato mantuvo un recuerdo no traído al presente, sino que se instaló en él y desde esa temporalidad habló, emitió valoraciones, como “los niños aplicados son queridos”, seguramente por el recuerdo de sus maestros en el ámbito escolar, lugar donde encontró un apoyo que no había en su familia. El relato muestra el espejo donde miraba a los otros y desde los otros ella se reconocía en ese espejo, intentando actuar desde el reconocimiento del espacio escolar.

*

PROFESOR VICENTE: Es una larga historia [...] que tiene que ver con mi pasado y además no tanto por la familia, sino que yo fui una persona que se desligó totalmente de la familia desde los diez años a la fecha.

A) *valoración*: en este breve relato, por sí mismo quedan ciertos huecos, pero si seguimos la línea de conducción del mismo desde el anterior apartado, con lo que ya había enunciado, su narración toma una dimensión mayor, donde el profesor Vicente manifestó haber vivido constante maltrato físico por no terminar las ventas que le imponía el padre; así, desde la infancia Vicente asumió sus propias decisiones, su valoración lo llevó a desligarse de la familia, determinación o necesidad que realizó a la edad de diez años; las

carencias afectivas y de protección ante este acto debieron ser profundas. Esa separación lo orilló a valerse, en todo sentido, por sí mismo, sus referentes familiares no son más que huellas de su soledad. Aquí la otredad la enmarca no únicamente la familia, sino la sociedad misma.

*

El último de los pasajes muestra otra faceta del factor social como agresor, bajo el recuerdo de los ojos de una niña.

PROFESORA IRMA: [...] entiendo ahora a mi madre de su situación psicológica, porque ella también recibía agresiones por parte de la familia, de la otra esposa de mi papá, y la agredían verbalmente y físicamente, incluso tiene una cicatriz aquí en la cara, en esa parte, de una piedra que le arrojó la mamá de mi papá, y pues la ensangrentó y se agarraban, la espían y se la agarraban en la calle o donde la encontraban.

A) *valoración*: apreciar cómo había un abuso verbal y físico constante hacia la madre, por parte de familiares, indica el estado de convivencia cotidiano; vemos cómo el rechazo y la discriminación que recibió la madre lo reproducía en los tratos hacia su hija, la profesora Irma, elemento que en el apartado anterior ya se ha destacado. Aquí aparece un intento de justificar la agresión de la madre y lo que de alguna manera generó sentimientos encontrados. La valoración del entorno familiar delinea, bajo este recuerdo, una valoración de un estado alterado de la madre, lo que es un agregado del presente y que como niño no se podía enunciar, simplemente era una madre que era agredida por otros y a la vez agredía a su hija.

CONCLUSIÓN

El estudio de la anormalidad, que para muchos estaría rebasado, implicó mirar desde varios espejos: el del discurso institucional, el de la práctica laboral, el de la formación profesional, así como el del devenir del sujeto, bajo pinceladas de su historia; de esta manera, la representación engarzó una memoria colectiva y narrativa que en cada uno de los actores generó sus propias representaciones de la anormalidad.

Así, en los resultados de la investigación se pudo observar que el haber asumido la perspectiva de las representaciones de la anormalidad, como vía para argumentar algunos tropiezos a los que se ha enfrentado el programa de integración educativa, demostró que parte de su inconsistencia no se debe únicamente a situaciones de una mala aplicación del programa, ni por falta de presupuesto para brindar una mejor cobertura de atención, ni por las múltiples deficiencias formativas del personal o por el rechazo social que aún prevalece en dicho sector. En efecto, podemos aseverar que todas ellas son situaciones implicadas, no obstante, el trabajo se detuvo a rastrear la senda de diversas creencias, prejuicios y valoraciones en torno a la categoría de anormalidad, la cual se manifestó como un concepto complejo, que se estructura en la raíz de las circunstancias sociohistóricas; difícil de suplir por concepciones menos peyorativas de la cual se desprenden una serie de terminologías y que en la actualidad ha derivado en nociones como la de discapacidad o NEE.

Cabe agregar que a casi 15 años de emitida la Ley General de Educación (2007), como parte de los cambios que trajo consigo el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y mediante la modificación del artículo 3° constitucional, dicha ley ha intentado alcanzar la equidad y justicia educativa en aras de una cultura de integración con sus artículos 39 y 41. Es claro que toda política educativa implica un proceso de transformación y cambio a largo plazo. La cuestión implícita es visualizar hasta dónde, socialmente, esa transformación implica que el asumir una redefinición de la práctica, con su sistematización de conceptos, genera por sí misma un cambio estructural en el interior de la educación especial en aras de una verdadera inclusión.

No obstante, el trabajo mostró que las nuevas nociones son evocadoras, como efecto *bumerang*, de lo anormal, ya que lo que está en juego en todo momento es una operatividad de la alteridad ante toda diferencia que conlleva a establecer infinidad de distinciones.

Es innegable que el ámbito institucional educativo se rige y estructura como un espacio de poder, donde más allá de la ficción por promover una cultura de la diversidad, como lo políticamente correcto, por medio de programas integracionistas o discursos incluyentes, lo que emerge son creencias, prejuicios y valoraciones en torno a la anormalidad, en este caso desde los profesionales de educación especial. Tales representaciones son la sombra que persigue

el recorrido de una práctica que choca con la realidad, como lo demuestran ciertos estados de contradicción, confusión, descontrol, angustia, desánimo y depresión que se dejaron ver en la trama expuesta por los entrevistados. Así, profesores y especialistas asumen un cambio (guardián de las apariencias en la integración), pero la evidencia es que la discapacidad, las NEE y el campo de la educación especial siguen siendo marginales. Efectivamente, se han registrado transformaciones vertidas en los resultados de grandes cifras, avances y loables experiencias de integración, pero el sentido de este trabajo no volteó a buscar indicadores de calidad o cobertura educativa, ni apologías de lo políticamente correcto; se detuvo un instante a mirar en el intersticio de la diferencia, el corpúsculo de alteridades recreados en las subjetividad de los profesionales de educación especial.

Las sociedades funcionan a partir de la conformación de un orden preestablecido de representación que hace de la realidad una construcción históricamente determinada, sitio en que las formas de pensamiento dominante asumen una coexistencia social. Eso que se echa a andar en el juego de espejos: me reconozco o no me reconozco desde una alteridad, yo soy con base en el otro. Así, la historia del orden de las cosas se hizo necesaria para desterrar a ese otro, al cuerpo que se quedó sin par; de esta manera se inventó un lugar para su existencia, un lugar que no es nuestro pero está en nuestra mente como producción social; lo transformamos en representación, simbólica y colectiva. Ahora la educación los reconoce desde “la diversidad” en un lugar que no es el nuestro: lo inventamos para ellos, para conocerlos sin reconocernos, para sentirlos sin sentirnos, para verlos sin vernos, para expresarlos sin expresarnos.

La elaboración del pensamiento en la primera mitad del siglo XX destacó una concepción fuerte hacia la infancia, producto de la aparición de la escuela moderna; ésta produjo que el estudio de ese sujeto se indagara desde ensayos pedagógicos, metodologías didácticas, medidas disciplinarias, hasta que una cierta distinción precisó que la higiene escolar centrara su mirada en un sujeto heterogéneo, ese que no encajaba en las aulas escolares por no ser un sujeto uniforme, situación que no operaba con los principios de la escuela nueva; se visibilizó a aquella infancia como olvidada, recluida, asilada, abandonada en el hospicio o en el quicio del asilo. Mientras tanto, el pensamiento positivista elaboró un discurso que pretendía dar respuesta no sólo a lo que escondía la infancia anormal, sino a

la anormalidad misma. La mirada del adulto hacia esta infancia, en particular, fue de desmembramiento, de introspección en cada uno de sus poros y pliegues, así los saberes se conjuntaron: psiquiatras, médicos, pedagogos y psicólogos produjeron los estigmas de una época: la infancia anormal de las primeras décadas del siglo XX, el minusválido o deficiente de mediados de los años sesenta, hasta llegar al discapacitado o el niño con NEE de hoy en día.

Las representaciones de la anormalidad constituyeron, como práctica, el basamento de la educación especial; ahí, la investigación descubrió una serie de máscaras que expresan creencias, prejuicios y valoraciones infiltradas bajo el discurso actual; aparentemente ya no se ve la anormalidad, y no se la ve porque la política educativa habla de la discapacidad, o de las NEE, pero cuando los profesionales se despojan de su máscara develan las representaciones de la anormalidad como parte innegable de una construcción de dualidades, que en lo subjetivo son referente de toda condición humana.

La formación teórica y metodológica es una tarea compleja en la formación inicial, tanto de los profesores como de los especialistas que convergen en el campo de la educación especial. Así, la investigación pudo constatar que lo menos estructurado por los profesionales fue el rescate de nociones conceptuales que les permitieran diferenciar la anormalidad de la reconceptualización de la discapacidad, o de las NEE, desde el modelo integracionista.

A pesar de que la representación puede cambiar según el tipo de profesión que se ejerce, la investigación mostró cómo a partir de la información, y no la formación, que cada uno de los entrevistados posee, es la representación que tiene. En este caso el hecho de que los profesores especialistas, psicólogos y los licenciados en comunicación humana tengan un saber especializado no los eximió, en lo absoluto, de manejarse en un nivel menos teórico; el grueso de los testimonios se mantuvo en el saber común.

A partir de cada una de las formaciones profesionales encontramos una diferencia en cuanto a la forma de apropiación de la información de la anormalidad, la cual estuvo matizada, más allá del saber especializado, por sus propias historias y trayectos de vida rescatados desde su práctica cotidiana. Así, su discursiva cumplió un papel decisivo para la organización del significado de quienes evocaron la trama de pasajes elegidos por ellos; cada uno de los sucesos narrados por los entrevistados no fue una mera coincidencia, fue un evento que permitió organizar, desde múltiples subjetivida-

des, un todo que parecía inteligible, seleccionar vivencias bajo su memoria que contextualizaran las representaciones de la anormalidad como cuerpo, como ficción y como marginalidad en los trayectos de vida. En la mayoría de ellos la anormalidad apareció como un referente azaroso y arbitrario que abrió el camino para incursionar en el campo de la educación especial.

Por ello no es de extrañar que un estudio como éste se haya ubicado en dos planos: el del modelo de la integración educativa y el del modelo asistencial. De esta manera, las representaciones de la anormalidad indican una presencia espectral manifiesta, aun desde el modelo integrador.

Por consiguiente, se puede afirmar que no son las cosas mismas las que nos perturban, lo que inquieta son las representaciones que tenemos de ellas, como lo reveló la investigación. La anormalidad es nuestra propia representación olvidada, a la vez es el otro discriminado, negado, fragmentado, eliminado. La anormalidad implica el temor de reconocernos, la vergüenza de nuestra identidad; hemos marcado una distancia, nos demarcamos de lo anormal que es una otredad sin nosotros, es el otro sin mí, sin ti, sin nadie, es una representación de algo que no es nada: lo innombrable.

La elaboración de las representaciones de la anormalidad dentro del campo de la educación especial invoca nuestra alteridad negada, eliminada, sin historia; por eso la historia de la anormalidad no la reconocemos como nuestra historia, es una historia sin nosotros, es la de ellos, la de los otros; es la de los que habitaron en los asilos o los hospicios, en los almanaques taxonómicos o de la teratología, en los manuales de la higiene escolar, en los laboratorios médicos o en la clasificación desde la escala de Binet-Simon hasta el actual DSM IV. Representados en infiernos, nunca en paraísos éticos, que a lo largo de la historia de la humanidad sólo la pintura, la literatura y el cine se han atrevido a representar, porque nadie los cree ya que fueron habitantes en sombra, deformados, grotescos, angustiados, jorobados, remendados, atroces, degenerados, fantasmales, bestias animales que nacieron para mirarlos, para entretenernos, para divertirnos, para encerrarlos, para desecharlos, para eliminarlos, para olvidarlos.

Pobres anormales evocadores de compasión y mil y una historias de salvación, casos excepcionales de un informe como el de L'Aveyron con tullidos, idiotas, cretinos, imbéciles, paralíticos, desprovistos de alma o de razón; historias clínicas de dementes, minusválidos, ciegos, sordos, disléxicos, discalcúlicos, con problemas

de aprendizaje, discapacitados, con NEE, con capacidades especiales. Pobres monstruos sin historia, sin pasado ni porvenir, que así como aparecieron, desaparecieron, como fantasmas protagonistas de una ópera que nunca existió.

Si bien en la actualidad aún son pocos los estudios que se colocan en el centro de las prácticas de los profesionales de la educación especial, no deja de ser interesante formular preguntas a problemas vigentes intentando remontar desde el pasado los sustratos a situaciones que en la actualidad parecen no avanzar por estar empanañadas en lo mismo sobre el eje de las representaciones. Si ello es así, ¿para qué investigar las representaciones de la anormalidad como alteridad cuando tantos temas reales, sistematizados, útiles, y significativos nos acosan? ¿Será que la anormalidad convoca a nuestras representaciones disfrazadas como monstruosas, con una palabra: ficción, que es más representativa de nuestra identidad de lo que creemos? ¿Será que creyéndolos ficción evitamos representarnos, horrorizarnos, avergonzarnos, asesinarlos a nosotros mismos? ¿Será que los borramos de nuestra historia y de la historia presente porque así evitamos que alguna vez resuciten en nuestra identidad negada?

BIBLIOGRAFÍA

- Aceves Lozano, Jorge (1999), "La memoria convocada. Acerca de la entrevista en la historia oral", en *Secuencia*, Revista de Historia y Ciencias Sociales, núm. 43, México, SEP/Instituto Mora, enero-abril.
- De Garay, Graciela (1999), "La entrevista de historia oral: ¿monólogo o conversación?", en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 1, México, UABO.
- Franklin, Barry (1996), *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la educación especial*, Barcelona, Pomares.
- González Rey, Fernando (1999), *La investigación cualitativa en psicología. Rumbos y desafíos*, São Paulo, s.e.
- Secretaría de Educación Pública (2001), Programa Nacional de Educación 2001-2006, México, SEP.
- Skrtic, Thomas (1996), "La crisis en el conocimiento de la educación especial: una perspectiva sobre la perspectiva", en T. Skrtic, *Interpretación de la discapacidad: teoría e historia de la educación especial*, Barcelona, Pomares.

ACTORES DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO: REPRESENTACIONES Y PRÁCTICAS SOCIALES EN LA SEGUNDA MITAD DEL SIGLO XX*

*María Concepción Martínez Omaña***

INTRODUCCIÓN

Este trabajo tiene el objetivo de analizar las experiencias de los actores sociales relacionados con la educación especial en México; nos referimos a los profesionales y familiares de los sectores de la población en condición de discapacidad, vinculados a través de su formación y práctica profesional y de su atención cotidiana en este campo de la educación y de la discapacidad. La educación especial comprende un proceso de escolarización que despliega acciones educativas con el objetivo de brindar un conjunto de apoyos y recursos para responder a los requerimientos educativos de niños y niñas que demandan espacios, tiempos, ritmos escolares distintos, esto es, una completa y compleja organización escolar cuyo propósito es favorecer el máximo desarrollo global de sus facultades físicas y mentales. La discapacidad, por su parte, puede ser entendida en una doble dimensión. La primera está asociada a una deficiencia orgánica o biológica de los individuos y se explica a partir de modelos médicos y psicológicos que se apoyan, a su vez, en explicaciones derivadas de las ciencias naturales; la segunda, se considera como una construcción fundamentalmente cultural, por lo que se apoya en los trabajos de la sociología y la antropología

* En este texto presento algunos resultados de la investigación que desarrollé dentro del proyecto de investigación interinstitucional "Representaciones, actores, prácticas e instituciones en la educación especial en México, 1890-2005", coordinado por colegas del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, con financiamiento de Conacyt.

** Instituto Mora. Correo electrónico: <cmartinez@mora.edu.mx>.

crítica que cuestionan los fundamentos únicamente biológicos orgánicos y profundiza en los procesos de marginación y de exclusión sociales (Padilla, 2010; Gil Editores, s.f.).

La historia oral constituye una herramienta útil para conocer las diversas vivencias y experiencias de los profesionales y familiares, y para construir junto con ellos una historia particular de la historia contemporánea de la educación especial.

Como campo de conocimiento y metodología científica, la historia oral se ha preocupado por respaldar y dar la voz a las personas situadas en los márgenes de los enfoques historiográficos predominantes: personas excluidas por razones de clase, género, raza, etnicidad, orientación sexual y discapacidad. Su aporte lo encontramos en la posibilidad de enriquecer el conocimiento y comprensión de procesos sociales y culturales más amplios, como los de salud y educativos, por medio del análisis de las prácticas, representaciones y percepciones sociales de los actores y agentes que constituyen los principales protagonistas, testigos y beneficiarios de la educación especial y de la política pública en este renglón.

En este trabajo consideramos que los profesionales de la educación especial, en particular los que permitieron conversar, tienen una historia que contar sobre sus experiencias, opiniones y vivencias, mediante sus relatos personales, los cuales se convierten en importantes herramientas “para acelerar el proceso de adquisición de participación ciudadana y estimular el esfuerzo que pretende redefinir el significado cultural de los procesos que acompañan a la educación especial: la discapacidad, la anormalidad, la deficiencia, entre otros” (Hirsch y Hirsch, 1995:7-8).

El grupo de profesionales está integrado por dos pedagogas y dos terapeutas del lenguaje.¹

Las entrevistas con estas personas han sido muy útiles para explorar diferentes tipos de identidad que caracterizan el universo de la educación especial y de la discapacidad en México y que derivan de historias familiares así como de formaciones académicas y trayectorias profesionales. Ahora bien, a pesar de la diversidad de his-

¹ En la investigación, el universo de entrevistados abarcó también a un grupo de catequesis especial perteneciente a la arquidiócesis de México, el cual me concedió una entrevista colectiva y a dos personas en condición de discapacidad, tercer actor protagonista y beneficiario de la educación especial en México. Este material no se ha incluido por razones de extensión (nota del coordinador).

torias individuales, los relatos y narraciones ponen de manifiesto las experiencias comunes y compartidas en estos ámbitos.

La aplicación de las entrevistas requirió de la formulación previa de un guión temático en donde incluimos referencias sobre la formación académica, la trayectoria profesional y algunos datos de las historias familiares. En cada uno de estos aspectos perseguimos que se relataran las experiencias más significativas de las personas en su relación con la educación especial y la discapacidad.²

Como muestran los fragmentos de los relatos que incluimos en este texto, constituyen episodios muy importantes de las biografías de las personas y ello permite contrarrestar la situación de marginalidad en las que se encuentran estas historias en los enfoques tradicionales de las historias de la educación y de los estudios de las políticas educativas, en general, y de la educación especial, en particular.

En los relatos de las personas se vislumbran las experiencias y las vivencias derivadas de la práctica profesional, de su desempeño laboral en la educación y atención maternas; a través de estas narraciones se nos proporciona el conocimiento de lo que hicieron, de lo que quisieron hacer, de lo que creyeron que estaban haciendo y lo que ahora piensan estar haciendo, pero también nos aproximan a las imágenes y representaciones sociales que se han formado y construido de la educación especial y de la discapacidad.

Consideramos que la representación social es un fenómeno que se manifiesta de varias formas: actividad cognoscitiva de orden social, producción de significados por parte del sujeto, forma de discurso, práctica social donde se reflejan las instituciones sociales y determinante que refleja las estructuras sociales en las que el sujeto se desenvuelve (Peña y González, 2001:332).

² Cabe mencionar que en este texto adoptamos la explicación de Wilhelm Dilthey, quien apunta que cuando se recuerdan vivencias del modo: cómo en ese recordar tenemos una repercusión en el presente se distingue de las vivencias que se han perdido del todo. En el primer caso, vuelve a aparecer el sentimiento, en el otro es una presentación de sentimientos; en el presente no se da más que un sentimiento sobre estas representaciones de sentimientos. Por otra parte, cuando las vivencias adquieren un significado para los individuos, se designa la relación de las partes de la vida con el todo por medio del recuerdo. En esto se hace valer el significado como forma de captación de la vida, es decir, captamos el significado de un momento del pasado y nuestra comprensión del significado de la vida puede cambiar constantemente (Dilthey, 1978:255, 257-258).

FORMACIÓN ACADÉMICA, PRIMEROS ENCUENTROS
CON LA EDUCACIÓN ESPECIAL Y LA DISCAPACIDAD

Como ya lo mencioné, en las entrevistas con los profesionales y con los familiares se utilizó un guión organizado en diversos temas en relación con la formación académica, las trayectorias laborales y profesionales, así como los ámbitos familiares.

En relación con el primer tópico, los profesionales que se desempeñan en el campo de la educación especial provienen de una variedad de disciplinas: desde pedagogía, psicología, trabajo social, médicos con especialidades distintas hasta licenciaturas en terapias de carácter especializado.³ Por ejemplo, en esta investigación el grupo de profesionales entrevistado está integrado por Vanesa, licenciada en Comunicación Humana; Beatriz, terapeuta del lenguaje, con maestría en Psicobiología; Clara y Maricruz, licenciadas en Pedagogía, con estudios de maestría en Educación Especial y en Filosofía y Cultura, respectivamente.

En el inicio de la conversación, orienté las primeras preguntas para que me platicaran sobre sus profesiones y las escuelas en donde realizaron sus estudios y si, dentro de sus estudios, había alguna asignatura que hiciera referencia a la educación especial y al estudio de las discapacidades. El interés principal era saber los motivos de su acercamiento a la educación especial y la discapacidad.

En algunas, el acercamiento ocurrió en la licenciatura, y en otras, en el momento en que eligieron estudiar la maestría. Llama la atención que el inicio de sus trayectorias académicas estuvo influido por sus historias familiares.

³ Como lo menciona María Teresa Silva y Ortiz, la fase institucional de la educación especial surge con la necesidad de formar profesores especialistas en diversas áreas de la educación especial. Se fundó de esta manera la Escuela Normal de Educación Especial, en donde se abrieron carreras para docentes especialistas en ciegos y niños con trastornos de audición y de lenguaje. A partir de 1971 se fue abriendo una especialidad más cada año hasta completar las seis existentes en 1975 (audición y lenguaje, ceguera y debilidad visual, deficiencia mental, inadaptados y problemas de conducta social, problemas de aprendizaje y trastornos locomotores). Para 1974 se estableció que fueran cuatro años de estudio. A partir de esos años se fue diversificando los espacios de la formación de profesionales de la educación especial; así, encontramos licenciaturas y posgrados en los institutos y centros de investigación del sector salud, y en institutos y universidades privadas (Silva y Ortiz, 2002:46).

MCM: ¿Y, cuáles fueron los motivos por los que usted se decidió por la licenciatura en Comunicación Humana?

VC: Eh, totalmente fue cuando nació mi prima, que tiene síndrome de Down. Entonces tenía 11 años y, pues, como niño empiezan a hablar de que vamos a tener una niña especial, y entonces me llamó mucho la atención pensar en cómo ayudar a mi prima, y de hecho mis demás primos, mis hermanos también decían: “sí, todos vamos a estudiar algo para ayudar a Daniela”, y solamente su hermana y yo estudiamos. Ella estudió pedagogía y yo esto, pero aparte de todo mi prima se dedica más a la parte de capacitación y reclutamiento, entonces realmente me fui dando cuenta que además de esa sensibilidad a la condición de mi prima, era el gusto de trabajar con los niños y [...] ése fue como el primer momento, y ya después de poder estar en contacto directo en la rehabilitación del lenguaje me llamó mucho la atención.⁴

MCM: ¿En dónde estudió la maestría?

CH: La hice ahí, en la Universidad Intercontinental [...] y de hecho hice maestría en Educación Especial.

MCM: ¿Cuáles fueron los motivos por los que usted se interesó en estudiar la educación especial?

CH: Sí, precisamente, uno de los motivos principales es que tengo un chiquito con TDA [déficit de atención], bueno, ni tan chiquito, ya tiene 13 años. Entonces mi [interés] era un poco sobre ir viendo formas de trabajo con él, aprender más, por un lado, por otro, este, la necesidad de atender [a la] población, porque [...] hay mucha población que requiere servicio y que necesita una formación integral también. Entonces mi interés por seguir aprendiendo.⁵

MCM: ¿Por qué fue que a ti te interesó acercarte a este campo?

BG: [...] ahora sí que yo creo que desde que estaba en prepa y que era el momento así de la orientación vocacional, de a qué te quieres dedicar, la verdad es que yo tenía un interés un poco mesiánico de ayudar, como un rollo, como muy social, y de pronto la carrera me interesó porque era, pues, ojalá pueda ayudar,

⁴ Entrevista a Vanesa Castañeda, realizada por María Concepción Martínez y Ricardo Paván, ciudad de México, 3 de mayo de 2010.

⁵ Entrevista a Clara Hernández, realizada por María Concepción Martínez, ciudad de México, 28 de abril de 2010.

pero con algo, con conocimiento, entonces, bueno, más que nada viene por ahí la idea o la inquietud.⁶

MCM: ¿Y cuáles fueron los motivos por los que tú te interesaste, pues, en la educación especial?

MP: En la educación especial. Bueno, desde siempre me encantaron los niños y creo que hoy me encantan las dos partes. En aquel entonces sí, como que mi principal meta eran los niños de educación especial y, este, y no tanto [...], bueno, los niños me fascinaban, por eso abrimos un kínder. Pero, ¿por qué los niños de educación especial? Porque, bueno, siento que los niños regulares, los niños que no tienen ninguna discapacidad, pueden salir incluso solos.⁷

Desde los enfoques particulares de cada licenciatura, estas jóvenes profesionistas cursaron algunas asignaturas relacionadas de manera directa con el campo de la educación especial, como indirecta, en particular con los diferentes modelos de atención que se instrumentaron y que incidieron tanto en las formaciones académicas de los profesionistas como en las modalidades que se incorporaron en la política educativa y de salud instrumentadas para atender a la población con necesidades diferentes o bien que viven en condición de discapacidad.

VC: En específico, la licenciatura aquí en Comunicación Humana tiene como tres áreas importantes. El área médica, que es toda la parte de formación en cuanto a anatomía, fisiología y patología de órganos que intervienen en la comunicación humana. La parte de pedagogía, toda esta parte de cómo abordar métodos, conocimientos del contenido programático, la evolución de un niño, también dentro de eso, mucho la parte de rehabilitación. Y la parte psicológica, todo lo que es saber cómo es la evolución normal de todo ser humano, los aspectos emocionales que se involucran y demás. Entonces, dentro de estas materias de pedagogía, didáctica y contenido programático, ahí veíamos cosas específicas en cuanto a metodologías de rehabilitación, contenidos, metas, proyectos, programación. No estamos tan enfocados a la educación

⁶ Entrevista a Beatriz González, realizada por María Concepción Martínez y Ricardo Paván, ciudad de México, 10 de mayo de 2010.

⁷ Entrevista a Maricruz Peñalva, realizada por María Concepción Martínez y Antonio Padilla, ciudad de México, 6 de mayo de 2010.

especial en una cuestión docente, sino más bien en la parte de abordar terapéuticamente ya más mecanismos de aprendizaje, dispositivos básicos de aprendizaje. Más que [...] ser una regularización de contenidos curriculares para los niños, saber qué debería de estar manejando y nosotros qué bases les tenemos que dar para que puedan adquirir ese conocimiento.

BG: [...] pues bueno, ésta es una carrera [licenciatura en Terapia del Lenguaje] que es teórico-práctica, y una de las áreas importantes que tienes que ver es precisamente patología; entonces, en la parte de niños, pues, bueno, hay muchos niños que tienen dificultades en el lenguaje y que están asociados a otro tipo de discapacidades o a ciertos síndromes como tal, y en la parte de adultos sobre todo lo que es discapacidad adquirida, particularmente la afasia, que es un problema de lenguaje como consecuencia de una lesión cerebral; entonces, pues bueno, ahí es como me involucré, y bueno, pero me parece importante hacer esa diferencia de discapacidad no sólo cuando es congénito, sino también cuando es adquirida.

En los programas curriculares de algunas licenciaturas y maestrías, como las que cursaron las entrevistadas, ha predominado el enfoque o modelo médico de atención; ello se explica, desde luego, por ser profesiones inscritas en el área de conocimiento de ciencias biológicas y de la salud. El modelo médico-biológico concibe a las discapacidades como consecuencias permanentes de las enfermedades, por lo que se busca la adaptación del individuo a la sociedad mediante el establecimiento de medidas terapéuticas, rehabilitadoras y compensatorias que palien dichas deficiencias.⁸

⁸ Cabe mencionar que el modelo médico o rehabilitador se enfoca en la discapacidad como un problema personal, causado por una enfermedad o cualquier otra alteración de la salud que requiere asistencia médica y rehabilitadora, dirigida a facilitar la adaptación de la persona a su situación (De Lorenzo, 2007). Este modelo “impone una presunción de inferioridad biológica o fisiológica de las personas con discapacidad”, quienes han sido etiquetados como “inválido”, “tullido”, “tarado”, “impedido” o “retrasado”. Los valores y las interpretaciones médicas han contribuido a una idea que destaca las deficiencias, físicas y/o intelectuales, consideradas como la causa de la discapacidad. Lo que se ha cuestionado más son las condiciones y las relaciones sociales en las que esos encuentros se producen, el hecho de envolver su identidad en términos médicos (Barton, 1996:24).

MP: Sí, en la licenciatura en Pedagogía, al menos en aquel entonces, no sé, pero en aquel entonces tú tenías la opción después de dos años de tronco común, tenías la opción de tomar materias de psicopedagogía, que era totalmente dedicada a la educación especial, o didáctica, y técnicas de la enseñanza, que era totalmente dedicada a ser maestro, o sea, a la docencia, a la didáctica; otra era el área de investigación, y la otra era sociopedagogía, que era más tendiente como hacia la empresa, la capacitación. Yo me fui por la psicopedagogía y estaba toda enfocada hacia la educación especial. Tenía muchas materias de psicología, de educación especial, de las distintas discapacidades, de técnicas de enseñanza y de ayuda para la discapacidad.

CH: [...] de hecho una de las áreas era [...] psicopedagogía y educación especial. Hice educación especial, este, alteraciones del lenguaje, que era un taller donde trabajaba con niños y todo lo que era psicofisiología, por ejemplo; también las prácticas, por ejemplo, me incliné siempre hacia lo que es especial [...] entonces sí, ya la misma formación me fue llevando a todo lo que fue la educación especial.

En el caso de Clara, su preparación académica en Educación Especial se vio enriquecida con las prácticas profesionales y servicio social que empezó a realizar en la Asociación de Personas con Parálisis Cerebral (APAC), en donde apoyaba a grupos del nivel preescolar con material didáctico.

TRAYECTORIAS PROFESIONALES: CONTEXTOS Y PRÁCTICAS

Las trayectorias profesionales de las cuatro profesionistas de la educación especial que consideramos en este estudio siguen rumbos diferentes en función de sus especialidades, sus áreas de intervención y los lugares en donde empiezan a laborar. Las profesionales son especialistas de las áreas médico y de salud y pedagógica, y desempeñan su labor en el contexto hospitalario y en el escolar, respectivamente.⁹ Sin embargo, el rasgo común es que se insertan, salvo

⁹ Los profesionistas de la educación especial se pueden agrupar, de acuerdo con sus áreas de intervención y especialidades y, según el contexto en el que desempeñan su labor. En relación con la primera clasificación

el caso de una maestra, a trabajar en escuelas y dependencias del sector público pertenecientes a la Secretaría de Educación Pública y a la Secretaría de Salud y en instituciones de educación superior, escuelas, asociaciones civiles y consultorios, pertenecientes a la esfera privada.

En este sentido, un segundo bloque de preguntas lo orientamos para conocer sus experiencias más importantes con la educación especial y la discapacidad. En los relatos tratamos de distinguir los diversos trabajos y funciones que desempeñaron o desempeñan, la población atendida y lo más relevante de las conversaciones, conocer cómo estas profesionistas pensaron, vieron y construyeron su mundo y la manera en cómo expresaron sus acciones, prácticas y conductas en determinados contextos laborales y determinadas áreas de la educación especial.¹⁰

Vanessa trabaja desde hace 13 años en el Instituto Nacional de Comunicación Humana, ahora Instituto Nacional de Rehabilitación. Entre su formación y trayectoria profesional encontramos una continuidad porque en este lugar donde actualmente trabaja, realizó sus estudios de licenciatura. En este sentido, la relación con el campo de la educación especial se estableció por medio del ámbito de la

está: el área médico y de salud en la que se encuentran las especialidades de psiquiatría infantil, médico rehabilitador, fisioterapeuta, auxiliar de enfermería: El área pedagógica, que aglutina al pedagogo especialista en educación especial, al profesor de educación especial y educador. En el área psicológica, se encuentran los psicólogos, especialistas en psicomotricidad y estimulación. En el área social, el asistente en trabajo social; y, en el área ocupacional, el terapeuta ocupacional y maestro de taller. De acuerdo con Alberte (citado por León) se destacan cuatro contextos en donde pueden desempeñar su labor: el contexto escolar (profesor, tutor, profesor de apoyo, cuidador, equipos de apoyo externos e internos); contexto laboral (monitores de centros especiales de empleo, maestros de taller y de formación básica); contexto hospitalario (médico rehabilitador), y contexto social y familiar (educador social) (León, s.f.:196-197).

¹⁰ A manera de contexto, es importante mencionar que las áreas de la educación especial son: impedimentos visuales: ciegos o débiles visuales; impedimentos auditivos: ancúsicos o hipoacúsicos; impedimentos en el habla y el lenguaje; impedimentos físicos: trastornos en el aparato locomotor o neuromotores; impedimentos en el aprendizaje: dificultades para aprender; impedimento en las funciones cognitivas: retardo o deficiencia mental; alteraciones en la conducta: conductas que son extremosas e inaceptables dentro de las expectativas sociales; capacidades superiores: sobresalientes y talentos especiales (Silva y Ortiz, 2002).

comunicación humana y se ha construido a partir de sus roles de estudiante y profesionista. Las funciones que desempeña se vinculan básicamente con el área de rehabilitación, tal y como lo menciona en los siguientes fragmentos de su testimonio:

MCM: Y, ¿desde cuándo trabaja en esta institución?

VC: Este año cumpla 13 años.

MCM: ¿Qué funciones hace aquí o en qué consiste su trabajo?

VC: Aquí en el Instituto, este, yo soy terapeuta en lenguaje, terapeuta de lenguaje, trabajo en el área de audición principalmente, vemos un poco de estos pacientes (audición, lenguaje, aprendizaje), pero yo pertenezco más al área de audición y veo más pacientes con problemas de audición buscando brindarles el método adecuado dependiendo de la pérdida auditiva que tengan, ya sea con métodos orales, con métodos auditivos o métodos signados.

MCM: ¿Y es el único lugar donde trabaja?

VC: No, también estoy en otra institución de asistencia privada que es el IPLIAP. En las mañanas es una escuela para niños sordos en donde se maneja lenguaje signado [lengua de señas mexicana, nombre formal], y en las tardes dan talleres que son más como una terapia a nivel de grupo, también como sustentando la parte [en] de los procesos de aprendizaje, pero ya a nivel de grupo. Y, soy un soporte [en] un nuevo taller que llamamos articulación para los niños, que también están en los talleres de lenguaje, pero que por alguna razón no han superado las dificultades para articular, para pronunciar bien las palabras, entonces se creó este tallercito nuevo muy específico y yo coordino esa parte también.

MCM: ¿Y la población, la que atienden?

VC: Se reciben desde bebés para estimulación temprana, creo que bebés desde tres meses que como ya ha habido antecedentes familiares los detectan más rápido, y luego empiezan con estimulación temprana, y la edad máxima para ingresar llega a ser de nueve, diez años, porque más o menos el tiempo de tratamiento es un año y medio a tres años, dependiendo el tipo de patología. Ya no entran mucho más grandes por cuestiones de la plasticidad cerebral, ya no son las mismas habilidades, llegan a canalizarse a otras instituciones, a otro tipo de apoyos. Pero más o menos como niños eso, pero también se atiende a adolescentes, a jóvenes y adultos, dependiendo, por ejemplo, cuando en otras áreas como en áreas de problemas de voz, cosas así, pues ya son pa-

cientes que tienden a ser más adultos, pacientes que tuvieron eventos vasculares y presentan afasia, son adultos o jóvenes, 25, 40, 50, 70 años, hay población desde niños hasta adultos, hasta tercera edad, este, dependiendo el tipo de patologías, pero niños como para lenguaje, aprendizaje y audición.

Beatriz es terapeuta del lenguaje y desde hace 13 años trabaja en el Hospital Centro Médico Siglo XXI, coordinando una clínica de neurología para pacientes con afasia y, como lo menciona, con 16 años de práctica privada. La relación con el campo de la educación especial la estableció a partir de la atención del área de lenguaje de estos pacientes que viven una situación de “discapacidad adquirida”. Al igual que el caso de Vanesa, encontramos una continuidad de la formación académica con el inicio de su trayectoria profesional en ese hospital, al desarrollar en un primer momento, sus prácticas profesionales como parte de sus estudios de terapeuta del lenguaje en el Colegio Superior de Neurolingüística. Su ámbito de acción ha sido el área de rehabilitación, enriqueciendo su experiencia práctica con los ámbitos docentes y de investigación. Por un lado, lo que resalta en su testimonio es su reconocimiento del valor que tiene el trabajar en un hospital público y, por el otro, el conocimiento que nos brinda al explicarnos las causas de la discapacidad adquirida.

BG: [...] entonces, pues eso ha sido muy rico, trabajar en un hospital público te da unas ventajas enormes, sobre todo en el tema de la experiencia, y bueno, pues es lo más lindo al final del día, estar con la gente.

MCM: Y nos comentabas hace rato que se trata de situaciones de discapacidades adquiridas, entonces, ¿nos podrías platicar del sector de población que atiendes?

BG: Pues bueno, principalmente, por definición son adultos, todo esto puede ser como consecuencia de traumatismos craneoencefálicos, un fuerte golpe en la cabeza, lo cual se da de pronto con accidentes automovilísticos, puede ser consecuencia de accidentes cerebrovasculares, todo lo que tiene que ver con circulación en el cerebro: una embolia, un aneurisma, una obstrucción, básicamente serían estas dos etiologías, habría una que otra por ahí, a lo mejor como parte de un proceso infeccioso o eventualmente en demencias, por ejemplo en demencia tipo Alzheimer en etapas muy avanzadas puede afectarse también el lenguaje.

Cuando te hablo de la cuestión de la edad de pronto uno asocia todo esto con adultos e incluso con adultos mayores, pero bueno, vemos que de pronto en la experiencia en el hospital he tenido pacientes bastante jóvenes, te hablo de personas de 19 años a la mejor, entonces por cuestiones igual vasculares o por cuestiones de traumatismo craneoencefálico.

La maestra Maricruz es pedagoga; al igual que Clara, su trayectoria profesional se sitúa en la esfera de la educación, en particular de la instrucción preescolar, primaria y secundaria. Trabaja como directora de la escuela Gocosa, la cual tiene 33 años de haberla fundado. La relación con la educación especial la estableció a partir del modelo denominado de integración educativa, que instauró en dicho centro escolar desde el año 1999. En su testimonio lo que resalta es la valoración que desde un inicio se hace del modelo de educación especial y los motivos por los que optan por una escuela integrada gracias a los conocimientos adquiridos en la carrera, particularmente en la especialidad de psicopedagogía. La escuela atiende aproximadamente a 320 alumnos, entre los que cursan los tres años de preescolar, los seis de primaria y los tres años de secundaria. De ese total, diez por ciento son niños que viven una situación de discapacidad. A diferencia de los casos anteriores, en la escuela Gocosa estudian niños y niñas que viven situaciones diversas de discapacidad.

MP: Sí, tiene 33 años la escuela. Y la fundé, bueno, con la idea de [...], en aquel entonces no existía para nada la educación integrada. La educación especial siempre ha existido. Pero no la integración, y al inicio pensamos en hacer una escuela de educación especial [...] Y cuando la estábamos haciendo [...] Nos pareció que era como un gueto, o sea como apartar a los niños especiales a un lado, entonces decidimos hacerla como mezclada, cuando en aquel entonces ni siquiera se conocía ni se hablaba de la integración.

MCM: ¿Y entonces cuánto tiempo tiene la escuela?

MP: 33 años, solamente que 22 años fue únicamente jardín de niños. Y en 1999 conseguimos este local y nos cambiamos y abrimos primaria, y hace cinco años secundaria.

MCM: ¿Más o menos qué población atienden?

MP: En total, 320 niños tenemos actualmente, desde preescolar, maternal hasta tercero de secundaria, y de este total de población

un diez por ciento, más o menos, son niños con alguna discapacidad.

MCM: Y, con relación a los alumnos con discapacidad, ¿qué tipo de discapacidades tienen?

MP: Tenemos niños con síndrome de Down, niños con autismo de todas las modalidades, o sea niños con autismo, no autismo profundo, autismo regular, mediano, digamos, y Asperger, que son los autistas de alto rendimiento. Tenemos niños con discapacidad motora, o sea parálisis cerebral. Tenemos niños sordos y débiles visuales. En general, digamos que la mayor parte de niños que nos llegan son síndrome de Down, Asperger y parálisis cerebral.

Clara, pedagoga también. Su trayectoria profesional la ha desarrollado directamente en el ámbito de la educación especial, laborando tanto en una institución de asistencia privada, el APAC, como en los centros de educación especial de la SEP, el Centro de Atención Múltiple (CAM), las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), entre otras. Al igual que Vanesa y Beatriz, en el caso de Clara existe una continuidad entre su formación académica y su trayectoria profesional; en APAC realiza su servicio social y posteriormente se queda a trabajar ahí durante 22 años. De acuerdo con su testimonio, ocupa diferentes cargos y desempeña de igual manera funciones con niños que, en su mayoría, padecen parálisis cerebral y deficiencia mental. En su quehacer profesional destaca su inquietud por integrar y aplicar los conocimientos adquiridos en su práctica profesional con sus estudios y, de ellos a su práctica profesional. Así, el trabajo lo combina con sus estudios de maestría en Educación Especial. De acuerdo con su relato dicha preparación tiene un papel importante en su experiencia profesional en las USAER y en las coordinaciones de estas unidades en el nivel regional.

CH: Me quedé a trabajar ahí en la APAC, entonces ahí hice el servicio social y ahí me quedé, estuve 22 años. Entré primero como maestra de grupo, de grupos especiales que le llamaban en aquel entonces, que eran chicos con deficiencia mental, pero que estaban muy pequeñitos; y teníamos que seguir reforzando todos los elementos básicos hasta donde había llegado el niño, y con problemas de conducta, por decir hiperactividad. Después me pasaron a un grupo que era prácticamente todo lo que es movilización y todo lo que son para atención, comunicación, etc.

Después ya me pasaron a grupos escolarizados, estuve con pre-escolar, primero, tercero y sexto grados. [Después] me pasaron a la otra área que se llamaba *programas de casa* [...] en donde estuve como diez años, ahí eran los papás que vienen de lejos, de Acapulco, de Cancún [...] entonces vienen como de entrada por salida. Había grupos en donde los papás tenían la oportunidad de poderse quedar ahí, entonces trabajamos una semana, entonces cada semana había un grupo [...]. Después estuve como coordinadora de la estancia infantil integral donde había unos chiquitos con parálisis cerebral [...] Después estuve con los sub-directores de estimulación temprana ahí estuvimos como seis años, muy bonito. [...] Son como las diferentes funciones con las que estuve. [...] Cuando entré a la estancia infantil, en la estimulación temprana mi inquietud fue continuar con la maestría, y después me di cuenta de que lo que había aprendido [ahí] quería aplicarlo y se dio la oportunidad de trabajar en la UIC. [...] Entonces entré a trabajar a la UIC, apliqué algunas cosas de la maestría, pero no era suficiente, yo quería seguir aplicando [...] y solicité mi cambio [de mi plaza de SEP] a APAC, digamos que estaba para el servicio de APAC, y en la tarde tenía en APAC horas que me pagaban aparte, eran como dos trabajos, pero era el mismo APAC. Después, para poder aplicar lo que yo tenía en la maestría muevo mi plaza y me paso a la zona de supervisión, como asesora pedagógica. [...] Estaban haciendo falta maestros de apoyo en la USAER, son unidades de servicio y de apoyo a la educación regular [...], es un equipo de trabajo de especialistas [...] que está dentro de las instalaciones de la escuela regular para dar apoyo y orientación a los maestros, cuidar que los alumnos nivelen su rendimiento escolar, y entonces ahorita estoy trabajando en las UNAGOSACH, unidades [que] pertenecen a la Secretaría de Educación Pública.

MCM: Y estaríamos hablando en toda esta trayectoria, de ¿cuántos años?

CH: Son un montón, 24 años [...], y bueno, he tenido el consultorio aquí [...] ya lo tenía antes de embarazarme, fueron como unos ocho años, seis, pero después en la búsqueda del embarazo tuve algunas dificultades, y bueno, ya lo dejé. [...] Y apenas hasta ahora lo volví a retomar. No lo quería yo retomar porque no me había titulado de la maestría y dije: “No, primero me titulo, porque me emociono con los niños y ya después se me va a hacer más difícil”, entonces me titulé, bueno ya fue como volví a implementar el consultorio [...].

De acuerdo con los testimonios de estas profesionistas, sus trayectorias profesionales también se fueron hilvanando con su trabajo en instituciones de educación básica, superior y centros de rehabilitación, pertenecientes a la iniciativa privada. Además, en algunas de ellas se suma la atención en sus consultorios particulares, en donde trabajan terapias de lenguaje, de audición y comunicación, así como terapias de aprendizaje y estimulación motora, entre otras.

Los relatos de las profesionistas son muy ricos en cuanto al conocimiento que nos brindan sobre los diversos enfoques y métodos de atención y tratamiento de la población que viven situaciones múltiples de discapacidad. De acuerdo con la literatura especializada y, como lo anotamos líneas arriba, básicamente se han aplicado dos modelos de atención: el médico y el social. En cada uno de éstos existen variantes o rasgos característicos, así como imaginarios o diversas formas de percibir a la discapacidad:

En el modelo médico se reconoce a la discapacidad como resultante de una deficiencia o incapacidad. La deficiencia “representa la exteriorización de un estado patológico, refleja un trastorno orgánico, una perturbación en un órgano, la pérdida o anormalidad temporal o permanente de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica, mientras que la incapacidad es la consecuencia de la discapacidad y refleja las limitaciones por ella producidas e impuestas en las propias personas, comprometiendo el desempeño de las actividades que son esenciales en la vida diaria y que se consideran normales en el ser humano. La discapacidad refleja la naturaleza de la incapacidad, ya sea psicológica, física, sensorial u otra”.

Mientras que “el punto de partida teórico del modelo social es la discapacidad, en cuanto experiencia resultante de la interacción entre las características corporales del individuo y las condiciones de la sociedad en que vive. Con el modelo social de la conceptualización de la incapacidad se pretende rescatar la integridad de la persona e inscribirla en un determinado contexto socioeconómico, político y cultural, donde sea capaz de experimentar más o menos intensamente sus discapacidades y, en consecuencia, de sentirse en una situación de mayor o menor desventaja” (Broyna, 2009:15-20).

De estos enfoques o modelos derivan diversos métodos de atención. En el caso de este estudio, llegamos a dilucidarlos a partir del tipo de funciones que realizan en sus lugares de trabajo:

MCM: Bueno, al hablarnos de las terapias, ¿cuál es el método que ustedes siguen en sus terapias o así que nos dijeras?

VC: Es que dependiendo de la patología, del área que yo manejo en cuanto a audición, depende del grado de pérdida auditiva; si es una pérdida superficial a media, manejamos el método auditivo que es aprovechar la ganancia auditiva que del auxiliar al paciente o la audición residual que tiene para poder favorecer la adquisición del lenguaje oral y, este, lo más natural posible. Si es una pérdida media a severa, también se maneja ese método y se llega a apoyar con lectura labiofacial, o con métodos orales donde hacer la lectura labiofacial, donde hay que manejar de cierta manera el español con claves o cosas así, y si es una pérdida profunda, hay opciones. Una opción sería promover hacia el implante coclear, que es una nueva cuestión tecnológica, una cirugía donde en la cóclea se sustituyen las células ciliadas con una plaquita de electrodos que hacen la misma función de las células, que es mandar el estímulo eléctrico hacia el nervio auditivo y de ahí al cerebro, para trabajar el método auditivo también a partir de ese implante coclear, o si de plano no es una opción y el auxiliar auditivo no da la potencialidad para ponerse en contacto con el lenguaje oral, con la voz, se manejan métodos con un apoyo en el lenguaje de señas, bilingüismo. Yo, en específico, manejo el bilingüismo, que los niños puedan adquirir primero el lenguaje de señas, que la base sea el lenguaje de señas y a partir de ahí que aprendan a leer, escribir, a leer los labios, a circular con la voz, o sea, a partir de la sensibilidad.

RP: Primero les tienes que dar un medio de comunicación.

VC: Exacto, aquí en el Instituto, la primera intención es oralizar, favorecer la ganancia auditiva, y la última opción nos lo canalizan a las que manejamos señas para que manejemos con ellos señas. Yo difiero un poquito en eso, o sea, yo creo que no se contraponen, por lo que yo he visto trabajando simultáneamente con niños que tienen un poco de ganancia y con los que no la tienen, manejando simultáneamente ambas metodologías van sacando muchos más conocimiento y mucha más comprensión.

BG: Pues te digo, ahí lo que hago, yo soy empleada del Colegio Superior de Neurolingüística, que es donde estudié. Entonces, de hecho, como alumna hice prácticas en el hospital, eventualmente ya cuando trabajo para el colegio, digamos, me contrata el colegio para supervisar las prácticas que yo hice como alumna en el hospital, ¿me explico?, entonces ahí voy dos días y ahí lo que ha-

go es coordinar las prácticas de las alumnas que están estudiando prácticas con los pacientes con afasia, esto dentro del servicio de neurología.

MCM: Y por ejemplo, ¿hay alguna experiencia que nos puedas comentar sobre el trabajo con la parte médica, si hay un trabajo interdisciplinario?

BG: Pues mira, sí lo hay, sí lo hay pero te quiero decir, al menos en este hospital el lenguaje no es una prioridad, entonces no sólo el lenguaje sino la rehabilitación digamos ahí, y después de 13 años te puedo decir que de alguna manera he domesticado a los que están ahí, pero de entrada, hay un interés, no hay un conocimiento, y bueno, la interdisciplina de pronto no sé si se deba al hecho de que ven 700 personas al día, de pronto es algo que se vuelve como muy rápido y muy impersonal entonces. Eso, a mí me ha costado un poco de trabajo, y bueno, como que sí está muy involucrada, digo hay de todo, hay gente que como que sí está muy involucrada, muy comprometida, pero hay gente que realmente está más a lo neurológico, mientras el paciente coma, camine y duerma, ya como que el que sigue. Entonces, no sé si sea una cuestión desde el punto de vista del sistema en sí o del hospital, en particular. Pero bueno, la experiencia ha sido ésa, y como que sí me ha costado mucho trabajo el tener un conocimiento no personal, digamos del trabajo que se hace, y que incluso para que te refieran a los pacientes, hoy día lo tengo, pero es algo que desde el principio pues no fue fácil.

El trabajo de las dos terapeutas se concentra básicamente en el área de rehabilitación. En relación con este punto, cabe mencionar que en las instituciones de salud en las que prestan sus labores quizás aún domine el modelo médico-biológico de enfermedad para explicar a las discapacidades. Bajo esta visión, las personas con discapacidad dejan de ser consideradas inútiles e innecesarias y pueden ser rehabilitadas, es decir, se busca su adaptación a la sociedad mediante el establecimiento de medidas terapéuticas, rehabilitadoras y compensatorias que palien las deficiencias o enfermedades (De Lorenzo, 2007).

De acuerdo con el testimonio de Clara, su trabajo en APAC se centró también en el área de rehabilitación, siendo importante su labor con grupos escolarizados de preescolar, primero, tercero y sexto grados. Asimismo, durante diez años, de los 22 que trabajó en dicha institución, fue importante su trabajo en el área de “programas de

casa”. En dichos programas atendía a los padres de los niños y jóvenes que viven en otras ciudades y poblaciones y, que al no poder quedarse en la ciudad llegan por las mañanas con sus hijos a APAC para su valoración y por las tardes se les da el programa de atención y se lo llevan. Según la maestra Clara, “en el día se trabaja con el niño, se evalúa, se platica con los papás, se elabora el programa y se lo llevan los papás. [Pero también] había grupos en donde los papás tenían la oportunidad de poderse quedar, ahí entonces trabajamos una semana entonces cada semana había un grupo”.

En la valoración que hace de su trayectoria laboral en APAC, es importante su experiencia en distintos modelos de atención, los cuales han respondido a diferentes concepciones y visiones de la discapacidad. La maestra explica que junto al modelo clínico que prevalece, también se aplicaba o aplica el modelo educativo de atención. Es decir, se realizaba una atención paralela y se empezaron a incorporar los programas y contenidos de la educación formal. En su relato se distinguen los cambios “de paradigmas” en los modelos de atención.

CH: Yo recuerdo cuando estaba en APAC, todo el paradigma era clínico [...] en donde tú eres especialista en lenguaje, este, [en el área] ocupacional, la maestra de educación especial, este, el psicólogo, todo se da [...] y vamos a tener al médico en rehabilitación. Entonces se marcaba, cómo ese niño requiere aquí, requiere allá, entonces nosotros atendíamos los requerimientos. Era un modelo muy clínico [...] Pasaba la mamá una hora aquí, una hora allá, ese modelo les puede funcionar. Entonces nosotros usamos el modelo educativo; [este] modelo nos dice: sí pues, está bien lo clínico, porque se llevaba currículas paralelas. Estamos en un CAM, entonces abro mi programa especial para CAM [...] y cuando sale nada que ver con la educación regular, dice uno, pues si lo que queremos es lo mismo: que cubra el mismo perfil, que sea independiente, que pueda comunicarse, que pueda aplicar las matemáticas básicas en su vida diaria, ¿no? que, o sea pues todo eso con o sin discapacidad, con o sin [necesidades] educativas especiales. Entonces, la parte técnica, médica, deja de prevalecer; se quita la currícula paralela y se toma el mismo *curriculum*, entonces todos los CAM, todas las escuelas llevan el mismo, llevan planes y programas que los marca SEP, ya no es el programita especial.

La maestra Maricruz, de igual manera, nos comparte su práctica profesional y experiencia en la instrumentación de otro modelo educativo vinculado con la “integración e inclusión”.¹¹

MP: Sí, están integrados al 100 por ciento. Mira, lo que nosotros hacemos es esto: admitimos a los chicos en preescolar, y algunos en los primeros años de primaria. Porque en preescolar pensamos que todos merecen una oportunidad, o sea, si hay lugar se les admite, tiene que ser un diez por ciento, tienen que ser dos o tres, normalmente son tres en un grupo de 20, y ahí no decidimos si el chico tiene o no las capacidades para aprender, ahí se admiten. El sistema tiene una característica muy especial, que es que no tienen una maestra todo el día con los niños, sino que tienen maestras por área, hay una maestra especializada en lecto-escritura, una maestra especializada en matemáticas, una maestra especializada en sensopercepción, otra les da música, otra les da psicomotricidad gruesa. Y en primaria igual, hay un taller de matemáticas, un taller de español, un taller de ciencias, un taller de geografía. Entonces, ¿qué pasa?, ¿por qué este sistema nos permite tener integrados a chiquitos con discapacidad? Porque la maestra va a seguir a sus niños durante tres años, la maestra de lectoescritura los va a tener tres años, tanto en preescolar como en primaria, en tres años le puede dar al niño la oportunidad de

¹¹ La escuela inclusiva se identifica con el denominado modelo de integración, inspirado en la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud. Algunos autores la denominan “modelo biopsicosocial” en el que permite establecer relaciones entre los distintos niveles en los que se manifiesta la discapacidad y fundamenta actuaciones dirigidas a incidir de forma equilibrada y complementaria sobre cada uno de ellos. Dicho modelo también se identifica con el modelo social de atención de la discapacidad que pretende rescatar la integridad de la persona e inscribirla en un determinado contexto socioeconómico, político y cultural, donde sea capaz de experimentar más o menos intensamente sus discapacidades y, en consecuencia, de sentirse en una situación de mayor o menor desventaja. Una de las expectativas de la relectura del significado de la incapacidad y la discapacidad es que se provoque una inversión de los argumentos, identificando las imitaciones y las discapacidades, con las condiciones de vida que ofrecen las sociedades y que crean barreras para la inclusión de todos sin excepción. Entre los principios de la educación especial, figuran el de *a*) la normalización, es decir, vivir en condiciones lo más cercanas al común de todos los niños y, *b*) la integración, incorporación de la mayoría de los niños en dificultad a la escuela regular (Silva y Ortiz, 2002).

que vaya a su ritmo, con su tiempo, y tiene la oportunidad también de conocerlo a fondo, de ver cuáles son sus habilidades, y de ver cómo va aprendiendo, entonces, en tres años ella no se va a poner la meta de “este año tiene el niño que aprender a leer y escribir” o “este año tiene el niño que aprender a sumar y restar”, sino tengo tres años para hacerlo y el niño lo hará en el momento que tenga que hacerlo. Además sólo tiene que enseñarle su materia, sólo le va a enseñar a leer y escribir, o sólo le va a enseñar matemáticas, entonces la responsabilidad se comparte, yo soy responsable sólo de enseñarle matemáticas, aquélla le va a enseñar a leer y escribir, aquélla le va a enseñar ciencias, entonces la responsabilidad es compartida, pero además todas conocemos a todos los niños y como todas los conocemos más cabezas piensan más que una, entonces lo que no se le ocurre a él, se te ocurre a ti, si no se me ocurre a mí y con eso garantizas que el niño tenga la mejor atención posible. Eso es por un lado el sistema. Luego, la metodología que usamos es una metodología totalmente individualizada, nuestra idea es que el programa no es la meta, sino el medio, y que todos los niños van a llegar al mismo fin pero por caminos diferentes, entonces a los niños se les permite que sigan sus caminos. Y otro punto importante es que tenemos en cada salón una terapeuta que es especializada en niños con problemas de aprendizaje o en discapacidad, entonces la maestra tiene siempre una ayuda que es la terapeuta, siempre le está ayudando a hacer el aprendizaje. Entonces te digo, los admitimos en preescolar, la terapeuta de grupo es la que tiene la obligación de hacerles las adecuaciones curriculares, que significa que si los niños están aprendiendo la “a”, ella le va a hacer lo que tenga que hacer para que el niño aprenda la “a”, si tiene que hacerla en grande, en lisa, en cartulina, en jabón, en espuma, en lo que sea, ésas son adecuaciones curriculares, pero el niño va a tener que aprender la misma “a”, si los demás ya entraron al renglón chiquito y él todavía no puede porque su motricidad no le permite se la va a poner grandota, pero va a aprender la “a”, si incluso no tiene motricidad, tengo ahorita, por ejemplo, una niña en kínder dos que tiene parálisis cerebral y que no tiene motricidad, pero puede aprender, con que te señale, cuál es la “a”, esa niña cuando sea grande va a aprender a escribir en computadora, nunca va a escribir manualmente porque no puede, pero sí sabe, pero sí puede aprender a leer y a escribir, no manualmente, entonces con que ella te señale cuál es la “a”, cuál es la “m”, dónde dice mamá, dónde dice papá, dónde dice pollo, te estás dando cuenta que la

niña está aprendiendo, que está leyendo, que sabe qué letras llevan las palabras, entonces esas adecuaciones curriculares las hace la terapeuta del grupo y las maestras que van entrando le dan su programa, una semana antes le tienen que dar el programa, para que la terapeuta haga todas las adecuaciones curriculares que tenga que hacer para que la niña vaya al nivel. Digamos que el objetivo de las maestras es que los niños, todos los del grupo, aprendan lo mismo. Y el objetivo de la terapeuta es que los niños con discapacidad no se atrasen en ese proceso, se pueden atrasar un poco, pero no se pueden atrasar mucho, entonces tienen que ir más o menos al mismo nivel, a lo mejor tardan un año más, pero no pueden ir totalmente desfasados o rezagados del grupo, y normalmente les damos la oportunidad hasta tercero de primaria. ¿Por qué? O sea les damos todo el preescolar y los primeros tres años de primaria porque necesitamos que el niño para que esté integrado tenga lectoescritura y un pensamiento matemático mínimo y que tenga un buen lenguaje, sino lo único que haces es frustrar al niño y ahí es donde tomamos la decisión y ahí es donde les decía que ya me convencí que sí es necesaria la escuela de educación especial para ciertos niños. ¿A cuántos hemos tenido que mandar? La minoría, yo diría que del total que admitimos un dos por ciento de niños son aquellos a los que necesitamos mandar en tercero de primaria a una escuela de educación especial, a otros los mandamos en sexto de primaria, a otros hasta tercero de secundaria, pero tenemos, por ejemplo, el año pasado un chiquito Down logró cursar hasta tercero de secundaria muy bien en todo lo que se refería a lectoescritura, historia, geografía, español, no así en pensamiento matemático, él nunca pudo, entonces la matemática siempre tenía que tener a su terapeuta sombra de ayuda, no es suficiente con la terapeuta del salón, entonces tienen una terapeuta sombra que se ocupa de un niño en especial o de dos, por ejemplo, entonces está al 100 por ciento con ellos.

IMÁGENES Y PERCEPCIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL Y LA DISCAPACIDAD, UN BALANCE

En esta parte incorporamos un tercer y último bloque de preguntas referente a la dimensión de las percepciones y/o representaciones que se han formado de la educación especial y de la discapacidad.

Como lo anotamos al inicio, la representación social es un fenómeno que se manifiesta de varias formas. En este estudio se revelan en los testimonios y relatos de nuestras entrevistadas a través de la práctica social. Mediante ésta se proyectan las instituciones sociales, la forma del discurso y, los aspectos que son significativos de sus trayectorias profesionales que dan cuenta de las formas de pensar en torno a las estructuras sociales en las que su práctica profesional se desenvuelve.

En este sentido, el conjunto de preguntas lo orientamos a conocer su sentir al trabajar día a día con estas personas, su percepción de la discapacidad, sus opiniones y percepciones sobre la situación de la educación especial en México, sus alcances como política pública y las expectativas que tienen como profesionistas.

En los relatos y testimonios de las cuatro maestras encontramos un mapa de significados que influyó e influye en el rumbo que siguieron sus trayectorias profesional, laboral y académica. Uno de los elementos que distinguimos fue su “sentir” que, desde diferentes lugares y profesiones, las condujo a dedicarse a atender personas que viven situaciones de discapacidades o con necesidades específicas en el campo de la educación especial.

El sentir: estoy en el lugar que quiero estar

MCM: ¿Cuál es su sentir al trabajar día a día con estas personas?, ¿qué te deja?

VC: Para mí ha sido realmente siempre, he dicho que estoy en lo que realmente me gusta, creo que hay mucha gente que equivoca la profesión y yo estoy haciendo lo que quiero, estoy en el lugar donde quiero estar, además de ayudarme a descubrir muchas cosas personales, no solamente por el hecho de valorar lo que uno tiene sino por el hecho de decir, de descubrir de lo que somos capaces todos tanto los chavos sordos que dicen “hijo, yo soy capaz de hacer esto”, para mí ha sido un mutuo crecer, un enriquecimiento para los dos lados en lo que yo puedo aportarles y lo que ellos me aportan. Descubro mucho a mi persona y al otro y al descubrir al otro también me descubro a mí entonces es como un intercambio importante.

RP: A ti personalmente y también como profesional, ¿qué te ha dejado estar involucrada en esta profesión?

BG: La verdad es que me encanta, me encanta el trabajar con gente, eso se me hace como muy divertido y hace que cada día sea diferente, pues con los niños me divierto muchísimo y los adultos es un reto y se me hace un reto padre porque, lo que les decía, lo mismo te llega el cineasta, entonces tienes que saberle de esto, o te llega el abogado, también hay que saberle, entonces eso se me hace, por chismosa, yo creo, no sé, como muy divertido, y bueno, la verdad es que lo disfruto muchísimo, y creo que lo sé hacer bien, entonces te digo, más que nada el trabajar con gente es lo que más me gusta.

A diferencia de estas profesionistas, que laboran en el área médico-sanitaria, de la rehabilitación, en el caso de las maestras que trabajan en el área pedagógica expresan su sentir que las lleva a identificar los retos que se les presentan y que tienen que enfrentar en su quehacer cotidiano, mucho de lo cual puede incidir en el mejoramiento de las condiciones de vida de la población con necesidades específicas.

MP: Entonces, es como una profesión en la que tienes que estar con los pies muy en la tierra y saber que hay cosas que puedes lograr y cosas que no, y cosas que no sabes porque no tienes bola mágica, hay cosas que no sabes y las vas a poder lograr porque a lo mejor sí las vas a poder lograr, porque los niños especiales son impredecibles, a veces te dan unas cosas que dices: “hijo, yo juré que éste nunca lo iba a dar y lo da”. Yo creo que un trabajo en el que tienes que tener los pies muy puestos en la realidad, estar muy consciente de lo que puedes, de lo que no puedes y de lo que no sabes que vas a poder hacer, estar muy abierto a lo que puede llegar, o sea, como siempre, nunca, nunca dar por seguro que un niño no puede porque, muy probablemente, sí puede, a lo mejor no, pero a lo mejor sí. Entonces, siempre hay que darle el beneficio de la duda y saber que siempre puede aprender, o no, por eso te digo que con los pies muy puestos en la realidad para saber qué se puede, qué no se puede, y saber reconocer cuando ya no pudiste, o sea, “por más que le intenté y por más que le hice, no se pudo”, entonces, hay que reconocerlo y hay que enfrentarlo, hay que decirle a los papás: “les toca esto”, ¿no?, “ya se va a una escuela especial porque de plano nosotros no estamos siendo la opción”.

MCM: Me gustaría ya cerrar con un comentario que me pueda hacer sobre su sentir al trabajar con este tipo de personas y ¿qué es lo que esperaría de la educación especial en México?

CH: Mi sentir me gusta mucho, me llena de satisfacción [...] de experiencias, por ejemplo de la mamá que llegó y yo le decía: mire, los estudios reales de evaluaciones pedagógicas para los niños están arriba de los cinco mil pesos, están entre seis mil, siete mil pesos, porque se necesita un entrenamiento especial. Uno paga eso, no se lo enseñan en la escuela, uno tiene que pagar por la especialización, entonces en eso está en que yo, siendo consciente, quién de los papás va a pagar ahorita, que me permite salir adelante pero que de alguna manera tengo que hacer que los papás también valoren el servicio que se les da. Pero mi principal objetivo de estar yo acá es exactamente las satisfacciones que me da [sonido de claxon] que me da, cada niño para mí es un reto.

Desde que me llega la mamá y me dice: es que no sé qué tiene, o yo lo veo así, y poder determinar qué le pasa al chiquito, cómo lo podemos apoyar, qué pasa con la familia, porque obviamente tiene que ver la familia. Entonces para mí cada chiquito es un reto, y para mí es muy satisfactorio encontrarle un final. Decir, este chiquito tiene estas condiciones, que a lo mejor los papás ya sabían o que a lo mejor no se habían dado cuenta, y cuando empezamos a trabajar ver los cambios. Para mí eso es muy satisfactorio, y no todo lo sé, pero cuando no, pues voy e investigo, pues me voy con el médico y le digo: oye, pues me llegó un chiquito con este síndrome. Entonces son retos, cada uno de los chiquitos es un reto. Me gusta mucho de alguna manera ir trabajando, en ver esa transformación, tanto de los padres como del mismo niño. Con los chiquitos que tengo aquí voy a las escuelas, entro, veo a los docentes, la angustia, y veo cuando vamos trabajando: si vimos que esto sí nos funcionó, vemos mejor aquí, ahora tenemos esta dificultad, y bueno, vamos trabajando, entonces eso me encanta. Cuando veo profesionistas del mismo tipo, digo, me encanta ir a los lugares, por ejemplo, cuando iba yo a los centros afiliados que la gente estaba ávida de saber, de tener más cosas y, digo, me encantaba ver que tuviéramos la misma decisión hacia dónde ver, que es buscar el bienestar de una persona. Me parece que todo eso para mí es bastante satisfactorio, me encanta, me encanta compartir, este, transformar, estos retos, bueno, para mí es bastante satisfactorio, y bueno, digo, la parte monetaria, siete

mil pesos, entonces es como dejar de pagar su renta, y luego ¿qué hace?

Un segundo elemento integrado en el mapa de significados se refiere a su representación de la discapacidad.¹²

MCM: A nosotros nos interesa conocer cuál es la concepción que se tiene de la discapacidad, porque realmente hay muchos enfoques y visiones de esta condición, de la invalidez, de la anormalidad, etcétera. ¿Usted cómo definiría una discapacidad?

VC: Yo pienso que de entrada yo estoy en contra de decir el discapacitado o el minusválido, yo digo es una persona con problema de audición, con problema de vista, como cualquiera de nosotros, o sea tenemos una condición, pero eso no nos define como persona, es una condición que por alguna razón nos toca, y uno tiene la capacidad de vivir con eso de una manera más digna o de vivirlo como el peor de los tormentos, y las cosas que nos tocaron en la vida, yo creo que es una condición que se presenta en determinadas personas, que hace que necesiten de ciertos recursos para salir adelante y poder integrarse en la sociedad. Estoy en contra de la parte normal o anormal o de lo minusválido. Incluso cuando las personas dicen “sorditos”, “cieguitos”, digo no, diles sordos y diles ciegos, es como decir es gordo o es flaco, decirles “ito” no les va a quitar lo que tienen, entonces incluso si uno se lo pone es como tratar de quitarle algo porque creemos que está mal, no le voy a decir que es sordo porque suena muy duro, si le digo “sordito” hasta soy como bien buena persona con él. Las personas con discapacidad intelectual tienen una condición más severa, pero de todos modos, es una persona capaz de comprender mucho más de lo que nosotros pensamos, creo que son personas con un potencial a desarrollar importante, todo depende

¹² Me refiero a la “representación” como representación social, es decir, la forma como los sujetos sociales aprehenden los acontecimientos de la vida cotidiana, las características de su contexto social, a los otros sujetos y los diversos grados de información que los rodean. A partir de estos elementos se produce un conocimiento de sentido común. Éste es un conocimiento socialmente elaborado y compartido, ya que “se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. Véase Peña y González (2001:341).

de qué tan verdaderamente lo vivimos así los que estamos dentro de este campo.

En el relato se refleja una postura crítica de la concepción de la “discapacidad”, inspirada en el modelo médico. En este sentido, la terapeuta desaprueba los términos peyorativos que se han utilizado para referirse o definir a las personas con necesidades específicas. Como lo apunta Barton, las definiciones son fundamentales ya que pueden formar parte de prácticas discriminatorias. Las personas discapacitadas han sido receptoras de una variedad de respuestas ofensivas por parte de otras personas, entre ellas el horror, el miedo, la ansiedad, la hostilidad, la desconfianza, la lástima. Según este autor, una de las influencias dominantes que ha contribuido a ello ha sido el modelo médico, el cual “impone una presunción de inferioridad biológica o fisiológica de las personas con discapacidad”, etiquetados como “inválido”, “tullido”, “tarado”, “impedido” o “retrasado” (Barton, 1996:24). Así, los términos que han definido a estas personas conllevan una carga negativa, que se intensifica con la noción de las condiciones en que se encuentra y que son de índole perpetua, lo cual provoca que se reproduzcan ideas deterministas o fatalistas, suscitando emociones que van desde la compasión hasta el rechazo, casi todas producto de una especie de desesperanza respecto de los posibles cambios.

En la valoración de la terapeuta destaca su inclinación hacia aquella concepción de la discapacidad con influencia en el modelo social; como ya lo habíamos mencionado en dicho modelo se pretende rescatar la integridad de la persona e inscribirla en un determinado contexto socioeconómico, político y cultural, en el que sea capaz de experimentar, más o menos intensamente, sus discapacidades y, en consecuencia, de sentirse en una situación de mayor o menor desventaja. En este sentido, bajo esta óptica, la discapacidad deja de ser un tema únicamente relacionado con las características de unos individuos o de un grupo de personas, y adquiere mayor amplitud, integrando el análisis del contexto socioeconómico y cultural en que tales personas viven.

AP: ¿Qué tanto, entonces, ha avanzado la idea misma del discapacitado, de 1977 hasta hoy?

MP: [...] sí [...], sí [...], yo creo que ha cambiado mucho. Antes se consideraba que el discapacitado no iba a poder nunca hacer

una vida normal, que había que darle todo lo que se pudiera para que estuviera contento, ¿no?, “ques’que” hacerlo un niño feliz y que, más o menos, aprendiera, a comer, a vestirse, a ir al baño, a leer y escribir para que pudiera leer cuentos y ya. Hoy en día se piensa que una persona con discapacidad puede llegar a hacer muchísimo, muchísimo, muchísimo; por lo menos, la idea es explotarle al 100 por ciento sus habilidades y capacidades, todas las que tenga, al 100 por ciento hasta donde llegue, que llega a tercero de secundaria, perfecto, que llega a prepa, que llega a universidad, que llega a más [...], que nada más llegó a sexto de primaria, no importa, ya adquirió la habilidad de la lectoescritura, de la matemática, por lo tanto, va a poder trabajar, a lo mejor como mesero en McDonald’s o como cajero en un Superama o en un Walmart, o sea, va a poder hacer muchas cosas, va a poder ser una persona autosuficiente, independiente, va a poder tomar un camión porque va a poder leer los letreros de las paradas, va a saber subirse en el metro, va a saber distinguir entre lo que puede hacer y lo que no puede hacer, entre lo que es peligroso y lo que no es peligroso. Yo creo que la diferencia estriba en que hoy en día se piense, se toma al discapacitado como una persona normal, que tiene habilidades diferentes, pero a la cual hay que desarrollarle al 100 por ciento las que tiene, para que logre ser una persona autosuficiente independiente.

En la percepción de la maestra acerca de la idea del discapacitado, se encuentran los contenidos teóricos y prácticos de la denominada “integración educativa o escolar”, la cual adquiere una notable significación, como lo relata Maricruz, entre los distintos ámbitos integradores posibles: laboral, escolar y comunitario.¹³

¹³ A partir de la década de los años setenta han existido diversos esfuerzos por definir y describir los contenidos de la integración escolar. Entre los más importantes se encuentra la de Birch (citado por Illán), quien plantea que la integración escolar supondría la unificación de la educación ordinaria y especial, con el fin de ofrecer los servicios educativos necesarios en función de las necesidades de cada alumno. Entre los principios se contemplan: la escuela ordinaria como el mejor entorno y lugar natural del niño, la escolarización en el aula ordinaria presupone para el niño la educación diferenciada que el mismo precisa; se superan las clasificaciones entre niños normales y niños disminuidos, se concibe a los alumnos como personas diferentes con problemas diferentes; necesidad de una coordinación funcional y organizativa entre los profesionales del centro; unificar las técnicas y estrategias de la educación especial y ordinaria, de manera que

Desde el área pedagógica y un contexto escolar en donde lleva a cabo su práctica profesional, Clara expresa en su relato los significados de la discapacidad a partir de una evaluación propia sobre los contenidos diversos de los términos utilizados en el ámbito de la educación especial, como de los modelos y programas que ha adoptado la SEP para la atención y educación de la población en situación de discapacidad.

MCM: ¿Qué opina de esta diferencia de definiciones de términos?, ¿usted con cuál estaría de acuerdo?, ¿con cuál no?

CH: Bueno, por ejemplo antes le llamaban diagnóstico, y ahora le llaman necesidades especiales y ahora van a ser barreras para el aprendizaje y bueno, pues es lo mismo. Pero yo creo que no, me parece que cada término detrás trae su significado, trae su filosofía de manejo, sin embargo, a nivel de SEP, lo que tenemos reconocido son términos muy específicos. Anteriormente decíamos bueno, pues es dentro de lo que es el área médica y que actualmente sigue funcionando como tal dice: hay una deficiencia, hay un trastorno, después de un trastorno viene una deficiencia, después de la deficiencia viene una discapacidad, después de la discapacidad viene una minusvalía, no es que se oigan feos los términos, sino se manejan de una manera como aquella característica de la persona o condición de la persona que debido a su edad-sexo no le permite realizar esas funciones correspondientes. Se supone que dentro de la educación especial lo que buscamos es que la persona nunca llegue a una minusvalía ¿no?, en términos médicos. En la educación especial nos dicen ahora: ya no vamos a etiquetar más a los niños con diagnósticos, el diagnóstico fuera, vamos a determinar cuáles son sus necesidades que tiene, entonces se les llama necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, entonces puede haber discapacidad sin necesidades educativas especiales o puede haber necesidades educativas especiales sin discapacidad, o puede haber los dos.

En el testimonio de la profesora se refleja un discurso aprehendido de los diferentes modelos y programas pedagógicos y de atención que se han adoptado en la Secretaría de Educación Pública y que, durante los 22 o 24 años de su ejercicio profesional, ha tratado de

todos los niños puedan tener las mismas oportunidades educativas (Illán, s.f.:110-111).

implementar o llevarlos a la práctica. Su actitud es abierta a los cambios según lo expresa, sin embargo, el principal obstáculo que encuentra a decir de ella está en los ¿cómos?

ENTRE LAS ETIQUETAS Y LAS FORMAS DE ATENCIÓN: LA POLÍTICA

En relación con sus percepciones de la política pública de la educación especial en México, las profesionistas tienen muchos aspectos de los cuales hablar. Las opiniones versan sobre los diferentes significados y concepciones que ha adoptado la discapacidad y las diversas formas en que esto determina las políticas y programas de atención, tanto en el campo de la salud (área médica) como en el de la educación (área pedagógica).

Se ha considerado que la salud es requisito indispensable para que el individuo consiga desarrollar sus capacidades personales y se integre a la sociedad; desde una perspectiva global, la salud de la población se percibe como uno de los indicadores más significativos del desarrollo de un país. En este sentido, se considera que es un asunto de competencia pública y un derecho social de carácter universal, por lo que la necesidad de atender a la salud de la población se ha incorporado como uno de los componentes de la política social.

Hace 30 años, la política de salud instrumentada por el gobierno federal, se inscribía en un Sistema Nacional de Salud, bajo la coordinación de la Secretaría de Salud que, a su vez, es la encargada de ejercer las funciones de salud pública y de la prestación de los servicios médicos a población abierta, mientras que las instituciones de seguridad social, como el IMSS y el ISSSTE, lo hacen a trabajadores derechohabientes. En un contexto de crisis económica y de reducción del gasto social, el gobierno federal se proponía alcanzar la universalidad en la cobertura, dirigida a proteger a todo ciudadano independientemente de su capacidad contributiva. Sin embargo, en la última década el escenario cambia, el sistema único de salud no llega a funcionar y se presencia un acercamiento entre los dos subsistemas de salud pública: una seguridad social obligada a bajar sus gastos y los servicios de salud adoptando un modelo de aseguramiento, aunque sin ofrecer cobertura universal como lo sigue ofreciendo el IMSS (León, 1996:242-244; Brachet-Márquez, 2010: 372).

En fin, éste es el contexto en el que las dos profesionistas, Vanesa y Beatriz, realizan sus estudios y comienzan a trabajar. A la pregunta “¿qué opina de la política que llevan a cabo, por ejemplo, los institutos o el gobierno?”, Vanesa responde:

VC: Pues yo creo que por ser una cuestión de salud se aborda desde la parte de patología, y por eso cuando vemos a un paciente como patología, como enfermedad, ya es ponerle una etiqueta que puede ayudar o no puede ayudar; por un lado, si se ubica como un problema de salud, entonces hay que quitarlo, entonces es ahí el riesgo más importante, o sea hay que evitar que nazcan más niños sordos o más niños con tal patología, cuando hay cosas que no se pueden evitar o cosas que no nos tocan controlar. Entonces yo creo que ahí está un riesgo importante en las políticas de salud, abordar este tipo de condiciones como una patología que hay que quitar de raíz, hay un riesgo, sí, es verdad que hay que prevenir, que hay que procurar reducir riesgos de salud importantes, en eso estoy completamente de acuerdo, pero hay cosas que no se pueden evitar, entonces ahí hay un filito muy sutil.

MCM: Y, por ejemplo, en el sector de la salud pública, ¿tú cómo verías esta parte del tratamiento de la discapacidad?

BG: Pues te hablo de mi experiencia, no sé si generalizar, no sé si con toda esta cultura que ha habido con lo del teletón y demás, creo que la sociedad está más sensible y más consciente, me parece que también está, pues, digamos que todo esto se abre y de pronto como que la gente tiene, digo, podemos aceptar a lo mejor un poco más, lo percibo así, en general, pero bueno, y en lo particular siento que nos falta muchísimo, lo que hacemos, lo que se hace, al menos en el hospital, es muy bueno, pero ¿qué me gustaría a mí? Siento que nos falta muchísimo, ¿yo qué quiero? Quiero un espacio, quiero atención psicológica, quiero apoyo a los familiares, quiero difusión, digamos, quiero una oferta laboral, porque bueno, mis pacientes son increíbles mientras están en el cubículo, pero yo no me los imagino tomando el metro o comprando un jugo en la esquina. En el caso del afásico, pues es una discapacidad que no se ve, a menos que tengas hemiplejía o una cuestión motora visible, estás intacto. Entonces de pronto pasas por borracho, por deficiente mental, pasas por loco, y bueno, eso me parece terrible, entonces te digo creo que lo que se hace es muy bueno, pero si tú me dices la cartita a Santa Claus, bueno, yo pediría muchísimo todavía.

En el caso de Maricruz y Clara desarrollan su quehacer profesional en el área pedagógica dentro del ámbito de la educación; éste se vincula con la política de la Secretaría de Educación Pública. Cabe mencionar que la educación se contempla entre los Derechos Universales del Hombre porque constituye una prioridad para el desarrollo humano. En este sentido, su prestación es una de las responsabilidades del Estado y, por lo tanto, de los gobiernos el convertirla en una oportunidad para todos los ciudadanos.

La política de la educación especial tiene como sustento jurídico y normativo, el artículo 3° constitucional y el artículo 41 de la Ley General de Educación, en los que se estipula que la integración educativa es obligatoria para todos y está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, todo ello orientado hacia la igualdad de oportunidades. En este sentido los gobiernos destinan recursos en las personas con discapacidad con el objetivo de integrarlas a la sociedad; ello trae consigo un impacto en el desarrollo humano y, por ende, en el producto interno bruto de los países (INAP, 2005).

En relación con la política educativa que emprende el Estado, cabe mencionar que la Dirección General de Educación Especial se creó en México en el año de 1970, en respuesta a las demandas de los maestros mexicanos de la necesidad de un tratamiento especial para los niños que vivían diversas condiciones de discapacidad (niños deficientes mentales, con problemas de aprendizaje, ciegos y sordos). Esta dependencia se encargaría de organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación de niños atípicos y la formación de maestros especialistas (DGEE, 1985).

Cuando las protagonistas de este texto empiezan a laborar en el campo de la educación especial y en el ámbito específico de la discapacidad, el gobierno federal reconocía el esfuerzo por quienes sufrían alguna discapacidad para que pudieran incorporarse con plenitud al estudio, al trabajo, al deporte, a la cultura y a todas las actividades de nuestra sociedad. Se pretendía la construcción gradual de acciones conjuntas gobierno-sociedad en una actitud no sólo de respeto y aceptación de las personas con alguna discapacidad, sino de su total dignificación y su plena incorporación a la vida productiva.¹⁴ A partir de sus experiencias particulares, las cuatro profesionistas evalúan los alcances de estas buenas intenciones:

¹⁴ En los años noventa se pone en marcha el Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad (1995), Zedillo Ponce de León, 1999).

MCM: ¿Tú cómo valorarías la política educativa de la SEP en relación con la educación especial?

MP: Ah, excelente. Mira, en la SEP yo distinguiría dos estratos, como quien dice. El estrato de investigación educativa es magnífico, es excelente. La producción de materiales es excelente, o sea, excelente. Los cursos que elaboran para capacitar maestros son buenísimos y excelentes. ¿Qué pasa? Tienen demasiada población que atender y ahí es en donde se pierden, porque, por ejemplo, la Dirección de Educación Especial es buenísima, bueno, ya ni siquiera retuve el número de niños y de escuelas que tienen que atender, nada más en el Distrito Federal de educación especial son miles y miles. Y los maestros, y ahí te topas con otro punto: los maestros. Los maestros que no se quieren capacitar, que no quieren cambiar su método, que no quieren ponerse al día, que no quieren modernizarse, que están encasilladitos en su método que les funcionó hace 20 años y que hoy por hoy quieren seguirlo haciendo y que no se flexibilizan. Entonces, yo creo que el problema está en la gran población que tienen que atender, que es muchísima, que rebasa; los maestros, que hay muchos muy muy buenos, pero hay otros que de plano no quieren. Entonces, ¿qué pasa, por ejemplo, con los cursos de capacitación? Son buenísimos, pero van, no sé, 200 mil maestros, entonces, unos lo aprovechan y otros no lo aprovechan, a unos les toca material y a otros ya ni siquiera les toca porque no alcanzan. El material de la SEP de educación especial es buenísimo, pero no alcanza para todos porque son demasiados. La Secretaría, de veras tiene muy buenas políticas, tienen muy buenas producciones, tiene unos investigadores de alta calidad, los libros que sacan de veras son muy muy buenos, muy ricos; están en contacto con los mejores investigadores del mundo, de veras tienen muy buenas producciones, pero no todos los maestros aceptan todo ese cambio y hay mucho que [...], yo digo que hay muchísimos maestros que se meterían como maestros porque era lo más fácil, lo más rápido, y [...] era una manera de ganar dinero rápido, pero no tienen ni la vocación de ser maestros ni la dedicación realmente para hacerlo, muchos de ellos. Otro punto es lo que se les paga, se les paga tan poco que muchos tienen que tener tres turnos, teniendo tres turnos cómo se van a capacitar, a qué horas estudian, a qué horas van, no pueden, si en la mañana, al mediodía, en la tarde y en la noche tienen turno de niños, pues cómo le hacen, entonces eso es un problema.

Como se expresa en el relato, la profesora Maricruz identifica tanto los atributos como los obstáculos de la política educativa. En relación con el primer aspecto, reconoce la alta calidad de la investigación educativa que se desarrolla en la SEP y que se materializa en los programas, los contenidos, los materiales y los cursos. Sin embargo, los problemas comienzan en el momento de su aplicación en varios planos: en el de los maestros (en algunos, una resistencia a la capacitación que se conjuga con la falta de incentivos por sus bajos ingresos), demanda educativa que atender (gran número de alumnos que rebasan al de los maestros) y la de la infraestructura (insuficientes centros de atención).

La maestra Clara considera que el principal problema de la política de educación especial que instrumenta la SEP es el cambio continuo de paradigmas y, por lo tanto, de programas y acciones. En su práctica profesional en la APAC y en las USAER, tuvo que adecuar sus programas de enseñanza a los diferentes enfoques que iba imponiendo la Secretaría de Educación Pública.

MCM: Y, ¿qué piensa de la educación especial aquí en México?

CH: Me parece que todavía tiene mucho que mejorar; bueno ahora, por ejemplo, en la USAER está cambiando de modelo, todavía no tiene muchas cosas definidas, sigue siendo la parte escolar, pero ahora me parece que va dándole el giro a todo lo que es la importancia del contexto. Entonces el niño sí sigue teniendo sus necesidades, pero ahora vamos a tener que quitar lo que le llaman las barreras para el aprendizaje, es como se maneja ahora o es lo que se está innovando ahorita en la educación especial. Sin embargo, el problema, yo creo, como yo lo he podido percibir, es en los cómo, entonces nos dicen: ahora va a ser así y así, pero no nos dicen los cómo, entonces todavía ahí es donde el profesionista educado en educación especial tiene que aprender cómo evaluar contextos, tiene que aprender a no ver el simple programa, [sino] al niño ¿no?, la misma formación nos va enseñando a ver diferentes autores en el uso del contexto. Es muy importante todo lo que rodea al niño. Sin embargo, como siempre, todos los cambios pues crean inestabilidad, crean angustia en los procesos que se deben ir manejando, ¿no? De un tiempo a aquí eso llegó a funcionar y ahora me dicen que no, pues no es lógico, ¿no? [esto, entre los maestros y especialistas] crea angustia, crea preocupación, en otros, crea enojo, ¿no? Entonces, pero bueno, yo creo que es ir sobre la marcha.

La maestra identifica los efectos que sobre los maestros produce el cambio de las visiones y modelos de atención educativos. Se observa que no hay una correspondencia entre los cambios de los modelos y los cambios que se pudieran presentar en la percepción del magisterio, lo cual tiene que ver con la capacitación de los maestros para aplicar los nuevos modelos.

Y... LAS EXPECTATIVAS. EL FUTURO DESDE EL PRESENTE

La expectativa de las profesionistas se entiende como el horizonte en el que se perfila la educación especial en México, en un tiempo futuro y en un espacio particular. Retomando la explicación de Koselleck, no hay expectativa sin experiencia, de igual manera no hay experiencia sin expectativa. Sin considerar este planteamiento de manera mecánica, es importante observar que desde sus diversas experiencias, prácticas y vivencias adquiridas y elaboradas en su ejercicio profesional, ellas proyectan sus ideales, esperanzas, deseos y plantean múltiples posibilidades de hacer y de ser como profesionales de la educación especial (Koselleck, 1994:132-133).

MCM: ¿Cuáles [son] las expectativas que tú ves en relación con la discapacidad en México?

BG: Pues bueno, de entrada, capacitar, capacitar a los maestros, creo que eso sería importantísimo, y bueno, no sólo para la detección sino también para el trabajo día a día. Toda esta parte de que la SEP no permite que los niños reprobren, y entonces van arrastrando, como en el caso de esta niña que llega a sexto de primaria y no sabe leer ni escribir, todo eso me parece como una cuestión sistemática, entonces de entrada capacitar a los maestros, no sólo para identificar sino idealmente para sobre la marcha ir guiando, ir ayudando, toda esta política de la integración, pues no sé qué tanto, en la práctica se me hace como muy difícil y muy ambiciosa, pero bueno, en ese sentido podría ser enfocar a los maestros y como sociedad estamos, creo que estamos cada día más conscientes, de repente vas al súper o a MacDonaldd y ves a gente, como dicen ahora con capacidades diferentes, trabajando, y pues eso me parece muy digno de reconocer.

MP: Y finalmente hemos entendido que la diferencia es la norma, no lo contrario, porque todos somos diferentes, entonces, yo creo que por ahí va el cambio, todavía nos falta mucho como país, mucho, mucho; para la discapacidad motora, por ejemplo, no hay rampas, los botones de los elevadores están acá y el de la silla de ruedas [...], cómo demonios le va a alcanzar, siempre necesita que alguien entre al elevador para decirle: “oiga, me aprieta el ocho, por favor, porque el ocho está hasta allá arriba y no puedo”, o sea, muchas cosas que todavía nos faltan como sociedad para entender al discapacitado. Pero precisamente yo creo que de la educación que se dé a las personas con discapacidad y de lo que ellos luchen por obtener sus derechos se va a hacer, se va a seguir haciendo un cambio.

CH: Y ahora ¿qué pasa con la educación?, tenemos mucho que trabajar, muchas veces les echamos la culpa: no es que el gobierno, no, no es que tal presidente, es que esta directora, no es que los padres, es que la maestra, o sea nos echamos la bolita. Los de primaria dicen: no es que vienen mal de preescolar, ¿no?, los de secundaria dicen: es que vienen mal los de primaria, ¿mira?, no están trabajando, y entonces nos echamos la culpa. Me parece que si cada quien hiciéramos lo que nos toca, este país sería otro, si yo asumiera el compromiso de lo que me toca, si yo tengo en este grupo 30 niños, pues tengo que responder por los 30 niños de la misma manera. Sigue haciendo falta mucha capacitación para los docentes, son una pieza clave, mucha capacitación para los directivos, los directivos son líderes si ellos jalan a 30, ¿verdad?, va a ser más fácil, seguir jalando a los papás. La situación en nuestro país ha cambiado, las familias son otras, ya no es papá, mamá, hijito, ahora es abuelita, mamá y el niño, es papá soltero con el hermano y con el tío. Entonces todo eso cambia. Nosotros tenemos que cambiar, entonces tenemos que consagrar nuevas familias, tenemos que irnos adecuando, tenemos que abrir, tenemos que ser más flexibles y tenemos que de alguna manera responder a todos estos cambios, la sociedad se va transformando y la educación tiene que seguirlos. El nuevo modelo que nos están dando ahorita es lo que yo creo va a estar vigente en el siguiente ciclo escolar, ahorita estamos apenas [...] empapándonos de un nuevo modelo, se le va a llamar ahora “barreras para el aprendizaje”.

CONSIDERACIONES FINALES

Como sostiene Patricia Brogna, la discapacidad debe concebirse como una cuestión integral en la que se incorporen modelos sociales de explicación y que posibiliten transformar la vida de estas personas, así como sus entornos: familiares, de amistad, profesionales y convivencia general. Una de sus principales aportaciones es concebir la educación especial a partir de los estudios de la discapacidad y de los movimientos sociales de los discapacitados, postulando que el mundo de la discapacidad y los discapacitados es una construcción cultural.

La educación especial ha sido un objeto de estudio de investigaciones de los campos de la psicología, de las ciencias de la educación, de la pedagogía, así como de los estudios que proceden de las ciencias de la salud, en particular de la medicina. En décadas recientes, las ciencias sociales han puesto en el centro de su atención el estudio de la educación especial y sus alcances en México. Esto ha permitido redefinir y reflexionar los objetivos de la educación especial con base en nuevos paradigmas, como el de la diversidad social y cultural, y han influido en las definiciones, objetivos, metas y acciones que promueven la educación integradora y la educación inclusiva. En la actualidad, la educación especial se reformula a partir de las propuestas y la reivindicación de los derechos humanos, en particular para elevar su calidad de vida.

En este estudio se considera que la educación especial propone integrar en las escuelas y las aulas regulares y a los alumnos con necesidades educativas especiales con base en/y a la discapacidad como una cuestión social que compromete a toda la sociedad y que es necesario conocerla en todo su alcance como problema social complejo.

Por otra parte, en este trabajo se recupera y analiza la vida profesional de especialistas cuya trayectoria en el campo de la educación especial varía entre los 15 y 30 años. El enfoque que utilizamos es el de la historia oral, porque nos permite preservar el conocimiento de los eventos históricos y sociales a partir del modo en cómo fueron percibidos por los actores sociales, o bien, de la experiencia de vida de un testigo. En las entrevistas hubo entera libertad para que las protagonistas estructuran y narraran su vida con el fin de reconstituir sus experiencias y de ese modo interpretar los eventos narrados por ellas mismas, testimonios que permiten comprender

los vaivenes de la política de la educación especial en México, de sus programas, prácticas y acciones educativas, así como de sus principales alcances y resultados.

BIBLIOGRAFÍA

- Barton, Len (1996), "Sociología y discapacidad: algunos temas nuevos", en Len Barton (comp.), *Discapacidad y sociedad*, Madrid/La Coruña, Morata/Fundación Paideia.
- Brachet-Márquez, Viviane (2010), "Salud y seguridad social, 1917-2008. ¿Quién decide?", en José Luis Méndez (coord.), *Políticas públicas. Los grandes problemas de México*, México, Colmex.
- Brogna, Patricia (2009), *Visiones y revisiones de la discapacidad*, México, FCE.
- De Lorenzo, Rafael (2007), "La persona con discapacidad como persona humana", en *Discapacidad, sistemas de protección y trabajo social*, Madrid, Alianza Editorial.
- Dirección General de Educación Especial (DGEE) (1985), *La educación especial en México*, México, SEP.
- Dilthey, Wilhelm (1978), *El mundo histórico*, México, FCE.
- Gil Editores (s.f.) *Enciclopedia Psicopedagógica de Necesidades Educativas Especiales*, Bogotá, Ediciones Aljibe/Gil Editores.
- Illán Romeo, Nuria (s.f.), "La integración social y escolar: teoría y práctica", en *Enciclopedia Psicológica de Necesidades Educativas Especiales*, Bogotá, Ediciones Aljibe/Gil Editores.
- Instituto Nacional de Administración Pública (2005), *La atención a la población con capacidades diferentes: experiencias y propuestas*, México, INAP-Estado de México/Ayuntamiento de Huixquilucan.
- Hirsch, Karen y Jerrold Hirsch (1995), "La identidad de la discapacidad en la era post-moderna", en *Historia y Fuente Oral. Historia de la discapacidad*, núm. 13, México.
- Koselleck, Reinhart (1994), "Espacio de experiencia y horizonte de expectativa, dos categorías históricas", en Guillermo Zermeño (comp.), *Pensar la historia. Introducción a la teoría y metodología de la historia en el siglo XX*, México, Universidad Iberoamericana.
- León, María José (s.f.), "Profesionales de la educación especial", en Gil Editores, *Enciclopedia Psicopedagógica de Necesidades Educativas Especiales*, Bogotá, Ediciones Aljibe/Gil Editores.

- León, Samuel (1996), "Política social y salud", en R. Casas *et al.*, *Las políticas sociales de México en los años noventa*, México, Instituto Mora/IIS-UNAM/Flacso/Plaza y Valdés.
- Padilla, Antonio (2010), "La educación especial en México a finales del siglo XIX y principios del XX: ideas, bosquejos y experiencias", en revista *Educación y Pedagogía. Historia de la educación de anormales y de la educación especial en Iberoamérica*, vol. 22, núm. 57, Antioquia, Universidad de Antioquia-Facultad de Educación, mayo-agosto.
- Peña Zepeda, Jorge y Osmar González (2001), "La representación social. Teoría, método y técnica", en María Luisa Tarrés (coord.), *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, México, Flacso/Colmex/Miguel Ángel Porrúa.
- Silva y Ortiz, María Teresa Alicia (2002), *La educación especial y los niños con necesidades específicas*, México, ENEP Acatlán-UNAM.
- Zedillo Ponce de León, Ernesto (1999), *Los niños y los jóvenes discapacitados deben ejercer su derecho a la educación y el trabajo*, México, Presidencia de la República-Dirección General de Comunicación Social.

RECUENTO DE UNA POLÍTICA Y DE UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA: LOS NIÑOS CON CAPACIDADES Y APTITUDES SOBRESALIENTES EN ESCUELAS PRIMARIAS PÚBLICAS DE MORELOS, MÉXICO

*Felipe Pineda Barrera**
*Antonio Padilla Arroyo**

INTRODUCCIÓN

En México, una de las políticas educativas tiene el propósito de reconocer la importancia de atender a los alumnos sobresalientes y brindar alternativas educativas para este sector de niños y niñas en el marco de las escuelas primarias públicas. Sin embargo, el estudio de las prácticas escolares devela la indiferencia de algunos actores educativos hacia estos alumnos. Este hecho nos lleva a formular el siguiente cuestionamiento: ¿si las políticas públicas reconocen a los alumnos con aptitudes sobresalientes, ¿por qué en las escuelas primarias públicas estos alumnos son invisibles e invisibilizados? Si la instrumentación de la política educativa dirigida a los alumnos sobresalientes es un factor primordial ¿qué explica que en las escuelas primarias públicas se manifiesten actitudes de indiferencia frente a estos alumnos?

Estas preguntas implicaron una revisión del estado de la cuestión y entre los resultados se obtuvo que este problema educativo no ha sido motivo de interés ni siquiera desde la perspectiva de las políticas educativas hacia los alumnos sobresalientes, ni de los procesos de integración/exclusión de éstos en la vida escolar, tanto en las instituciones públicas como privadas, lo que puso de manifiesto la escasez de estudios de las políticas educativas y sus efectos en las instituciones educativas respecto a estos alumnos.

En esta dirección, tal situación implica examinar la “distancia” entre el discurso educativo y pedagógico acerca de la necesidad de

* Becario del Conacyt en el doctorado de Educación, Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Correo electrónico: <felipiba@hotmail.com>.

** Profesor-investigador, Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Correo electrónico: <antonin_19@yahoo.com.mx>.

ofrecer una atención específica y la realidad, esto es, entre las normas y las experiencias cotidianas de los actores educativos, en particular de los alumnos con aptitudes sobresalientes, así como identificar las dificultades institucionales, administrativas y las circunstancias en las que se desenvuelve la atención de éstos, poniendo énfasis en las condiciones en que los docentes desarrollan su labor.

El objetivo general es, en primer lugar, revisar el contenido de las políticas educativas orientadas hacia este sector de alumnos y, en segundo término, explorar el programa de Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS), para analizar cómo se diseñó y quiénes lo instrumentaron en escuelas primarias públicas del estado de Morelos.

La metodología que se emplea es cualitativa y exploratoria. Asimismo, se reflexiona en torno a la experiencia personal, algunos testimonios de los principales actores participantes y se hace un análisis preliminar de la documentación que sustenta dicha política (expedientes provenientes de la Secretaría de Educación Pública); de igual modo, se revisaron los archivos del Departamento de Educación Especial en Morelos y de la actual Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular número 26. La sistematización de la información se llevó a cabo mediante la elaboración de fichas de lectura, la construcción de rejillas de análisis y cuadros comparativos.

A la par se elaboró un marco teórico a partir de una red conceptual, la cual se organizó con base en la consulta de trabajos en los que se proponen modelos, explicaciones, conocimientos e investigaciones acerca de las definiciones de los alumnos sobresalientes. Castejón, Prieto y Rojo (1997) y Zavala (2006) coinciden en establecer al menos cuatro modelos: 1) estudio de las capacidades, 2) rendimiento, 3) aspectos cognitivos y 4) factores socioculturales. Esto permitió identificar inconsistencias y ambigüedades en los modelos respecto a las características de los sobresalientes, lo que establece un problema teórico que es necesario resolver a partir de investigaciones empíricas. Así, del término “sobresaliente” se identificaron varios sinónimos: superdotado, talento, genio, prodigio y precoz, que son usados de manera indistinta, aunque podemos sostener que contienen diferencias en su significado, según se reporta en las obras de Silva y Ortiz (1989); Coriat (1990); Pérez (1993); Sipán (1999); Prieto y Castejón (2000); Pérez, Domínguez, López y Alfaro (2001); Torres (1996), y Lorenzo (1996).

Para este trabajo se retoma el concepto “capacidades y aptitudes sobresalientes” adoptado y adaptado a nuestro país por la Dirección

General de Educación Especial (1991:3) y que lo define de la siguiente manera: “Habilidad general arriba del promedio, altos niveles de compromiso con la tarea, y altos niveles de creatividad”. Como puede apreciarse, esta definición combina criterios cuantitativos con atributos cualitativos, por lo que los niños sobresalientes serían aquellos que presentan tales rasgos, desarrollándolos y aplicándolos a la mayoría de las actividades humanas.

NIÑOS SOBRESALIENTES, ESCUELAS Y ACCIONES

Hay que advertir que la política educativa que se ha diseñado en México para la atención de alumnos sobresalientes no se halla contenida en una sola y única disposición legal o normativa, sino que se encuentra dispersa en discursos, programas, planes, acuerdos y leyes, tanto nacionales como locales. Esto quiere decir que en realidad la política educativa para este sector de alumnos se sitúa en una fase de construcción social, cultural y educativa.

En esta tesitura, aquí se propone una hipótesis: un factor primordial para comprender y explicar las dificultades que enfrentan los alumnos sobresalientes en su integración e inclusión, así como para precisar que el universo que atendería la política educativa radica en delimitar los alcances, destinar los recursos suficientes —tanto humanos como monetarios—, formar los recursos docentes y que los principales sujetos de su instrumentación tengan claridad para diseñar y aplicar los criterios para atender sus requerimientos educativos. Por ello resulta más apropiado aludir más a programas y experiencias que a políticas específicas para los alumnos sobresalientes.

Precisamente, para tener presente esta circunstancia, se retomó el concepto de política que propone Aguilar (2000a), así como el de implementación utilizado por Van Meter (2000b). Esto porque, en términos metodológicos, es necesario distinguir entre el discurso, los objetivos y la reglamentación que es expresada en leyes, órdenes locales, órdenes ejecutivos y decisiones administrativas, *la política o las políticas*, en otras palabras las normas, y *la implementación de políticas*, que comprende las acciones que realizan individuos o grupos públicos con el fin de lograr los objetivos de una decisión de una autoridad legítima que es vinculante y en este sentido obligatoria para todos los ciudadanos.

EL TÉRMINO “CAPACIDADES Y APTITUDES SOBRESALIENTES”
Y OTROS AFINES

En relación con la conceptualización cabe aclarar que la literatura especializada reporta muchos de los debates en torno a los términos y definiciones de las personas que poseen niveles superiores de desempeño, porque no hay consensos que lo clarifiquen, ésta es una problemática que enfrentan los países de Iberoamérica, como se señala en el documento de la UNESCO (2004:26):

La atención del niño con talento supone variadas interrogantes acerca de quiénes son estos niños, debido a la existencia de gran cantidad de términos que se utilizan como sinónimos referidos al mencionado aspecto, lo que dificulta muchas veces su adecuada atención educativa.

Para el caso de nuestro país, se han utilizado varios términos para referirse a estos alumnos, en el documento *Bases para una política de educación especial* (SEP, 1980:11) se usó el término “superdotados” y se menciona que “en el futuro también recibirán educación”. Sin embargo, en el *Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988* (SEP, 1984:27) se les denomina “niños con capacidades y aptitudes sobresalientes”. Cabe señalar que en el documento *Proyecto de implantación en México de un programa educativo para la atención de niños con capacidades y aptitudes sobresalientes* (SEP, 1985:7), en referencia a este concepto se menciona que está basado en la definición que propone Joseph Renzulli investigador de origen estadounidense, pero este autor utiliza el término en inglés *giftedness*¹ o “superdotado”.

Gómez-Palacio y Farha (1985:5) señalan que usar otro término diferente al de superdotado abre la posibilidad a más alumnos: “por lo tanto, de lo que debemos hablar en la actualidad es más de *habilidades o desempeños sobresalientes [sic]* y no de niños o personas sobredotados”.

Otro cambio en el uso de términos se menciona en el artículo 41 de la Ley General de Educación (SEP, 1993:69-70); ahí los llama alumnos con “aptitudes sobresalientes”. Este término coincide con

¹ Fuente: <<http://www.gifted.uconn.edu/sem/semexec.html>>, consultado el 17 de junio de 2011.

el utilizado en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (SEP, 2001:132-135), que habla de “niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes”, concepto al cual se le quita el término de “capacidades”; cabe aclarar que esta nueva expresión se introdujo en la nueva propuesta de atención de la SEP (2006a:57), que fue adaptada del “[...] Modelo Diferenciado de Superdotación y Talento de Gagné”. Sin embargo, este autor de origen canadiense utiliza el vocablo “talento” y no el de “aptitudes sobresalientes”, como se encuentra referenciado por F. Gagné, en C. Sipán (1999:247).

En años recientes, el gobierno federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación suscribieron, en mayo de 2008, la Alianza por la Calidad de la Educación (2008:19), y entre uno de los acuerdos se establece la “atención a niños con discapacidad, aptitudes sobresalientes y talentos específicos”, por lo que nos encontramos ante la presencia de un término distinto al agregar las palabras “talentos específicos”.

Con lo expuesto se pretende poner en relieve el uso indistinto de términos para asignar a los niños y niñas más capaces, concluyendo que hasta el momento no existe un marco referencial claro, que fundamente los diversos términos que se han utilizado en México. Tampoco existe evidencia sobre cómo se decidió pasar de uno a otro término y las razones por las que se asumen dichos conceptos; quedando muchas preguntas por responder: ¿quién decidió utilizar estos términos?, ¿con qué propósito se decidió usarlos?, ¿para qué se inventaron estos términos? o ¿estos conceptos responden a intereses particulares de cada país, de cada autor, a las condiciones de un momento social e histórico específico?

El desarrollo histórico y contemporáneo del fenómeno muestra la falta de claridad que se tiene sobre el mismo, lo que conduce a la búsqueda de ciertas características que determinen quiénes son los alumnos sobresalientes de México y desde ese lugar brindar las mejores alternativas para su identificación e intervención y no desde modelos diseñados en otros países.

LA ATENCIÓN DE LOS ALUMNOS CON CAPACIDADES Y APTITUDES SOBRESALIENTES

En el *Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988* (SEP, 1984:27) se plantea dar inicio a un “esquema

de apoyo a los niños con capacidades y aptitudes sobresalientes”. Según Bravo y Schwankw (1997:101), para cumplir con este objetivo se inició un estudio experimental, con el fin de determinar:

- La conceptualización sobre el niño mexicano sobresaliente.
- Los instrumentos necesarios para su identificación.
- Las áreas necesarias para capacitación de los profesionales de la educación involucrados en la atención del niño sobresaliente.
- El perfil del maestro de niños sobresalientes.
- Creación de modelos de atención adecuados a las condiciones sociales, culturales y económicas de México que respondieran al objetivo general mencionado y que tuvieran como característica fundamental el hecho de beneficiar simultáneamente a todo el resto de la población escolar.
- Creación de un sistema de evaluación permanente para la población atendida.

Estos mismos autores refieren que se adoptó y modificaron dos modelos educativos para su aplicación en escuelas primarias públicas en los grados de tercero a sexto: el “Modelo triádico de enriquecimiento escolar”, elaborado por el doctor Joseph Renzulli, y el de “talentos múltiples”, de Calvin Taylor.

Para el ciclo escolar 1985-1986 se inicia la fase experimental de estos modelos en el Distrito Federal, con cuatro escuelas primarias públicas y en la Casa Asistencial número 10 del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), con el nombre “Proyecto de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes CAS”. Dicho proyecto es adoptado por otros estados de la República.

En el *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994* (Poder Ejecutivo Federal, 1989:42) se menciona, entre otras cosas, “estimular el desarrollo de las capacidades de niños y jóvenes sobresalientes. Este programa supone la implantación en todo el territorio nacional de procedimientos para identificarlos y realizar su seguimiento”. Esto representó que el resto de los estados faltantes pudieran unir el programa CAS a sus servicios de educación especial, es en este marco que el estado de Morelos se incorpora en el ciclo escolar 1990-1991.

Bravo y Schwankw (1997:172), pioneros en la implementación del programa CAS en el Distrito Federal, respecto al proceso de se-

lección de los recursos humanos mencionan lo siguiente: “A partir de ciertos lineamientos teóricos ya establecidos en otro país, se creó un sistema para la selección de maestros que se desempeñarían en el proyecto”.

En Morelos, para cumplir con este propósito se seleccionó un equipo conformado por cinco profesores y una coordinación, a los cuales se les otorgó plaza de nueva creación con recursos destinados al programa CAS. En Morelos, según Pineda y Bautista (2006:16), el proceso de selección del personal consistió en “la aplicación de un examen, una entrevista, así como la valoración de su preparación profesional y experiencia en educación especial”. Vale apuntar que el Equipo CAS-MORELOS (1993a:10) no se completó por faltar un psicólogo, un trabajador social y una secretaria, lo cual afectó a los aspectos técnicos. Por otra parte, según comentan Pineda y Bautista (2006:36), también se vio afectado por la falta de apoyos financieros y materiales.

Al mismo tiempo se procedió a seleccionar las escuelas donde se implementaría el programa, para darlo a conocer y facilitar la participación de las autoridades, de la comunidad escolar y de los padres de familia; para ello se utilizó el documento *Sensibilización* (DGEE, 1991:1-5). Se aplicaron cuestionarios a supervisores y directores; la importancia de este proceso se reporta en el documento del Equipo CAS-MORELOS (1993a:3):

Esta sensibilización fue determinante en la selección de las escuelas, ya que los directores de escuela primaria, por estar al tanto de las condiciones materiales y el personal docente de las mismas, eran los indicados para proponer a su escuela como candidata a implementar el proyecto.

El resultado fue la selección de cinco escuelas primarias de la ciudad de Cuernavaca. En relación con la capacitación inicial al equipo responsable, se llevó a cabo con personal de la DGEE; sin embargo, ésta no se concluyó derivado de la descentralización educativa, lo cual fue reconocido por Pineda y Bautista (2006:35) en los siguientes términos:

[...] este hecho impactó negativamente ya que el proceso de formación [de los docentes responsables de la implementación] quedó inconcluso, dejó dudas e inquietudes en relación con aspectos técnico-operativos del programa de atención.

En relación con los requerimientos de la implementación en lo económico, lo social y de recursos humanos, el Equipo CAS-MORELOS (1993a:12) lo expuso así:

Por lo tanto, concluimos que, el arranque de un servicio en cualquier estado de nuestra República, requiere de apoyos financieros, técnicos y humanos que configuren una infraestructura sólida, así mismo, flexibilidad en su operación y la no exigencia de resultados inmediatos, cuando se requiere de acciones pausadas pero bien dirigidas.

Refiriéndose al equipo responsable de la implementación en Morelos, Pineda y Bautista (2006:11) mencionan: “el trabajo no ha sido fácil, a pesar de que son profesionales dedicados y comprometidos”. Es importante hacer notar que el impacto de esta nueva política de modernización repercutió en serias transformaciones tanto en lo técnico, como en lo normativo de la educación especial. Sin embargo, el arranque del programa CAS en los estados faltantes, y en particular en Morelos, se va a realizar aun con el esquema centralizado y como servicio complementario a las escuelas primarias; por otra parte, hay que señalar que de acuerdo con las funciones del maestro de apoyo, según el *Manual operativo del servicio CAS* (SEP, 1991: 27-30), recaía en él la responsabilidad de la organización, planeación y operación del programa CAS.

Cabe mencionar que el diseño de este programa, la fase experimental y el inicio de su operación corresponde con una etapa de educación especial; Arredondo *et al.* (2009:145) mencionan lo siguiente:

Desde sus inicios en los años setenta y hasta 1992, se caracteriza por que los servicios estaban centralizados, con una organización informal horizontal y líneas de comunicación verticales de doble sentido; estos servicios se manejaban más como asistenciales y complementarios a la escuela y a los niños con necesidades especiales.

A 15 años de distancia de la puesta en marcha del programa en Morelos, un grupo de ex alumnos CAS de la primera generación, que inició en 1991, dieron su testimonio en un panel² sobre la forma

² El panel se realizó el 27 de noviembre de 2006 en el marco del evento regional de Cuernavaca y de la Semana de Educación Especial en Morelos;

en que les habían ayudado las actividades del programa en su vida personal y escolar, sobre las carencias y las sugerencias para mejorar la atención a estos alumnos. Algunas de sus opiniones son las siguientes:

Consideran que la vivencia en el programa había sido “una gran experiencia [...] era un placer ir a esa clase”, en un niño “deja una huella muy grande” y además “la parte más importante de esto, es que cuando te dicen que eres un niño sobresaliente, te das cuenta que alguien reconoció algo en ti [...] mejora tu autoestima”. Otros consideran que les permitió ser “más seguros, confianza en nosotros mismos” y agregan: “me sentí, creo que con un poco más de seguridad a decir yo puedo hacer esto, me siento capaz de hacer aquel otro, entonces me da cierta seguridad”. En relación con las actividades que se desarrollaron manifiestan: “nos despertaron la creatividad, nos abrieron puertas en nuestra mente y nuestra cabeza y nuestro mundo [...] se transformó la forma de pensar y percibir las cosas”; al hablar sobre las carencias opinan que se debe “implementar en más escuelas” y la importancia del “seguimiento, porque a los niños, o sea, tienen que seguirle dando aliento para que continúen, porque muchos de los compañeros se quedaron en el camino, es lamentable decirlo, pero sí muchos de nuestros compañeros no llegaron a ser lo que querían [...] lo más importante es el seguimiento” y otros agregan que “este sistema [es decir el programa CAS] se implemente no sólo a nivel primaria [...] se implemente más allá de esto, la decisión realmente como jóvenes no llega sólo a nivel primaria, cuando entramos a la adolescencia e incluso a la preparatoria es cuando nosotros realmente decidimos qué queremos ser”. En relación con las autoridades, consideran que se les debe hacer ver que el programa “es real, que sirve y que deja una marca en los niños y que de verdad les está siendo útil; a partir de que la gente se dé cuenta de estas cosas va decir: ‘¡ah!, sí es cierto’, entonces vamos a darles más apoyo a este tipo de programas”. Sugieren que no se debe favorecer en los niños que se sientan superiores a los demás y dejarles claro que “no son elegidos porque sean más inteligentes o por mejores calificaciones, ¿no? cada uno es elegido porque tiene una capacidad diferente en la que es mejor a los demás [...] hacerles ver a cada ni-

participaron los siguientes ex alumnos CAS: Skayler Salgado Zamora, Jazmín Reyes Ocampo, Aldo García Calderón, Melisa Cervantes Uribe y Nancy Fabián Cardoso.

ño en qué es bueno, no, este, hacerles sentir menos porque no es parte de los monitores o porque sí lo es”; finalmente, comentaron sobre su futuro. Uno de ellos expresó que pretende

[...] seguir con la divulgación de la ciencia [...] pero recordando que el inicio de todo fue CAS porque mi primer acercamiento con la ciencia fue, este, con algunos experimentos que hicimos ahí o cuando nos llevaban de paseo a las exposiciones [...] en aquel momento en un niño de 10 u 11 años es impresionante [...] tomen en cuenta que es un programa que sí sirve y sí apoya.

Por otra parte, a finales del ciclo escolar 2003-2004 se aplicaron algunos cuestionarios a maestros de grupo regular, padres de familia y niños identificados como sobresalientes en escuelas primarias públicas de Morelos, donde ha operado el programa CAS; se solicitó que contestaran el cuestionario para conocer su opinión sobre la valoración de la operatividad del programa.

La mayoría de los profesores cuestionados valora positivamente las aportaciones del programa CAS en la formación de los niños. Al respecto comentan que “logra que los alumnos sean más reflexivos, analíticos y críticos”, otros dicen que se consigue “mayor participación en el grupo, se trabaja mucho la madurez de los niños y me gusta que siempre están participando”; un maestro considera que “les brinda la oportunidad de ser solidarios, participativos, sociables, seguros de sí mismos, etc., lo cual les aporta elementos para una buena formación”, también piensan que “en términos generales permite una formación más integral pues desarrolla en ellos la creatividad, la imaginación, etc.”; por otra parte, mencionan que “refuerza la seguridad en ellos, impulsa la discusión de asuntos de interés para ellos. Desarrolla la creatividad”, “los ayuda a ser autónomos, creativos, a tener más libertad de expresar sus ideas, sus opiniones, también se detecta a los líderes”. En conjunto señalan que el programa los llevó a “conocerse a sí mismo y a los demás. Teniendo un ambiente cordial y comunicativo. Como también favorecieron las habilidades de pensamiento”.

Por su parte, los padres de familia de niños con capacidades y aptitudes sobresalientes indicaron que “le dio seguridad ya que se dio cuenta que lo que hacía le interesaba a su profesor y compañeros por lo que ahora sigue trabajando en casa con sus investigaciones y construcciones”; otros padres expusieron que sus hijos han “desa-

rollado más su creatividad, imaginación y destreza”; un padre exteriorizó que su hijo es “más seguro de sí mismo, es más sociable, le gusta lo que hace, dibujar o las actividades que le ponen”; los padres de una de las niñas opinan que su hija es más “participativa ya que no le da pena nada, es un poco más creativa, más activa en todos los sentidos”.

En relación con la opinión de los niños CAS, manifestaron que el programa les benefició a “que tengan imaginación”, otro niño señala que le ayuda a tener “creatividad”, otros consideran “me han ayudado en desarrollar más mi mente y superar mis dificultades que tenga, también me ayudan a pensar más y razonar”; también reconocen que el programa les ayudó para “hablar delante de mis compañeros” y también para “buscar estrategias de aprendizaje”.

Los logros y hallazgos que encontramos en relación con nuestra pregunta de investigación, aunque no son concluyentes, muestran información con gran valor y riqueza por las condiciones en que están emergiendo.

Uno de los problemas del diseño del programa CAS que se hizo visible al momento de la implementación reside en la adopción de modelos generados en contextos extranjeros, ya que los parámetros que éstos consideran no corresponden al perfil encontrado en la población escolar mexicana. El estudio revela la falta de seguimiento y evaluación del programa CAS.

En general, la puesta en marcha del programa enfrentó una serie de situaciones que afectaron el éxito y el logro de los objetivos planteados por el mismo:

- Los recursos financieros y materiales para sostener la operatividad del programa no fueron suficientes para incentivar a las escuelas, a los maestros de educación especial y de las escuelas primarias, ni para su seguimiento en actividades de sensibilización, atención a los alumnos y de capacitación que requerían.
- No se conformó el equipo interdisciplinario con el área de psicología y trabajo social de acuerdo con el organigrama de funciones, provocando el desvío del trabajo técnico de los docentes hacia funciones administrativas.
- Tampoco se contó con los apoyos económicos y materiales necesarios para el desarrollo de las actividades y la capacitación de los docentes.

- El estudio deja ver la falta de seguimiento y evaluación para orientar y reorientar la implementación del programa en función de las necesidades, dificultades y logros que se fueron presentando.
- La política de descentralización de la educación básica afectó seriamente el seguimiento de la operatividad del programa CAS, ya que la capacitación que se ofrecía desde la Dirección General de Educación Especial se suspendió, delegando a cada estado su responsabilidad para operar el programa.

En relación con este último punto, en el Comie (2004:215-216) se reconoce que:

Para intentar resolver los rezagos de la educación en el país, se requiere eliminar el sistema paralelo de EE pues la dispersión geográfica de los servicios, hacía poco accesibles los servicios de EE para la población que los requería.

Es notorio que las circunstancias políticas y económicas tienen un peso específico en la implementación de medidas, acciones y programas para la atención en las diferentes esferas de la sociedad. La puesta en marcha del programa CAS también vivió otra etapa política que, según Arredondo *et al.* (2009:145), se caracteriza por:

Una administración descentralizada que, paradójicamente, se acompaña de una estructura piramidal, con líneas de mando verticales, con poca o nula comunicación desde la base hacia la cúspide ni líneas de intercomunicación horizontales y se organiza en torno al modelo de integración educativa, por lo que dejan de ser servicios paralelos y complementarios de las escuelas para insertarse dentro de la estructura escolar.

También debe considerarse que los sistemas educativos pretenden homogeneizar a las personas con características muy diversas, lo que ha sido cuestionado por la UNESCO (2004) al afirmar que tal trato:

[...] supone una barrera importante para lograr el pleno aprendizaje, [...] este carácter ha conducido a considerar las diferencias desde criterios normativos, de tal forma que todos aquellos que se distancian o desvían de lo supuestamente normal o frecuente, son

considerados sujetos de programas diferenciados, excluidos o simplemente ignorados.

REFLEXIONES FINALES

Con la información expuesta hasta el momento, creemos que hemos realizado una aproximación a las acciones de atención a los alumnos sobresalientes, que han implicado una “incorrecta” comprensión de integración educativa de estos alumnos debido, en primer lugar, a las dificultades propias de una política educativa todavía desarticulada y dispersa; en segundo lugar, las ideas, la memoria y las prácticas educativas que se han sedimentado como parte de la cultura escolar que tiende a uniformar a los alumnos y, en tercer lugar, la falta de definición y precisión conceptual, esto es, a una ausencia de una teoría, social y educativa sólida, tanto implícita como explícita, que permita una reflexión sistemática sobre la naturaleza y significado de las personas sobresalientes, en especial de los niños y niñas, a fin de ofrecerles alternativas educativas adecuadas a sus necesidades en el marco de la diversidad y la inclusión. Esto significa que es necesario reconocer, desde las autoridades hasta las escuelas mismas, las circunstancias políticas, económicas, sociales y culturales como elementos fundamentales para comprender las relaciones entre alumnos sobresalientes y el resto de los alumnos y los actores educativos y, de esta manera, reconocer que los alumnos con talentos, capacidades, ritmos e intereses requieren de espacios específicos que brinden oportunidades educativas para el desarrollo de su potencial.

De igual modo, habría que pensar en una definición más precisa de los niños con capacidades y aptitudes sobresalientes, pues no todos los niños con dichos atributos están en la escuela ni tampoco están identificados ni comprendidos, ni son sujetos de las políticas educativas. Esto obligaría a que las políticas educativas estuvieran en función de políticas sociales más amplias y favorecerían un clima educativo más adecuado a sus particularidades.

De ahí la importancia de promover trabajos de investigación que recuperen, entre otros aspectos, las concepciones y las prácticas de los actores educativos, en particular los que participaron en el programa CAS, docentes, alumnos, padres de familia y las autoridades educativas.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, Luis (2000a), *La hechura de las políticas*, México, Miguel Ángel Porrúa.
- (2000b), *La implementación de las políticas*, México, Miguel Ángel Porrúa.
- Arredondo, Adelina; Leticia Solís y Fermín Valle (2009), “El Departamento de Educación Especial en el estado de Morelos y la formación continua de los docentes”, en Adelina Arredondo (coord.), *Historias de instituciones y de profesiones de maestros*, México, Juan Pablos Editor/UAEM/UPN.
- Bravo, Gabriela y Enrique Schwankw (1997), Programa de atención educativa a niños con capacidades y aptitudes sobresalientes en escuelas primarias públicas en el D.F., tesis de licenciatura, UNAM, Facultad de Psicología.
- Castejón Juan Luis; Ma. Dolores Prieto y Ángela Rojo (1997), “Modelos y estrategias de identificación del superdotado”, en Ma. Dolores Prieto, *Identificación, evaluación y atención a la diversidad del superdotado*, Madrid, Aljibe.
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa (2004), *Estados de conocimiento, aprendizaje y desarrollo*, México, Comie.
- Coriat, Aaron (1990), *Los niños superdotados*, Barcelona, Herder.
- Equipo CAS-MORELOS (1993a), “Análisis sobre el desarrollo del servicio de atención a niños con capacidades y aptitudes sobresalientes en el estado de Morelos”, documento de trabajo.
- (1993b), “Estrategias metodológicas para la atención a niños con capacidades y aptitudes sobresalientes en el estado de Morelos”, documento de trabajo.
- Gagné, François (1999), “El desarrollo del talento es una compleja coreografía entre múltiples influencias causales”, en Antonio Sipán (coord.), *Respuestas educativas para alumnos superdotados y talentosos. Actas del Congreso Internacional*, Zaragoza, Mira Editores.
- Gómez-Palacio, Margarita e Isabel Farha (1985), “Proyecto de implantación en México de un programa educativo para la atención de niños con capacidades y aptitudes sobresalientes”, México, material mimeografiado.
- Lorenzo, Raquel (1996), “El talento en la escuela primaria”, tesis doctoral en Ciencias Pedagógicas, La Habana, Instituto Superior Pedagógico “Enrique José Varona”/Facultad de Pedagogía.

- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) (1990), “Declaración mundial sobre educación para todos: ‘Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje’”, Jomtien, Tailandia, disponible en <<http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>>, consultada el lunes 15 de junio de 2009.
- Pérez, Luz (1993), *Diez palabras clave en los superdotados*, Navarra, Verbo Divino.
- _____; Pilar Domínguez, Luz Pérez, Carmen López y Élide Alfaro (2001), *Educar hijos inteligentes: superdotación, familia y escuela*, Madrid, CCS.
- Pineda Ma. Eugenia y Juan Manuel Bautista (2006), *La atención educativa al niño sobresaliente en la escuela primaria pública del estado de Morelos*, Cuernavaca, UPN Morelos (Breviarios de Pedagogía).
- Poder Ejecutivo Federal (1989), *Programa para la modernización educativa 1989-1994*, México.
- Prieto Ma. Dolores y Juan Luis Castejón (2000), *Los superdotados: esos alumnos excepcionales*, Málaga, Aljibe.
- Rein Martine y Francine Rabinovitz (2000), “La implementación: una perspectiva teórica. Entre la intención y la acción”, en Luis Aguilar (coord.), *La implementación de las políticas*, México, Miguel Ángel Porrúa.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (1993), *Ley General de Educación*, México, SEP.
- Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Educación Especial (SEP-DGEE) (s.f.), *Manual operativo del servicio de atención a niños con capacidades y aptitudes sobresalientes en la escuela primaria (3° a 6°)*, México, SEP.
- ____ (1980), *Bases para una política de educación especial*, México, SEP.
- ____ (1984), *Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988* (versión abreviada), México, SEP.
- ____ (1985), *Proyecto de implantación en México de un programa educativo para la atención de niños con capacidades y aptitudes sobresalientes*, México, SEP.
- ____ (1990), *Primer paquete teórico básico del proyecto CAS capacidades y aptitudes sobresalientes*, México, SEP.
- ____ (1991), *Sensibilización*, México, SEP.
- ____ (1991), *Manual operativo del servicio de atención a niños con capacidades y aptitudes sobresalientes en la escuela primaria (3° a 6°)*, México, SEP.

- _____ (2001), *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México, SEP.
- _____ (2006a), *Propuesta de intervención: atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes*, México, SEP.
- _____ (2007), *Programa Sectorial 2007-2012*, México, SEP.
- Secretaría de Educación Pública-Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SEP-SNTE) (2008), *Alianza por la Calidad de la Educación*, México, SEP.
- _____, Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (2008), *Prioridades y retos de la educación básica. Curso básico de formación continua*, México, SEP.
- Secretaría de Gobernación (2009), *Diario Oficial de la Federación*, disponible en <http://dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=5095301&fecha=22/06/2009&cod_diario=220952>, consultado el 12 de marzo de 2010.
- Silva y Ortiz, Ma. Teresa (1989), *El niño sobredotado, ¿cómo orientarlo? Consejos prácticos para padres y maestros*, México, Edamex.
- Sipán, Antonio (1999), *Respuestas educativas para alumnos superdotados y talentosos. Actas del Congreso Internacional*, Zaragoza, Mira Editores.
- Torres, Omar (1996), *Propuesta para una estrategia pedagógica para el desarrollo del alumno talentoso. Proyecto Argos*, La Habana, s.e.
- UNESCO (2004), *La educación de niños con talento en Iberoamérica*, Santiago de Chile, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Van Meter, Donald y Carl E. van Horn (2000b), “El proceso de implementación de las políticas. Un marco conceptual”, en Luis Aguilar (coord.), *La implementación de las políticas*, México, Miguel Ángel Porrúa.
- Zavala, María Alicia (2006), “Modelos teóricos de la superdotación, el talento y las aptitudes sobresalientes”, en Ma. de los Dolores Valadez, Julián Betancourt y Ma. Alicia Zavala, *Alumnos superdotados y talentosos*. México, Manual Moderno.

EDUCACIÓN ESPECIAL Y TECNOLOGÍA: UN ENCUADRE TEÓRICO EN LA PERSPECTIVA DE VYGOTSKI

*Manuel F. Aguilar Tamayo**
*Holbrook Mahn***

INTRODUCCIÓN

La ayuda a la educación, aprendizaje o rehabilitación, implica a profesionales poner en juego conocimiento y saberes que van más allá de la aplicación de la técnica, la tecnología o el medicamento, tal sería el caso, por ejemplo, de la empatía que se logra con la persona, o el interés y motivación que pueda despertarse en el paciente y familiares. La intervención de los médicos, terapeutas, maestros, pedagogos, logopedas o psicólogos se da en un escenario social, cultural y profesional complejo; en este trabajo se ofrece una mirada que permite dar sentido y respaldo teórico a aquellas intervenciones y cuyo objetivo es ayudar al desarrollo de los sujetos.

El ambiente social y las relaciones familiares y de amistad que rodean a la persona con dificultades, derivadas de alguna excepcionalidad o trastorno en el desarrollo, son elementos dinámicos que generan oportunidades o restricciones para el éxito de una intervención, terapia o rehabilitación. Así que el desarrollo, recuperación, adaptación o aprendizaje que pueda provocarse en las personas escapa a la sola intención del profesional que atiende el caso, ampliándose a una red social e institucional, que expresa de manera más directa, en el entorno personal, la estructura de una sociedad.

Las tecnologías informáticas, mecánicas, electrónicas, químicas y otras más, pueden ser utilizadas para ayudar a las personas a superar dificultades producto de un defecto o alteración en el desarrollo.

* Universidad Autónoma del Estado de Morelos/University of California Riverside (profesor visitante 2012-2013). Correo electrónico: <mafata@uaem.mx>.

** University of New Mexico, USA. Correo electrónico: <hmahn@unm.edu>.

Sin embargo, las alteraciones en el desarrollo no son superadas por la simple sustitución del defecto o modificación de una capacidad disminuida o limitada. Las alteraciones del desarrollo son condiciones que si bien pueden tener un origen biológico, sus consecuencias se expresan más allá del desarrollo evolutivo o natural de los sujetos, al manifestarse en su integración social, en el desarrollo de capacidades intelectuales y/o su desarrollo emocional.

Con el desarrollo de tecnologías que mejoran las percepciones, automatizan procesos o potencializan y amplían ciertas capacidades, se ofrece la perspectiva de que los trastornos en el desarrollo pudieran resolverse. La experiencia muestra algo distinto, las dificultades y trastornos en el desarrollo de las personas no dependen únicamente de un soporte biológico sano y normal. La experiencia de vida de las personas incluye eventos cotidianos que estructuran o desestructuran comportamientos y que generan conflicto en un momento y en el contexto de una sociedad determinada.

Las tecnologías para la educación, regular y especial, y las tecnologías para el aprendizaje asociadas, son todavía artilugios novedosos y desconocidos en muchos ámbitos profesionales; es por ello que algunos autores se dan a la tarea de presentar, organizar o catalogar las distintas tecnologías disponibles.

A partir de una revisión de dichas aproximaciones es posible observar que la organización e información que presentan resultan valiosas para el tecnólogo o profesional que busca ampliar o conocer de manera específica alguna tecnología (véase el último apartado de este ensayo). Esta aproximación a la tecnología y la discapacidad puede crear la imagen de que basta con seleccionar la tecnología apropiada, con el procedimiento adecuado, para superar o disminuir el defecto y los trastornos asociados. Sin embargo, no existe *instructivo* que garantice el éxito de una intervención apoyada por una determinada tecnología, e incluso debe considerarse, sobre todo en el ámbito educativo escolar, que la introducción de una nueva tecnología corre el riesgo de ser utilizada en prácticas tradicionales que no siempre tienden a transformarse en otras (teóricamente más deseables), sino preservar las existentes (Crook, 1998).

La experiencia muestra también que un mismo artefacto o tecnología puede servir para fines distintos, aun cuando sean operados siguiendo el "instructivo". Lo importante es la teoría que sustenta e interpreta la intervención o actividad apoyada por tales artefactos.

Las teorías que dan origen a distintas interpretaciones diversifican la manera en que el psicólogo, el pedagogo o el médico pueden hacer uso del mismo artefacto con objetivos y resultados distintos y muchas veces no contrastables entre sí, ya que, según se explicará más adelante, la suma de dichas interpretaciones disciplinares no logran una explicación completa, sino fragmentada.

Este trabajo pretende mostrar la necesidad de construir una perspectiva sobre el desarrollo y la educación menos fragmentada y más compleja que permita reflexionar el *diagnóstico* más allá de la descripción de una condición; el diagnóstico tendría que proporcionar elementos que, además de evaluar el tipo o grado de déficit, deberían dar cuenta sobre el potencial de aprendizaje y desarrollo de las personas.

Para la construcción de un entendimiento menos fragmentado, el análisis del desarrollo debe hacerse en todos los niveles: biológico/natural, cultural, social, cognitivo, emocional, ecológico e histórico (la historia individual revelada en tiempo y lugar históricamente determinados). Este análisis daría la comprensión de *todo el niño*, incluyendo aquellos en circunstancias especiales.

El psicólogo ruso Lev Semionovich Vygotski (1896-1934) examinó el proceso de desarrollo del niño como un aspecto fundamental de su investigación. Vygotski estudió al individuo como un todo complejo, que existe en, y como resultado de contextos sociales, naturales, culturales e históricos particulares. Esta aproximación compleja hace de la teoría de este autor un recurso útil para analizar el campo educativo, para el estudio del desarrollo anormal y ofrece elementos para el diseño de la intervención psicopedagógica para atender las expresiones sociales y cognitivas de la discapacidad. Evidentemente, este ensayo no resuelve o elimina la fragmentación existente en el campo teórico y clínico de la atención de niños en circunstancias especiales, pero ofrece una revisión general del trabajo de Vygotski, que puede resultar útil para la transformación de prácticas superespecializadas que, por lo mismo, disuelven a la persona y con ello las posibilidades de estructurar ayudas en más dimensiones que forman parte de la vida y el desarrollo humano.

Vygotski ofrece una descripción en la forma en que los individuos crean sistemas de significado, esta perspectiva también ayuda a comprender los procesos de construcción de significado de los individuos en circunstancias especiales. La comprensión de la teoría de Vygotski sobre el proceso de construcción de sistemas de significa-

do, ayuda a fundamentar y planear aproximaciones educativas para aquellos con necesidades especiales, incluyendo el uso de artefactos para ayudar a la comunicación y el aprendizaje.

Este trabajo se centra en algunas de las problemáticas planteadas por Vygotski respecto al aprendizaje, el desarrollo, la formación de conceptos, la discapacidad y la mediación del signo —en específico el uso de representación simbólica para comunicar a través del lenguaje— como un proceso que conduce a la construcción del sistema de significado. Se examinan, asimismo, aspectos de la construcción del conocimiento en las disciplinas científicas y la tecnología.

En este trabajo, previo a desarrollar el tema sobre la aplicación de tecnología en la educación de niños en circunstancias especiales, se describe el análisis de Vygotski sobre el desarrollo de los niños excepcionales y las intervenciones pedagógicas efectivas para estos niños. El texto concluye con algunos ejemplos concretos de aplicación de la teoría de Vygotski para la inclusión de tecnología en sistemas de actividad y en el marco de la educación especial.

UNA MIRADA A LA OBRA DE VYGOTSKI

Este autor desarrolló su trabajo con atención especial en el estudio de la transformación cualitativa que implica el desarrollo de las funciones psicológicas superiores en seres humanos. Se centró en el pensamiento verbal, pues lo consideró como el resultado de la unificación de los procesos del pensamiento y del lenguaje —por ejemplo la representación simbólica y la intención comunicativa—, procesos que ocurren en la adquisición del lenguaje y que permite a los humanos dar significado a sus interacciones en situaciones sociales significativas al desarrollo psicológico (Vygotski, 1934/ 2007).¹

¹ Las referencias al trabajo de Vygotski se presentan con doble fecha, la primera corresponde a la fecha de publicación original o a la fecha estimada de autoría, esto último para las obras inéditas o publicadas años después de la muerte del autor. Por otra parte, dado que este trabajo está centrado en la perspectiva de Vygotski, se ha querido ofrecer indicadores cronológicos y de referencias específicas para que aquellos lectores interesados puedan dar seguimiento más profundo a las ideas aquí planteadas. Sólo la referencia de Vygotski “1979” se ha mantenido debido a que este libro fue editado y adaptado en su momento para la publicación en el con-

Vygotski planteó una relación dialéctica entre los procesos del pensamiento y del lenguaje, en esa dialéctica, cada uno de estos procesos da forma recursiva al otro; esto ocurre en el sistema mental interno —del sujeto— resultado de la unificación de dichos procesos. Estos cambios que se producen a través de la interiorización de la operación con el signo, y que dan origen a las estructuras y funciones mentales, son aspectos centrales en el libro de Vygotski, *Pensamiento y habla* (1934/2007).

Durante una década de investigación, Vygotski centró su atención en el análisis de los sistemas mentales como una manera de descubrir el origen y el desarrollo de la conciencia humana. Para Vygotski, la conciencia es un sistema de sistemas, y para investigarla comenzó analizando el sistema de significado que se produce de la unificación del pensamiento y los procesos del lenguaje. El sistema de significado constituye una base fundamental sobre la cual se construyen varios de los conceptos representativos de este autor; la zona de desarrollo próximo, interacción social, mediación de la actividad mediante el uso del signo/símbolo y desarrollo de los procesos psicológicos superiores, habla interna y privada y condiciones y roles de las situaciones sociales, culturales e históricas del desarrollo. Vygotski usó el concepto “sistema de significado” como una manera de estudiar el desarrollo de la psique humana, para ello analizó los procesos psicológicos superiores, tales como la memoria lógica, atención voluntaria y la percepción visual en relación con el uso del lenguaje y el desarrollo.

Vygotski reconoció que la mediación era central para el análisis teórico, sin embargo, en una reunión con sus más cercanos colaboradores al final de su vida, reiteró que el aspecto central de su trabajo no es la mediación para y por sí misma, sino el sistema interno de significado creado a través de la mediación de la interacción social. Vygotski reconoció en sus primeras investigaciones el énfasis dado al signo y las operaciones con signos, pero agregó “ignoramos que el significado es propio del signo” (Vygotski, 1933/1997:121) y en consecuencia no se estudió, en ese momento, el desarrollo del significado. “Partíamos del principio de la constancia del significado y para ello despejábamos éste, lo sacábamos del paréntesis” (1933/1997:121); Vygotski notó que las teorías lingüísticas y psicológicas de su tiempo

texto anglosajón y por tanto se considera una publicación distinta a la original (véase Vygotski, 1931/1995).

se aproximaban al fenómeno dando por sentado el desarrollo del significado, considerando a éste como estable y sin cambios. En dichas teorías, el significado es constante, “la evolución del significado sólo se da como etapa inicial y en ella termina también” (1933/1997:123), y por ello los orígenes y el curso del desarrollo del significado es ignorado. En la misma reunión Vygotski aclara su concepción sobre “significado”:

El significado no es la suma de todas las operaciones psicológicas que están detrás de la palabra. El significado es algo más definido: es la estructura interna de la operación del signo. Eso es lo que se halla entre el pensamiento y la palabra. El significado no es igual a la palabra, ni es igual al pensamiento (1933/1997:124).

Centrado en la naturaleza sistémica de la conciencia, Vygotski consideró el desarrollo del significado como un proceso que es formado por sus relaciones sistémicas con otras funciones psicológicas, procesos, estructuras y sistemas. El sistema de significado es parte de otros sistemas más grandes —la psique y conciencia humana— y por ello “la estructura de significado viene determinada por la estructura de la conciencia como sistema” (Vygotski, 1933/1997:129).

A diferencia de otros psicólogos de su tiempo que examinaron las entidades mentales aislándolas de sus manifestaciones externas, o bien conceptualizándolas como entidades mentales separadas, Vygotski analizó “el problema de las relaciones y conexiones sistemáticas entre las funciones psíquicas aisladas del niño en el desarrollo de las mismas” (Vygotski, 1932/2001:400) y concibió las relaciones entre funciones como aquello que constituye el “sistema psicológico” (Vygotski, 1930/1997:73). Este análisis de Vygotski dejó las bases para estudiar el desarrollo del *sistema psicológico* del niño con circunstancias especiales, y también permite reconocer qué tipo de mediación: social, tecnológica y simbólica, ayuda a la construcción de sus sistemas psicológicos, incluyendo el sistema de significado y el sistema de conceptos.

Vygotski (1931/1995) concibe el desarrollo de un sujeto como un proceso dinámico que fusiona dos líneas de desarrollo: la cultural y la natural. La línea de desarrollo natural es la trayectoria que explica y condiciona el desarrollo orgánico o biológico en el sujeto, mientras que la línea de desarrollo cultural tiene su espacio en la interacción en colaboración con otros humanos en un contexto

cultural y social, y da origen a las funciones psicológicas superiores cuya constitución permite al sujeto controlar, dominar y reorganizar las funciones psicológicas elementales determinadas por la línea natural de desarrollo. Vygotski lo explica de la siguiente manera:

En lo que concierne a la filogénesis, esta tesis casi nunca ha encontrado objeciones serias, ya que resulta absolutamente claro que las funciones psíquicas superiores (el pensamiento en conceptos, el lenguaje racional, la memoria lógica, la atención voluntaria, etc.) se han formado durante el periodo histórico de desarrollo de la humanidad y deben su origen, no a la evolución biológica que conformó el biotipo del ser humano, sino a su desarrollo histórico como ser social. Sólo en el proceso de la vida social colectiva se han elaborado y desarrollado todas las formas superiores de actividad intelectual propias del hombre.

En lo que respecta a la ontogénesis, en lo que respecta [*sic*] al desarrollo del niño, sólo durante el último periodo, y gracias a una serie de investigaciones, se logró determinar que también en este caso la organización y estructuración de las formas superiores de la actividad psíquica se realizan en el proceso de desarrollo social del niño, en el proceso de su interrelación y colaboración con el medio social circundante (Vygotski, 1931/1997c:213-214).

La interacción social es fundamental ya que brinda el medio para que el niño aprenda a utilizar los signos para comunicar y crear su sistema de significado. Las *funciones psicológicas elementales*; memoria, atención, sistema motor, pertenecen a la línea natural de desarrollo, son reorganizadas y reestructuradas con ayuda y el uso de *herramientas y signos* cuya función es la de servir de *mediadores de la actividad* del sujeto y eventualmente este proceso, la actividad mediada semióticamente, da lugar al desarrollo y génesis de las *funciones psicológicas superiores*. Debido a que el desarrollo depende tan fuertemente de la interacción social, Vygotski enfatizó que en el caso de la función orgánica disminuida, otros mecanismos de interacción social son necesarios para ayudar al desarrollo del niño para alcanzar su completa capacidad. Vygotski, en referencia al desarrollo del pensamiento y el habla, menciona:

[...] el pensamiento discursivo no es una forma natural y espontánea de comportamiento, sino una forma sociohistórica, y por

tal razón se distingue en esencia por toda una serie de *propiedades y regularidades específicas* que no se hallan presentes en las formas naturales del pensamiento y el habla [...] debemos esperar anticipadamente que en sus rasgos esenciales el tipo mismo de desarrollo histórico del comportamiento dependa directamente de las leyes generales del desarrollo histórico de la sociedad humana (Vygotski, 1934/2007:166-167).

No debe perderse de vista que, en el caso del pensamiento y el habla, Vygotski está planteando actividades mediadas por el lenguaje y, por lo tanto, en la esfera de las funciones psicológicas superiores, las cuales, como insiste el autor, se originan en el ambiente sociocultural.

El concepto de desarrollo en la perspectiva de Vygotski guarda fundamental importancia para comprender, de una manera más amplia y compleja, el uso de la tecnología en procesos de intervención psicológica, pedagógica y terapéutica. El uso de la tecnología se convierte, bajo esta concepción vygotskiana, en *herramienta y signo* que *median* las actividades de los sujetos, la tecnología en este marco teórico y de actividad es parte de los elementos que la sociedad y la cultura han desarrollado y cuyo aprendizaje e interiorización permite a los sujetos la comunicación, participación y pensamiento *en* colaboración y *en* sociedad.

Las estructuras de colaboración se presentan de manera constante en espacios cotidianos y formales, y son parte de las estructuras externas que permiten al sujeto regular su conducta y que ésta cobre sentido y significado social y simbólico. Vygotski desarrolla un ejemplo que por su claridad e importancia se transcribe a continuación:

Llamamos *internalización* a la reconstrucción interna de una operación externa. Un buen ejemplo de este proceso podríamos hallarlo en el desarrollo del gesto de señalar. Al principio, este además no es más que un intento fallido de alcanzar algo, un movimiento dirigido hacia cierto objeto que designa la actividad futura. El niño intenta alcanzar un objeto situado fuera de su alcance; sus manos tendidas hacia ese objeto, permanecen suspendidas en el aire. Sus dedos se mueven como si quisieran agarrar algo [...].

Cuando acude la madre en ayuda del pequeño y se da cuenta de que su movimiento está indicando algo, la situación cambia radicalmente. El hecho de señalar se convierte en un gesto

para los demás. El fracasado intento del niño engendra una reacción, no del objeto que desea, sino *de otra persona* [...] Únicamente más tarde, cuando el niño es capaz de relacionar su fallido movimiento de agarrar con la situación objetiva como un todo, comienza a interpretar dicho movimiento como acto de señalar. En esta coyuntura, se produce un cambio de esta función del movimiento: de un movimiento orientado hacia un objeto se convierte en un movimiento dirigido a otra persona, en un medio de establecer relaciones. *El movimiento de asir se transforma en el acto de señalar* (Vygotski, 1979:92-93).

Esta interacción entre el niño y otra persona, en un ambiente históricamente y culturalmente determinado, es fundamental como parte del proceso de formación de las funciones psicológicas superiores, Vygotski las formaliza en una ley:

[...] toda función psicológica superior, en el proceso de desarrollo infantil, se manifiesta dos veces, la primera como función con el ambiente, después como función individual de la conducta, como capacidad interior de actividad del proceso psicológico en el sentido estricto y exacto de esta palabra [...] (Vygotski, 1931/1997a:139).

Las actividades se encuentran reguladas *externamente* y, cuando el niño logra la *interiorización* de las estructuras sociales y semióticas y las utiliza para regular *internamente* los propios procesos, se da origen a las *funciones superiores* con las cuales podrá hacer frente a otras actividades que podrán requerir nuevamente el uso de *mediadores* externos posiblemente más complejos o diferentes que ayuden al sujeto a resolver un problema o realizar una determinada actividad.

Rivière sintetiza las consecuencias para el desarrollo de los procesos mediacionales y su interiorización:

[...] el “vector” fundamental del desarrollo humano es el definido por la interiorización de los instrumentos y signos: por la conversión de los sistemas de regulación externa en medios de autorregulación que, a su vez, modifican dialécticamente la estructura externa y, aún más, la propia “arquitectura funcional” del cerebro (Rivière, 2001:94).

La interacción social y la cultura, que es contexto y medio de la interacción, son fundamentales como un escenario que brinda al sujeto herramientas e instrumentos para mediar la actividad y la interacción con los otros; en el siguiente apartado se analiza más detenidamente este aspecto.

CONOCIMIENTO, DISCIPLINA E INTERVENCIÓN EDUCATIVA

En el campo educativo confluyen distintas perspectivas provenientes de enfoques y disciplinas diversas. Es posible advertir, de manera muy general, dos posiciones en la construcción del conocimiento en educación. Por una parte, existe aquella corriente que utiliza recursos metodológicos y teóricos provenientes de modelos experimentales originados en las ciencias físicas y naturales; por la otra, se expresan también modelos teóricos e interpretativos provenientes de las ciencias sociales.

Los modelos explicativos y experimentales y los modelos interpretativos son formas de construir conocimiento o de conocer, que históricamente en las prácticas científicas han sido excluyentes la una de la otra (Bruner, 1988). Con el desarrollo de teorías más complejas, el *conocimiento* y *las teorías* construidos por científicos han abierto caminos alternativos, de ahí que algunas de sus investigaciones causen extrañeza en cuanto su “pertenencia” o no a una determinada tradición del discurso disciplinario,² algunas de estas innovaciones, por ejemplo en el estilo literario, han sido adoptadas o abandonadas de acuerdo con prácticas sociales e históricas e incluso por la potencialidad o restricción de los soportes tecnológicos (Chartier, 2000, 2002; Locke, 1997, 1998; Olson, 1999).

² Existen varios ejemplos que podrían mencionarse, no sólo con respecto a la identidad disciplinaria del conocimiento construido, sino también con respecto a la pertenencia de un autor a una comunidad científica. Puede mencionarse a Michel Foucault, cuyas obras pueden encontrarse “clasificadas” en disciplinas y la misma obra es leída como perteneciente a la sociología, la antropología o la filosofía. Alexander Luria, en su libro *La mente del nemónico* (1983), presenta el análisis del caso de un paciente, combinando la narrativa y el relato junto a la explicación neuropsicológica. Otro ejemplo es Oliver W. Sacks, neurólogo que realiza parte de su obra en forma *narrativa e interpretativa* de casos de neuropatologías, lo cual conforma un estilo distinto a las formas explicativas que toman otras formas literarias descriptivas.

Bruner (1988) explica las dos modalidades de pensamiento que constituyen de manera particular las formas de conocer en las ciencias. Por una parte, se encuentra el conocimiento científico que requiere de procesos de *explicación* que exigen la *verificación* mediante *pruebas formales y empíricas*. Y por otra, el conocimiento cotidiano y el conocimiento de las ciencias humanas que se construyen en un proceso de *interpretación* y construcción del *relato*, cuya pretensión es de *verosimilitud* y no su verificación, implica procesos de validación a partir de la *coherencia* interna de dicho relato. La *verosimilitud* y *coherencia* del relato implica, en el caso del conocimiento formal, el uso de métodos y procedimientos que aseguran estas características, tal como ocurre en la construcción del relato histórico (White, 1990) o en la investigación cualitativa, en distintos campos sean educativos, sociológicos, psicológicos o antropológicos por mencionar algunos (Flick, 2007)

El conocimiento cotidiano, que se construye principalmente mediante el recurso narrativo, no tiene las mismas características del conocimiento formal de las ciencias humanas, el proceso de construcción de cada uno ellos requiere de herramientas conceptuales y metodológicas distintas. Los aspectos que tienen en común es el proceso *interpretativo* que permite construir el conocimiento sobre las cosas. La *interpretación* podrá recurrir a elementos culturales y sociales, lo que da lugar a la interpretación desde el “sentido común”, o bien utilizar herramientas simbólicas especializadas como los conceptos científicos y las teorías, junto a métodos y procedimientos, como ya se ha mencionado. Chartier (2002), en la perspectiva de la historia, utiliza el concepto de “útiles mentales” (*utillaje mental*), para referirse a los “instrumentos intelectuales, “palabras, símbolos, conceptos, etcétera” que utilizan los científicos para “comprender la realidad” (2002:21). Chartier retoma este concepto de Febvre, de quien recupera un pasaje que sirve para aclarar el concepto *utillaje mental*, y citándolo (1968) destaca:

A cada civilización corresponde su utillaje mental; más aún, a cada época de una misma civilización, a cada progreso, ya sea de técnicas, de ciencias que la caracterice: una maquinaria renovada, un poco más desarrollada para ciertos empleos, un poco menos para otros. Un utillaje mental que esa civilización, esa época, no está segura de poder transmitir, en forma íntegra, a las civilizaciones, a las épocas que le irán sucediendo. Este conjunto de he-

ramientas conocerá mutilaciones, retrocesos, deformaciones importantes. O, por el contrario, avances, enriquecimientos, nuevas complicaciones. Este instrumento vale para la civilización que supo forjar; vale la para la época que lo utiliza; no vale para la eternidad, ni para la humanidad: ni siquiera para el restringido curso de una evolución interna de civilización (Chartier, 2002:19).

De este pasaje, Chartier extrae, entre otras conclusiones, que “las formas de pensar dependen, ante todo, de instrumentos materiales (las técnicas) o conceptuales (las ciencias) que los hacen posible” (2002:19). Chartier, siguiendo a Febvre (1968) y a Panofsky (1957), comenta que el *utilaje mental* sirve a la construcción del pensamiento. Los conceptos, símbolos, palabras permiten la construcción de *textos*, documentos, tablas o imágenes, es decir son producto y productores de representaciones culturales especializadas.

En otro campo, Vygotski (1934/2007) aborda los *modos de pensamiento* como una relación entre el desarrollo de estructuras de generalización y el contexto en el cual el sujeto realiza su actividad intelectual, por ello, el autor advierte que generalmente, para la resolución de problemas de lo cotidiano, el sujeto utiliza pseudoconceptos como mediadores de actividad psicológica, mientras que en el plano del problema científico debe operarse con conceptos o los “verdaderos conceptos”, mediadores también de la actividad psicológica que integra el uso de conceptos académicos junto a estructuras de generalización con cualidades distintas a aquellas que operan con pseudoconceptos. Los conceptos académicos son parte de un recurso cultural, como aquellos a los que Chartier se refiere como útiles mentales.

El concepto científico para Vygotski es la forma en que se expresa un modo de pensamiento que transforma y reorganiza las funciones psicológicas con ayuda del lenguaje; el concepto académico, producto de la disciplina formal, no es idéntico al fenómeno psicológico, pero su existencia en el plano cultural es posible sólo por las cualidades del pensamiento humano.

La cualidad del pensamiento supone una relación entre estructuras de generalización del pseudoconcepto y las estructuras del concepto. En el escenario escolar, el conocimiento sobre la forma de pensar permite el reconocimiento de la zona de desarrollo próximo del alumno. La transformación del pensamiento es parte de una tensión entre formas de uso del lenguaje y el desarrollo del signi-

ficado de las palabras. La perspectiva de Vygotski ayuda a diferenciar entre la formación de conceptos como parte del desarrollo de la psique del sujeto y la construcción de conceptos académicos como parte del desarrollo de las disciplinas, brinda además una perspectiva teórica para comprender la relación entre los conceptos cotidianos y su papel en la adquisición del concepto científico, aspecto a desarrollar más adelante en este mismo trabajo.

La *explicación* y la *interpretación* son formas culturales de conocer, distintas e irreductibles entre sí pero no excluyentes. Bruner (1988, 1996b) considera que ambas modalidades de conocimiento son requeridas en distintos momentos de la construcción de la ciencia y del relato. Un espacio de encuentro de estas modalidades se da en los procesos de enseñanza y aprendizaje o en el proceso de *comunicar* un conocimiento, como sería el caso de obras para la divulgación del conocimiento científico cuyo sentido es dar a conocer alguna teoría o conocimiento del propio autor o de otros autores.³

En la investigación médica clínica o la investigación educativa, por mencionar algún ejemplo, se expresa el conflicto entre formas *explicativas* e *interpretativas*, entre el discurso “científico” y el “científico-social”. A pesar de estas diferencias filosóficas, metodológicas y epistémicas, que no serán resueltas en este trabajo, es importante destacar que existe una característica común en las dos formas de conocer: la *fragmentación* y la *superespecialización* del conocimiento (Bohm y Peat, 1988). Estas prácticas fragmentadas y superespe-

³ La *divulgación científica* es una estrategia literaria para dar a conocer los avances de las ciencias. Existen ejemplos importantes que muestran que para alcanzar la explicación y comprensión de fenómenos o teorías complejas puede utilizarse con bastante éxito el *relato* o *narración*, aun cuando aquello que se desee explicar esté construido en una forma descriptiva-explicativa y no interpretativa-narrativa. Ratey, en su libro *El cerebro: manual de instrucciones* (2003), presenta un “ensayo científico” cuyo objetivo es discutir, a la vez de comunicar, los descubrimientos en el campo de las neurociencias. Cada capítulo de su libro abre con un *relato* y en la mayoría de las ocasiones con una *historia*, es decir que no sólo introduce el tema mediante una sucesión de eventos (relato), sino además los presenta en la estructura clásica del cuento (inicio, conflicto, final). Ratey no sólo “divulga”, sino construye hipótesis y preguntas alrededor de los descubrimientos que explica al lector; su escritura no es simplemente un “estilo” de autor; es una *forma* de construir conocimiento y representa la coexistencia de la *narración interpretativa* con *descripción explicativa*. Algunos otros textos clásicos de la divulgación científica que presentarían estas características pueden encontrarse en la obra de Carl Sagan (1985).

cializadas suponen generalmente, de manera implícita o explícita, un *progreso* del conocimiento mediante la *acumulación* de más conocimiento, que, al final, resultará en un modelo comprensivo y explicativo de la realidad que sintetizará (integrando y excluyendo) todos los conocimientos realizados. Esta aspiración la sostiene Hawking (1996) en el terreno de la física teórica y supone que el progreso de la física culminará en la *teoría de la gran unificación* (TGU). En otros campos, como el de las neurociencias, algunos investigadores han sugerido que los distintos descubrimiento sobre el funcionamiento del cerebro y sus funciones cognitivas son el fundamento para constituir una *nueva ciencia del aprendizaje*, que llevaría a convertir en “científica” a las disciplinas y a las teorías dentro del campo educativo (OCDE, 2003) con algunas consideraciones más recientes sobre los distintos campos, el educativo y el de la investigación neurológica (OCDE, 2007).

Es probable que en la investigación teórica y en modelos experimentales controlados, los riesgos de un desarrollo fragmentado del conocimiento no tengan mayores repercusiones en la esfera social y humana. Sin embargo, en otras áreas que exigen acciones de intervención con personas, y las relaciones entre éstas y que afectan el desarrollo de dichas personas, los datos aislados o resultados experimentales específicos no son suficientes para guiar las prácticas como las educativas o psicopedagógicas. No existe en este momento la capacidad de explicar, ni mucho menos predecir, los resultados bajo esquemas de las ciencias experimentales.

La “esfera” conceptual que rodea las prácticas profesionales de quienes se encargan de atender o diagnosticar condiciones específicas en las personas está bajo la influencia de un discurso dominante. La autoridad de un discurso se constituye en una relación entre el estado de conocimiento en el orden disciplinario y su aceptación por una comunidad científica y profesional. Esto en el campo académico, además habría que considerar los discursos políticos que acompañan los procesos de reformas educativas, que si bien asumen un lenguaje en el que se puede rastrear un origen académico, en el campo de la práctica y la implementación se traduce en el uso de nociones mucho más generales que incluso no siempre mantienen el sentido del discurso académico original.

Como se ha dicho, toda práctica se realiza en un contexto social, cultural, político, jurídico e intelectual. La autoridad de un discurso no depende sólo de los procesos y validaciones aceptados por

una comunidad científica, en el plano cultural y social, un determinado discurso gana mayor aceptabilidad o dominio, dependiendo del campo (Bourdieu, 2008), así, si se trata de un caso de salud, por ejemplo los padecimientos de una enfermedad, el discurso del médico, o del brujo tendrán mayor o menor peso y serán valorados de acuerdo con el contexto social y cultural en que se exprese y el capital cultural del que escucha o consume tal discurso.

Parece entonces de sentido común, que el *médico* piense *como médico* y utilice el *conocimiento médico*, que el *psicólogo* piense *como psicólogo* y utilice el saber de la psicología, y que así ocurra con otros profesionales asociados a determinados campos y disciplinas. Podría suponerse, siguiendo esta línea de razonamiento, que si juntamos todos los pensamientos tendríamos un pensamiento más completo. Esta lógica ha sido utilizada en algunas perspectivas de la intervención psicopedagógica o médica para el diagnóstico de la discapacidad, e incluso, ha sido adoptado en algunos casos como un modelo integral, cuyo requisito es el de tener *comunicación* entre los distintos profesionales. Sin embargo, dicha agrupación y colección de profesionales y conocimientos no explican necesariamente el fenómeno de manera más completa, mucho menos de manera más *compleja*.

Resulta improbable que la suma de los fragmentos de las islas disciplinares o teóricas dé en consecuencia la comprensión de fenómenos tan complejos como lo es la intervención psicopedagógica o terapéutica. La aproximación metodológica de Vygotski permite mirar el fenómeno en el nivel ontogenético y filogenético, esta aproximación es útil para el análisis del desarrollo, la formación de conceptos y los procesos de pensamiento y habla. En este sentido, los conceptos vygotskianos, tal como se plantea en este trabajo, funcionan a ambos niveles, más general (comprensivo) y más específico (especializado), mirando de manera particular los momentos en que se unifican.

La atención a personas con necesidades especiales requiere, por parte de los profesionales que atienden el caso (médicos, terapeutas, logopedas, pedagogos, maestros, entre otros), la elaboración de una *estrategia de intervención* derivada del saber construido en y por la práctica profesional, y soportada en estudios y teorías propias de un determinado campo disciplinar. Esta estrategia puede dar un “buen resultado” y aun así no ser parte del conocimiento “válido” de acuerdo con un *proceso* de verificación o validación en un

marco disciplinario y comunidad científica determinada, o viceversa, muchas prácticas se mantienen aun cuando no exista evidencia de su efectividad (Rumrill y Cook, 2001).

La práctica de un docente, de un terapeuta y de un médico se desarrollan en campos distintos, demarcados por las disciplinas y contextos culturales, por ello, aunque estos tres profesionales se encuentren ante el mismo sujeto, sus acciones están orientadas por objetivos distintos, evidentemente no se discute que cada profesional oriente su atención a aspectos específicos, el conflicto no sólo es producto de la constitución histórica de la profesión, sino por las fronteras disciplinarias que, en la ausencia de una teoría que permita la comprensión compleja del sujeto, reconstruyen distintos sujetos, cada profesional desarrolla un *saber* distintivo (Foucault, 2003) en relación con un enfoque disciplinario y su práctica profesional (Carr, 1999; Colom, 2002).

Cook (2001), refiriéndose a la práctica profesional en la educación especial, advierte sobre las distintas *formas de conocer* este campo y cómo cada una de estas formas de construir conocimiento influye en las prácticas, no siempre de manera armónica o efectiva. Cook ofrece una tipología en la que describe estas formas de conocer, menciona la *experiencia personal*, el *testimonio experto*, y la *ciencia*, esta última caracterizada por aquellos procesos cuya metodología permite la confirmación de hipótesis y la verificación de los datos (2001: 8). Resulta sugerente trasladar estas *formas de conocer* al espacio cultural y de interacciones sociales, personificarlas, y de pronto tener un mapa del día cotidiano que involucra a pacientes, alumnos, médicos, especialistas y terapeutas en actividades que a veces carecen también de puentes conceptuales para comunicar y evaluar la efectividad de las distintas intervenciones en un marco más complejo: el desarrollo de la persona.

El encuadre o abordaje del problema que hace todo profesional, de manera explícita e implícita, valida una pretendida práctica frente al diagnóstico o tratamiento de una *dificultad*, *deficiencia*, *problema*, *trastorno* o *discapacidad*.⁴ Esta actividad profesional ha permitido

⁴ Los distintos términos utilizados pueden responder a una condición o estado diagnosticado a una persona, pero también a los referentes teóricos y conceptuales que sean utilizados, es un reflejo de la complejidad del problema y la dispersión y fragmentariedad de los conocimientos en el campo y aunque existan documentos de mayor difusión y explicitación de los

reconocer áreas de conocimiento especializadas, que, como se ha mencionado, han buscado definir un espacio de acción.

Los *espacios profesionales* y las condiciones culturales, políticas y económicas no siempre dan oportunidad a que las *prácticas de los profesionales* se desarrollen en los espacios ideales. Por ello, la atención no sólo se ve orientada por una perspectiva profesional y un campo disciplinario, sino las condiciones en las que puede darse la atención, lo cual corresponde a una problemática asociada a políticas públicas pero cuya incidencia se expresa directamente en los actores.

El contexto económico, social y cultural en el que se desarrolla una práctica profesional restringe, a la vez que facilita, unas y otras decisiones y acciones. Las políticas educativas y las leyes en su momento pueden definir la legalidad o ilegalidad de una práctica. Esta situación merece un debate aparte, por el momento se dará atención a los recursos teóricos y conceptuales con los que puede contar un profesional al momento de planear una intervención educativa, psicopedagógica o terapéutica.

Independientemente de los procesos de validación, comunidades científicas, y paradigmas disciplinarios vigentes, cualquier acto de intervención reclama un cierto conocimiento explícito que *justifique* la integración y sus objetivos, así como metodologías que permitan reconocer la *efectividad* de la intervención. Por ello la *evaluación*, como actividad sistematizada con métodos y procedimientos claros, resulta un elemento clave y que debe integrar cada vez más elementos de análisis cualitativo para comprender la efectividad de la intervención en contextos más amplios, y no sólo en el área específica a la que se dirige un determinado programa.

LA MEDIACIÓN Y EL SIGNIFICADO

Las *herramientas* son *instrumentos* que el ser humano utiliza para actuar sobre objetos del mundo físico, por ejemplo un martillo o pinzas. Los *signos* (escritura, matemáticas, lenguaje, en general *representaciones externas*), y siguiendo la metáfora de la herramienta, son también instrumentos, cuya acción no es exterior, sino interior, y con ellos las personas pueden *mediar* su actividad psicológica

términos, como son los acuerdos internacionales, las definiciones en las políticas educativas y las prácticas educativas son igualmente difusas.

de tal forma que se convierten en *instrumentos del pensamiento o psicológicos*.

El *signo* y la *herramienta*, ambos, cumplen una función mediadora de la actividad humana, pero las actividades que median se dirigen a distintos objetivos. Las *herramientas* sirven para transformaciones del medio natural y los *signos* son *sistemas semióticos* que median la actividad psicológica o interna. De esta forma se establece un dominio sobre las funciones psicológicas elementales (memoria, percepción, atención) cambiando cualitativamente la organización de dichas funciones psicológicas (Vygotski, 1931/1995).

Esta analogía, entre herramientas físicas y psicológicas subordinadas a la actividad mediadora ha sido muy utilizada en la literatura que recupera la propuesta de Vygotski; sin embargo, y como el mismo autor lo menciona en referencia al esquema que presenta en unos de sus libros y en el cual el concepto de *acción mediadora* aparece subordinado a *empleo de herramientas* y *empleo de signos*, la analogía tiene un cierto límite explicativo:

Es preciso subrayar también la siguiente circunstancia: nuestro esquema intenta representar la relación lógica de los conceptos, pero no la relación genética o funcional (real) de los fenómenos. Queremos señalar la afinidad de los conceptos, pero de ningún modo su origen o raíz real (Vygotski, 1931/1995:94).

Considerado esto, queda claro que la analogía no es más que un recurso para ilustrar de manera lógica y formal que ambas herramientas involucran un tipo de *mediación*. El centro del trabajo de Vygotski se encuentra en el estudio de la manera en cómo la mediación con signos contribuye y se relaciona al desarrollo del sistema interno de significado, que, como se ha mencionado, es un proceso central en el sistema de la psique humana. La noción sobre los instrumentos psicológicos como categoría vygotskiana es común en la literatura, esta analogía, sin tomar en cuenta la advertencia de Vygotski, ha llevado enfoques teóricos que no ayudan a examinar el origen o la función, la atención debe ser puesta al uso del lenguaje y su relación en el desarrollo de la conciencia (Mahn, 2010).

Este proceso (mediación-actividad-objetivo) puede derivar en la *interiorización* de las *mediaciones* e implica al sujeto un proceso de *aprendizaje* mediante el cual progresivamente podrá permitirle reestructurar su conducta y cambiar cualitativamente la función de la mediación.

Además de las herramientas materiales y los mediadores semióticos, Vygotski distingue otro tipo de *mediador*, el *ser humano* (1931/1995). Las personas que rodean al sujeto pueden servir de mediadores de manera formal, como el caso de un profesor, o en espacios menos formales y no menos importantes, como el *padre*, la *madre* o el *hermano o amigo*. Cualquier persona que participe en *colaboración* para la realización de una *actividad* funcionará en un momento dado como *mediador* entre la *actividad* de sujeto menos capaz y la consecución del objetivo de dicha actividad. De esta manera, los *mediadores* junto al contexto de la actividad constituyen, en determinadas circunstancias, una *estructura u organización externos* que facilitan la actividad, el sujeto se sirve de tales mediaciones externas para el desarrollo de la actividad.

Vygotski reveló el importante rol de la interacción entre personas para el desarrollo social del estudiante en circunstancias especiales, en la escuela, por ejemplo, además del maestro, otros estudiantes pueden colaborar entre sí, creando ambos estudiantes significados de su propia situación social de desarrollo.

El análisis de la mediación, como puede verse, no sólo involucra la distinción de artefactos, sino también la interacción entre personas en el plano social, esto aporta elementos de ayuda/restricción para el desarrollo de las actividades, pero lo más importante es comprender la manera en que el sujeto aprovecha estos recursos para el desarrollo de su sistema de significado.

Considerando los elementos teóricos que aporta Vygotski sobre la mediación de la actividad, resulta sugerente para pensar la manera en organizar las ayudas, materiales, actividades e interacciones en el salón de clase y cómo éstas juegan un papel fundamental en los procesos de aprendizaje y apropiación de los sistemas simbólicos que ofrece la cultura y la vida en sociedad. Sin embargo, la tarea del maestro toma lugar en un campo que es visto desde distintas perspectivas teóricas y prácticas, en el siguiente apartado se abordan algunos aspectos del conocimiento y las disciplinas, así como su relación con la intervención educativa.

MEDIACIÓN Y APRENDIZAJE

El *medio sociocultural* ofrece distintos artefactos tecnológicos y semióticos, así como sistemas sociales y culturales que constituyen

una plataforma para el uso, desarrollo y transformación de *mediadores*. Por ejemplo, la computadora es un artefacto con funciones semióticas que implican distintos grados de complejidad de acuerdo con una determinada actividad. La escritura, las matemáticas, los diagramas, el hipertexto, los multimedia, los textos escritos constituyen *signos externos* que pueden ser *interiorizados* por los sujetos dando lugar a *instrumentos psicológicos* que permitan modificar las funciones psicológicas de los sujetos y las relaciones entre personas (Aguilar Tamayo, 2003; Kozulin, 2000).

Autores contemporáneos utilizan términos tales como *artefactos culturales* (Cole, 2000; Daniels, 2003), *prótesis cognitivas* (Pozo, 2008), *herramientas simbólicas* (Rivière, 2002), *signos psicológicos o herramientas para el pensamiento* (Kozulin, 2000; Vygotski, 1979; Wertsch, 1985), o *herramientas culturales* (Baquero, 1996), lo común entre estas metáforas es el énfasis en la *mediación* y la *herramienta cultural*, es decir, la *función mediacional* de los sistemas u objetos. Un análisis más detenido de estas concepciones puede llevar a una discusión centrada en el uso del lenguaje y su función en el desarrollo de la conciencia (Mahn, 2010).

El dominio de *artefactos mediadores* por parte de los sujetos requiere de condiciones físicas, intelectuales, culturales, sociales y económicas. Así, por ejemplo, el aprendizaje de conceptos académicos requiere de la lectoescritura, o pilotar un avión, que además de ello exige determinadas condiciones físicas del sujeto (visión y el desarrollo psicomotriz asociado a discriminación visual) y la coordinación de estos procesos cognitivos orientados a la elaboración de estrategias de acción.

Los artefactos culturales y los soportes y medios, en los que se basan o son soportados, son utilizados en un orden cultural, así la escritura en el salón de clases puede utilizar el *pizarrón* como soporte para la representación gráfica, la ubicación del pizarrón puede responder a formas tradicionales de poder y autoridad sobre el conocimiento; cercano al profesor, quien regula su uso y designa quién debe o puede hacer uso de éste, regulando también el uso de la escritura para determinados fines, bajo ciertas normas y en determinados contextos.

La comunicación verbal que realiza el maestro integra el uso de artefactos y genera formas específicas de acuerdo con los recursos de comunicación, así, durante una clase, puede referirse a alguna nota en el pizarrón, esta seña hacia lo escrito puede ser una refe-

rencia temporal; a un “momento” en que se habló de un determinado tema, puede ser una analogía; a manera de recuperar algún ejemplo o caso planteado en clase, o puede ser conceptual; referirse a un determinado aspecto y objeto, o puede ser literal o metafórico.

Considerado este ejemplo, la función del pizarrón y su utilidad para el maestro y el alumno se relaciona con las prácticas culturales y las relaciones y dominio o apropiación que cada sujeto tiene de los recursos culturales en un determinado contexto. Un alumno ciego se encontraría en desventaja cuando la producción del discurso utiliza elementos cuya significación es primordialmente visual, la señalización en el pizarrón, gesto, que en este ejemplo hipotético no encuentra redundancia en una indicación verbal, deja fuera para el ciego un elemento clave para dar sentido a lo dicho en clase. La apropiación de los sistemas representacionales es un proceso en el cual intervienen aspectos del contexto y que a su vez dependen de otros sistemas representacionales.

El aprendizaje de artefactos y sistemas representacionales podrá darse en ámbitos formales o cotidianos, y su relevancia social y educativa se define en un contexto sociocultural en el cual el sujeto participa. La lectura y la escritura son saberes fundamentales en muchos contextos sociales y culturales, *leer y escribir* implica la apropiación de un sistema representacional externo y de la mediación del *signo interno* y con ello hacerse de los recursos culturales que le permiten participar en sociedad.

Puede resultar común pensar que la lectoescritura está únicamente asociada a los sistemas alfabéticos visuales, por lo que la persona ciega se vería impedida de aprender a leer y escribir; sin embargo, la lectura y la escritura pueden realizarse utilizando otros sistemas representacionales, como es el caso del sistema Braille, la *función cultural de la lectura y escritura* puede ser cumplida utilizando otros sistemas de mediación. Vygotski demostró que lo central en términos de desarrollo cultural y social del sujeto no es *ver las letras*, sino *leer y escribir* (Vygotski, 1931/1995:43).

Sin embargo, aunque la función de la lectura y escritura se cumpla por otros medios, no debe olvidarse que los procesos mediante los cuales se realiza la lectoescritura, cuando ésta se apoya con el uso de sistemas representacionales alfabéticos visuales, o cuando lo hace con un sistema representacional alfabético-táctil, implica procesos representacionales distintos en los sujetos.

Las representaciones mentales de los estudiantes y las posibilidades para el pensamiento que éstas implican se relacionan con las características del sistema representacional, pero no son idénticas a éstas. Los sistemas representacionales cobran su función de mediadores de acuerdo con el sistema de actividad en el cual son utilizados, el sistema de actividad puede involucrar también un sistema de artefactos peculiares o especiales y que posibilitan/limitan formas de uso, sin olvidar el contexto social, que pueden dar mayor, o menor, ventaja a un determinado sistema representacional, en algunos casos, para ejemplificar esto, la escritura resulta un mejor sistema que el dibujo, o por lo contrario, en condiciones distintas, el dibujo puede resultar un sistema con mayores elementos para el desarrollo de la actividad.

Regresando a nuestro ejemplo del salón de clases y el uso del maestro del pizarrón, la ayuda para el ciego no se resuelve con un *traductor* del sistema alfabético visual al sistema alfabético-táctil, sino que implica la transformación de todo un sistema de acciones y estrategias que no sólo atiendan la particularidad de un niño o dos, sino que respondan a las necesidades educativas de todos los sujetos participantes en clase.

APRENDIZAJE Y EDUCACIÓN ESPECIAL

En su análisis del proceso de desarrollo del niño que sufre de excepcionalidad biológica o cognitiva, Vygotski hace énfasis en que el enfoque no debe dirigirse a la excepcionalidad, sino a lo más importante, en las consecuencias sociales de tal excepcionalidad. Vygotski escribió:

Como hecho psicológico, la ceguera no es en absoluto una desgracia. Se convierte en ésta como un hecho social. [...] la ceguera es un estado normal y no patológico para el niño ciego, y él lo percibe sólo indirectamente, secundariamente, como resultado de su experiencia social reflejada en él (Vygotski, 1924/1997:79).

Lo relevante, considerando esta perspectiva, es centrarse en la manera en que el niño con excepciones da sentido del mundo, a partir de esta consideración, ayudarlo en su propio camino de desarrollo y no forzarlo a seguir el camino del niño “normal”; con

esto en mente, Vygotski animaba a psicólogos y educadores para enfocarse en las fortalezas del niño para ayudarlo a desarrollar por completo sus capacidades

Como reconocen distintos autores (Bruner, 1996a; Cole, 2000; Vygotski, 1931/1995, 1934/2007) la *escuela* y los procesos educativos que ahí tienen lugar, brindan la oportunidad y el contexto para aprendizajes que no pueden darse en otro ámbito y, por lo tanto, dichas experiencias son parte importante para el desarrollo de la personalidad, desarrollo intelectual y cultural de los sujetos. Los aprendizajes que provoca la instrucción y los procesos de colaboración y sociales en la escuela desencadenan un proceso de desarrollo específicamente humano, dando lugar al nacimiento de las funciones psicológicas superiores.

La escuela brinda las bases para el desarrollo de este sistema mental; si el niño excepcional tiene un sistema diferente, la pedagogía requiere ser diferente, la escuela debe brindar *instrumentos culturales especiales*, adaptados al sistema mental y con el uso de *procedimientos pedagógicos especiales*, para que todos, alumnos con excepcionalidad o regulares, logren los mismos objetivos culturales (Vygotski, 1929/1997a).

En 1931, publicado en 1936, Vygotski elaboró un análisis crítico al *Diagnóstico del desarrollo y la clínica paidológica de la infancia difícil* (Vygotski, 1931/1997b). En este trabajo demuestra que aunque se conjuguen saberes del “pedagogo paidólogo”, pediatra, psico-neurólogo, antropólogo y personas cercanas como padres, médico escolar o pedagogo, la cualidad del diagnóstico dependerá de un marco discursivo que agrupa o domina a los demás saberes. Para Vygotski “el diagnóstico idealmente completo abarca todos los fenómenos de orden psíquico y social en vinculación con los síntomas anatómicos y fisiológicos del desarrollo”, el mismo autor citando a Gesell,⁵ complementa la definición: “De aquí se sigue que los fundamentos científicos del diagnóstico del desarrollo poseen un idéntico carácter médico y psicológico en el sentido estricto de la palabra” (Vygotski, 1931/1997b:288).

⁵ La versión consultada en español del tomo V de las *Obras escogidas*, que es utilizada para extraer esta cita, ofrece la referencia a Gessel mencionando año y página (1930:365); sin embargo, no aparece en la bibliografía, lo más probable es que se trate del libro *The Guidance of Mental Growth in Infant and Child*, Nueva York, Macmillan.

Para Vygotski (1931/1997b) el *diagnóstico paidológico* requiere de la conceptualización del desarrollo y considera que es la comprensión de los aspectos cognitivos, sociales, culturales, naturales, históricos de desarrollo infantil lo que permite realizar el “diagnóstico ideal”. A pesar de que la propuesta de Vygotski tiene varios años de distancia, sus aportes son altamente significativos, más allá de compartir o no la teoría psicológica y de desarrollo vygotskiana, resulta relevante que el autor pone en juego, a partir de una crítica a la paidología existente en su momento, el concepto de *paidología* como ciencia y práctica.⁶ La propuesta resulta de extraordinaria vigencia, esto puede observarse en el párrafo que dedica a definir los problemas generales de la paidología:

Los problemas generales de la paidología, tales como el problema de la plasticidad, de la capacidad de cambio del organismo infantil, de su educabilidad, del condicionamiento social del desarrollo de la personalidad en su conjunto y de sus aspectos singulares, y los problemas más particulares, como el del desarrollo mental y el de las capacidades, el de la formación del carácter, el desarrollo del lenguaje, quedan sometidos a una especie de investigación experimental cuando encaramos los experimentos organizados por su propia naturaleza, estudiando el desarrollo y la educación del niño con retraso mental, sordomudo o psicópata. Creemos que la paidología de los niños difíciles debe adquirir para la paidología general la misma significación que adquirió la patología para la anatomía y la fisiología del organismo humano (Vygotski, 1929/1997b:204).

Como podrá observarse, el desarrollo de la “ciencia paidológica” que pretendía Vygotski se ocuparía de los problemas generales ya enunciados en la cita anterior, que se encuentran distribuidos en disciplinas y profesiones que hoy llevan otros nombres. Determinar si las distintas disciplinas o profesiones son competentes en el abordaje de los problemas paidológicos es algo que excede este trabajo; sin embargo, sí es posible hacer una observación; en la práctica un

⁶ Bein, Levina y Morózova, en sus notas a la edición rusa de las obras escogidas de Vygotski (1997), hacen la siguiente aclaración: “Paidología: una de las corrientes de la pedagogía occidental que se formó a finales del siglo XIX, comienzos del XX, y se difundió ampliamente en Estados Unidos, Inglaterra y otros países capitalistas. Se basa en la reaccionaria idea del

diagnóstico ideal resulta difícil de lograr, además de la fragmentariedad y superespecialización del conocimiento, las prácticas profesionales se encuentran dispersas en “departamentos” o “áreas”.

La propuesta vygotskiana ofrece con el concepto de *desarrollo* una perspectiva que permite comprender el rol esencial de las fuerzas sociales y su impacto en el desarrollo cognitivo del sujeto, aspecto de suma importancia para comprender y aproximarse al niño en circunstancias especiales. Vygotski criticó las visiones que en su momento se centraban en aspectos biológicos y que no consideran la importancia del rol que la sociedad juega en la construcción de la discapacidad, una crítica pertinente y cierta hoy día.

La aproximación teórica de Vygotski provee una forma distinta de ordenar los aportes de las disciplinas científicas y los saberes profesionales, y posiblemente sirva para tender puentes comunicantes entre formas de conocer y saber. La transformación de las instituciones de salud y educación responde a otra lógica, pero sin duda es impensable cualquier cambio mientras no lo exista en el ámbito científico y profesional.

Si bien la postura teórica vygotskiana apunta a la construcción de una *teoría del desarrollo*, por necesidades metodológicas, la construcción de dicha teoría requiere de contrastar el llamado “desarrollo normal” con el “desarrollo anormal”. Lo normal se define como una *regularidad* en un contexto cultural y social y espacio y tiempo históricamente determinados, en el que se da la actividad e interacción de los sujetos (Vygotski, 1979). Lo *anormal* estaría representado por las *peculiaridades* (Vygotski, 1929/1997a:17) que constituyen una dificultad al desarrollo normal y que, por lo tanto, en caso de no ser superadas, puedan dar lugar a trastornos que impidan al sujeto llevar a cabo una actividad e interacción con otros humanos en un contexto cultural y social estable y dominante, es decir, en el contexto social y cultural en el cual le toca vivir. Para Vygotski el *desarrollo anormal o incompleto* es ante todo *desarrollo*

condicionamiento fatalista del destino de los niños por los factores biológicos, la influencia de la herencia y de un ambiente invariable. [...] Vygotski, al emplear el concepto de ‘paidología’ y ‘paidológico’ tiene en mente, en realidad, una ciencia ‘sintética’ sobre los niños, más exactamente, una psicología infantil y pedagógica. Pero las bases de esa ciencia que él elaboró sólo coinciden exteriormente, por la denominación, con el concepto de ‘paidología’” (1997:210-211).

y por tanto las leyes que lo rigen son las leyes que rigen al desarrollo normal, es decir, una sola teoría del desarrollo debe explicar tanto un caso como el otro (Vygotski, 1931/1997a).

APRENDIZAJE Y DESARROLLO

Como se ha discutido, la interacción humana, mediada por la cultura, ha dado origen a distintas tecnologías y artefactos culturales para mediar la actividad física e intelectual de los seres humanos. Algunos artefactos culturales requieren de un proceso específico de enseñanza y aprendizaje y otros más dependen de aquello que la sociedad en su momento estimule o restrinja en la esfera cotidiana.

La interiorización de la cultura y los artefactos semióticos que ésta ofrece requiere de un proceso de interacción social que da contexto y sentido a la actividad. El sentido es el resultado de un proceso mediante el cual el niño generaliza y utiliza los signos para comunicarse con otros seres humanos, por ello, el elemento social y cultural no es sólo un escenario donde ocurren las cosas, es una condición para que ciertas cosas ocurran, la interacción entre humanos implica sistemas semióticos compartidos construidos en procesos sociogénéticos (Tomasello, 2003), la apropiación de éstos son producto y productoras de procesos de comunicación y formas de socialización (Elias, 1989).

Se ha visto también que este proceso de interiorización forma parte del *proceso de desarrollo* y que las funciones psicológicas superiores, que en la tesis vygotskiana implican la característica de ser *específicamente humanas*, tienen su origen en los procesos socioculturales (Vygotski, 1931/1995). La perspectiva vygotskiana reconoce que existe una base orgánica que permite ciertas funciones psicológicas. El *déficit o defecto* orgánico puede alterar el desempeño de dichas funciones dando lugar a *dificultades* para el desarrollo de lo biológico o el órgano, en lo que se refiere a las funciones elementales, el déficit desde un inicio es ya una alteración en el desarrollo de las estructuras u órganos en los que se presenta el defecto.

La existencia de un defecto no implica necesariamente un desarrollo anormal o incompleto en lo cultural, social o intelectual, esto es frecuentemente olvidado en aproximaciones tradicionales que, centradas en el defecto, ignoran que el desarrollo social normal en el niño es fundamental para que el *defecto* —que puede ocasionar

dificultades— no se realice en *trastornos en el desarrollo* (Vygotski, 1929/1997a:20).

Las dificultades pueden afectar a dos tipos de funciones psicológicas, Vygotski (1931/1995) distingue las llamadas “elementales” y otras llamadas “superiores”. Las funciones elementales, relacionadas al desarrollo biológico, pueden verse afectadas a consecuencia de un defecto, y la expresión social de este defecto crea dificultad al sujeto para el aprendizaje de sistemas semióticos culturales y con ello se afecta el desarrollo de las funciones psicológicas superiores.

Es por lo anterior que los procesos de aprendizaje e interiorización de los artefactos semióticos son de interés para la teoría vygotkiana, ya que determinan en parte el *desarrollo* del sujeto. Un *desarrollo incompleto cultural* puede en algún momento y circunstancia determinada traducirse en un *desarrollo distinto de las funciones psicológicas superiores*, evitando que la persona desarrolle al máximo sus capacidades.

Lo incompleto, de acuerdo con Vygotski, es el resultado de la educación que se centra en la deficiencia biológica y no da atención al desarrollo de la interacción social necesaria para prevenir el desarrollo incompleto. Por ello, existen otros elementos a considerar en la formación de los procesos psicológicos superiores y la interiorización de sistemas semióticos que regulan la conducta en sociedad y la actividad psicológica interna, por el ejemplo, el *juego* y otros más relacionados como la *colaboración* y el *uso de reglas* (Vygotski, 1931/1997b).

Es importante destacar la relación entre aprendizaje y desarrollo incluyendo la advertencia de Vygotski

[...] aprendizaje no equivale a desarrollo, no obstante, el aprendizaje organizado se convierte en desarrollo mental y pone en marcha una serie de procesos evolutivos que no podrían darse nunca al margen del aprendizaje. Así pues, el aprendizaje es un aspecto universal y necesario del proceso de desarrollo culturalmente organizado y específicamente humano de las funciones psicológicas (1979:139).

La relación que observa Vygotski entre aprendizaje y desarrollo tiene implicaciones importantes para la intervención educativa y la pedagogía terapéutica (educación especial), pues la acción educativa ya no tiene que “esperar” un estado de desarrollo, sino al con-

trario, el objetivo es provocarlo. En este sentido, *aprendizaje es desarrollo* (Vygotski, 1979).

EL DÉFICIT Y EL DESARROLLO

El *defecto* crea dificultades que limitan, debilitan y disminuyen el desarrollo, así como también crea estímulos para los procesos *compensatorios*. Éstos se encuentran en estrecha relación con las consecuencias del defecto para el desarrollo natural y las consecuencias del defecto en el plano del desarrollo social y cultural, así lo hace ver Vygotski cuando reflexiona acerca de la tesis de Stern: “El *niño* con defecto no es inevitablemente *un niño deficiente*. El grado de su defecto y su normalidad dependen del resultado de la compensación social” (Vygotski, 1929/1997a:20).

Es pertinente la precisión que hace Vygotski con respecto a la educación especial de ciegos y sordos, y que puede ser aplicable a procesos de intervención educativa, terapéutica o de rehabilitación para otras discapacidades: “[...] no debemos olvidar que es preciso educar *no a un ciego, sino ante todo a un niño*. Educar al ciego y al sordo significa educar la ceguera y la sordera, y transformar la pedagogía de la defectividad infantil en pedagogía defectiva” (1924/1997:81), en vez de ello, la educación debe enfocarse en crear formas alternativas para promover la interacción social, esencial para el desarrollo, la educación debe contribuir a la compensación social del defecto, buscando por este medio que el niño en circunstancias especiales pueda lograr lo mismo que aquel en condiciones normales (Vygotski, 1929/1997a:34).

El desarrollo en medicamentos y tratamientos terapéuticos modifica o controla los efectos del déficit; sin embargo, los cambios no sólo pueden ocasionarse en la condición biológica, una parte de los cambios, transformaciones y adaptaciones pueden provenir del exterior del individuo. Vygotski plantea en el campo de la pedagogía terapéutica que “la ejercitación predominante de las funciones elementales debe ser sustituida por el desarrollo mental de las funciones superiores, en virtud de su máxima educabilidad” (1931/1997a:148). Esto no desestima la importancia del conocimiento sobre las causas y orígenes acerca de un déficit ni las posibles acciones para eliminar o disminuir una condición deficitaria, pero sí advierte que dicha acción no revierte causalmente un estado deter-

minado de desarrollo en el sujeto, ya que la modificación específica del déficit no implica la normalización de los trastornos que evolutiva e históricamente se formaron alrededor o en consecuencia del déficit, ni tampoco elimina las consecuencias en el desarrollo social y cultural. Puede precisarse más esto, nuevamente en palabras de Vygotski:

Cuanto más lejos está el síntoma de la causa primaria tanto más se somete a la acción terapéutica y educativa. A primera vista se da una situación paradójica: el desarrollo incompleto de las funciones psicológicas superiores y de las formaciones caracterológicas superiores, que son una complicación secundaria en la oligofrenia y la psicopatía, se muestran en los hechos menos estables, más accesibles a la influencia, más eliminables, que el desarrollo incompleto de los procesos inferiores o elementales directamente condicionados por el propio defecto. Lo que nació en el proceso de desarrollo del niño como formación secundaria, hablando en el plano de lo esencial, puede ser prevenido desde el punto de vista profiláctico o eliminado desde el punto de vista pedagógico-terapéutico (Vygotski, 1931/1997b:308).

Las consecuencias sociales son tanto restrictivas como potenciadoras para el sujeto con déficit dependiendo de un contexto cultural y las posibilidades de desarrollo que éste brinde. Es posible observar en el pasado —y en el presente— que en ciertas sociedades una determinada condición deficitaria implicaba la cancelación o dificultad para la participación social, para ciertas sociedades y contextos esto ha cambiado, no por la acción directa para modificar el defecto, sino por una transformación en la organización de las sociedades generando formas para la participación social, que funcionan como una compensación social al defecto.

Un ejemplo puede encontrarse en la modificación de espacios para facilitar la movilidad, las rampas de acceso para sillas de ruedas, en la arquitectura de edificios o calles, abren la posibilidad de desplazamiento con mayor independencia, la acción claramente no es sobre la condición física o biológica, pero ofrece alternativas para que la función de desplazamiento o movilidad se cumpla.

Es importante distinguir que la intervención que busca actuar directamente sobre el déficit es completamente distinta a aquella que pretende brindar los medios y condiciones para la movilidad o desplazamiento, esta diferencia no sólo lo es en los propósitos

específicos de la intervención, sino también en lo metodológico, el restablecimiento de la función biomecánica o nerviosa para utilizar las piernas puede encontrar un límite en el conocimiento médico de su tiempo, la actuación se dirige a la modificación de una condición orgánica biológica buscando la compensación física, el desplazamiento por otros medios cumple una función social compensatoria y con ello facilitar la participación social.

El avance en la obtención y/o síntesis de sustancias aplicadas en los modernos medicamentos abre nuevas posibilidades en los tratamientos que resultaban difícilmente manejables en procesos externos. Con el uso correcto de determinado medicamento, las condiciones, estrategias y resultados de la intervención pueden verse radicalmente modificados, ya que el medicamento construye una circunstancia de base distinta. No debe olvidarse que existen deficiencias no susceptibles a modificación por vías médicas, lo que hace buscar otras alternativas pues no es posible “poner en espera” a los sujetos hasta que llegue el día del descubrimiento de la “cura” o proceso que elimine directamente el déficit.

En la lógica del *investigador* científico, rol que puede desempeñar un químico, médico o biólogo, según sea el caso y por mencionar un ejemplo, el *problema u objeto* está construido en un contexto disciplinario, y con ello métodos que la mayor parte de las veces no reconocen a un *determinado ser humano con determinadas deficiencias que se expresan de manera particular y de manera específica en las distintas interacciones del sujeto con el medio*, sino más bien exige la construcción de un problema científico que requiere de la generalización y la abstracción y, por lo tanto, la eliminación de la persona concreta. La aproximación metodológica de Vygotski ofrecería una perspectiva para diferenciar los procesos naturales y culturales, y con ello la posibilidad de reconocer a la persona en su contexto.

La intervención del logopeda, médico, psicólogo, pedagogo, maestro o terapeuta *no puede ser como científico*, al menos en el sentido tradicional descrito, aunque su intervención deberá estar *fundamentada* en el conocimiento científico, la problemática planteada es, en el caso de la intervención, específica y humana, no general y abstracta y, por tanto, implica una tensión entre formas de acción y de conocimiento entre profesionales, especialistas e investigadores. De ahí que las perspectivas de cómo intervenir y, en específico, el cómo utilizar las tecnologías en los procesos de interven-

ción, debe ir más allá de las diferencias en el campo disciplinar y profesional.

Los escenarios contradictorios y/o dispersos de las distintas formas de intervención implican una mezcla de discursos con pocas alternativas para ofrecer un modelo comprensivo que permita entender la función de la tecnología en la didáctica y para el aprendizaje.

TEORÍA Y TECNOLOGÍA PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Ya se trate de la educación especial o regular existe un debate que se plantea en dos perspectivas enfrentadas en las que se asumen posiciones “en contra” o “en favor” de la introducción de la tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Más allá de definir lo “correcto” es necesario reconocer que la tecnología es parte ya del contexto educativo, incluso cuando la tecnología se encuentra fuera del aula no significa que esté fuera de la vida de estudiantes y maestros. Es por ello necesario adoptar una actitud proactiva y no reactiva y, sobre todo, propositiva.

En los años cincuenta y sesenta del siglo pasado, la *tecnología educativa* surge como un interés específico de las ciencias de la educación que intuyeron que la “tecnología” podía formar parte importante de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Maggio, 2000). Al día de hoy, el papel, uso e implementación de la tecnología ha variado tanto en la práctica como en las teorías que sustentan dichas prácticas.

Un análisis desde la *tecnología educativa*⁷ revela la existencia de distintos artefactos tecnológicos que son utilizados cotidianamente

⁷ Existe un debate en torno a si la *tecnología educativa* puede ser considerada como un cuerpo de conocimiento independiente con problemas y metodologías propias. Resulta imposible en este espacio desarrollar la polémica discusión, pero es posible decir de manera general que existen *profesionales e investigadores* cuyo trabajo teórico y de *desarrollo y aplicación* exige perspectivas interdisciplinarias, que si bien no basta para conformar un discurso disciplinario independiente, al menos sí advierte que las problemáticas exigen modelos de explicación y experimentación, en algunos casos singulares y especializados (por ejemplo: Mayer, 2001), por lo que es posible considerar una perspectiva *desde* la tecnología educativa, distinguiéndola, no sin polémica, de la *didáctica* o el *desarrollo de materiales*. Puede consultarse al respecto el trabajo de Cabero (2001).

en los procesos de enseñanza y aprendizaje, muchos de estos artefactos no han sido diseñados expresamente para ello. Entre los artefactos utilizados se encuentran desde el gis y el pizarrón, pasando por el cuaderno de notas y los libros hasta llegar a la computadora e internet (Cabero, 2001). Puede considerarse también como parte de las tecnologías o medios educativos la arquitectura de edificios y aulas, así como mesas y bancos, entre otras cosas (Colom Cañellas, Sureda Negre y Salinas Ibañez, 1988).

Algunos de los artefactos tecnológicos utilizados en el proceso educativo se han convertido en *invisibles* (Burbules y Callister, 2001) en la medida de que son parte “obvia” del ámbito educativo y pasan desapercibidos, por ejemplo el gis y el pizarrón parecen simplemente parte de la escenografía y sin embargo cumplen funciones importantes en distintos modelos de enseñanza mediando los procesos de interacción y formas de comunicación en clase. Es necesario aclarar que, aunque el objeto o artefacto tecnológico como tal tenga una presencia tan común que no reclame mayor esfuerzo de apropiación o capacitación para quienes lo utilizan, su *función*, idealmente, debería corresponder a estrategias didácticas y modelos de enseñanza basados en la comprensión de las formas en que el estudiante como individuo, da significado a su mundo.

La sustitución de artefactos sin cambiar sus funciones o formas de relación educativas no implica innovación, la sustitución del gis y el pizarrón por el plumón y el pizarrón blanco, e incluso su sustitución por los pizarrones electrónicos puede dejar intactas las estrategias de comunicación y negociación de significados, son renovaciones escenográficas en las que las funciones tradicionales de profesores y alumnos se ajustan a las preexistentes y persistentes formas culturales escolares, sin embargo, existe en la introducción de nuevos artefactos y tecnologías, nuevas condiciones, que podrían dar la oportunidad para ir más allá de la sustitución tecnológica.

Toda *nueva* tecnología se desarrolla en una corriente de innovación y de resistencia (Bolter y Grusin, 2000), hoy es posible considerar a las computadoras parte necesaria de los escenarios educativos, esto no siempre fue considerado así, e incluso en el plano de las prácticas se encuentran muchas resistencias y usos tradicionales y restringidos, como por ejemplo: tomar dictado con la computadora o copiar textos. Los usos de la tecnología pueden tener referencia a prácticas tradicionales acompañando a determinadas concepciones

acerca de lo que es enseñar y aprender (Atkinson y Claxton, 2002; Pozo *et al.*, 2006), así una aproximación didáctica que implique innovaciones en las técnicas y los recursos puede generar resistencia en alumnos o profesores (Bates, 2004; Manzano Caudillo *et al.*, 2010).

Otras tecnologías más recientes resultan no invisibles ya que su operación y funcionamiento requieren de un proceso de capacitación y adiestramiento específico, por lo que utilizar un determinado aparato se convierte en un propósito de aprendizaje para el sujeto que pretende su uso. En realidad, el proceso de aprendizaje ocurre para cualquier artefacto, la diferencia radica en las tecnologías “invisibles”, que el aprendizaje se da en contextos no formales o como parte de procesos de integración social y cultural, mientras que, para las tecnologías “visibles” aprender a utilizarlas implicará un proceso formal y específico.

En algunos casos, el diseño de los artefactos hace imposible su uso “intuitivo”. Estos aspectos de ergonomía pueden facilitar o impedir la “invisibilidad” de la tecnología (Norman, 2000). La invisibilidad de la tecnología no radica solamente en las propiedades del artefacto, sino en los procesos culturales y sociales que en algún momento hacen del dominio público su uso.

El desarrollo de nuevas tecnologías y su arribo al ámbito de la educación ha generado distintos términos para nombrarlas, por ejemplo: “nuevas tecnologías”, “nuevas tecnologías de la información y la comunicación”, “nuevas tecnologías para el aprendizaje” y algunos otros más que pueden resultar de la combinación de los términos ya mencionados y que reflejan una postura teórica y práctica con respecto a la educación, el conocimiento y el aprendizaje. Basta destacar, para los fines de este trabajo, que los términos empleados evidencian la presencia de facto de los artefactos, aun cuando la terminología se esté ajustando y en publicaciones más recientes se busca eliminar el calificativo de “nuevo”.

Algunas de estas tecnologías llegan al ámbito escolar probablemente institucionalizadas, como lo son las computadoras, el correo electrónico, las calculadoras, por mencionar las más comunes, sin embargo existen muchos otros que irrumpen sin que el discurso oficial escolar sepa muy bien qué hacer con ellos, pueden mencionarse al respecto los teléfonos celulares y los mensajes de texto instantáneo, las plataformas de redes sociales e incluso internet.

El acceso a la tecnología es variable y se relaciona con las condiciones sociales y económicas; por ejemplo, internet es un fenómeno mundial pero dista de ser total en el acceso a este servicio. En Estados Unidos internet tiene una penetración de 77.4 por ciento en su población, y en el nivel mundial esta población con acceso al servicio representa 13.5 por ciento. En comparación, en México, internet tiene una penetración en la población de 27.2 por ciento. México junto con América Latina y el Caribe representan 10.4 por ciento de usuarios en el nivel mundial (www.internetworldstats.com);⁸ el indicador de acceso a internet sólo expresa un elemento sobre el uso de tecnologías, pero que sirve para ilustrar la variabilidad de acceso y uso de un servicio por parte de poblaciones y grupos sociales.

En el reporte del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) de la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) (SITEAL y López, 2010), en uno de sus capítulos, Coll en el análisis de los datos estadísticos de los países latinoamericanos concluye que:

En todos los países, las escuelas rurales tienen acceso a internet en menor medida que las urbanas, a la vez que las escuelas urbanas con estudiantes socialmente más favorecidos poseen más disponibilidad de acceso a internet que aquellos cuyos estudiantes provienen mayormente de estratos sociales bajos o marginales (Coll, 2010:130).

Esta realidad social y económica se expresa también en la diversidad y riqueza de la experiencia cultural, al menos en el sentido más inmediato de conocer y hacer uso de servicios y artefactos que abren la posibilidad de acceso a recursos culturales más variados. Otras tecnologías más especializadas, tienen por tanto una penetración todavía más limitada. Si bien la tecnología y su acceso limitan el campo de acción, los elementos teóricos hasta ahora presentados permiten comprender que el énfasis no puede estar solamente en las propiedades técnicas de los aparatos, sino en la ayuda que pue-

⁸ Las cifras fueron obtenidas de la página www.internetworldstats.com, consultada el 24 de noviembre de 2010. Los datos de esta página se encuentran actualizados al día 31 de junio de 2010. El sitio reúne las estadísticas de distintas agencias internacionales y nacionales reconocidas.

den presentar para realizar actividades que implique al sujeto en el desarrollo de significados y habilidades importantes para la interacción social.

Aproximarse a la tecnología para darle un sentido de buena o mala no permite un análisis reflexivo y profundo, pues lleva solamente a construir argumentos y contraargumentos que no resuelven en favor de la práctica educativa. Esto no debe llevar una actitud contemplativa, sino más bien activa en el interés por conocer y analizar de qué manera los distintos artefactos tecnológicos, presentes en el escenario educativo, potencian o restringen ambientes y provocaciones para los aprendizajes y el desarrollo de los estudiantes. El aprendizaje y el desarrollo no son fenómenos que se dan solamente en direcciones “deseables”, “correctas” o “buenas”, el aprendizaje y el desarrollo se dan, y podrán o no coincidir con los ideales educativos de una sociedad, o de manera más específica, podrán o no corresponder a los propósitos de un currículum escolar, por ello es importante que toda acción pedagógica implique la reflexión soportada en elementos teóricos que permitan comprender y evaluar los procesos que se promueven y aquellos que se limitan.

La organización y conceptualización del uso de las tecnologías en la educación puede orientarse de acuerdo con los modelos educativos. Así, de acuerdo con las formas didácticas tradicionales, la función del profesor es la transmisión de información, y de acuerdo con ello la organización de los recursos tecnológicos se orientará a la distribución de la información bajo indicaciones del profesor, ejemplo de ello es la revisión de páginas web, libros o bases de datos, dando por sentado que el acceso “directo” a la información provocará los aprendizajes de los contenidos.

En otra perspectiva, se puede concebir al profesor como el responsable de proponer situaciones desafiantes para el aprendizaje, proporcionando ayuda o ambientes que permitan al alumno asumir una actitud más participativa en la búsqueda e interpretación de la información, en este caso, la tecnología no se orienta a distribuir o a dar información, sino a soportar las actividades de aprendizaje (Aguilar García y Aguilar Tamayo, 2005; Novak y Cañas, 2004).

Aun cuando un recurso tecnológico o de información sea el mismo en uno u otro modelo, por ejemplo utilizar internet para el acceso a bases de datos, la función que cumple habilita actividades y tareas

con propósitos distintos y significados distintos para el sujeto, la tecnología considerada como parte de un sistema cultural, juega un papel como mediador semiótico y, por lo tanto, se enriquece de elementos culturales más complejos y diversos (Aguilar Tamayo, 2010).

EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE CON EL USO DE TECNOLOGÍAS

De acuerdo con lo expuesto, los soportes tecnológicos, en un contexto y uso determinado, pueden funcionar como desencadenadores de aprendizaje y éste de desarrollo cognitivo. La función de una misma tecnología podrá variar de acuerdo con los propósitos y contextos de su uso. En lo que respecta al desarrollo cognitivo y el aprendizaje, la función fundamental de las tecnologías será servir como mediadores semióticos que permitan la realización de una determinada actividad cognitiva.

En ciertas condiciones de discapacidad resulta evidente que el uso de una determinada tecnología permite la realización de una actividad que sin la ayuda o mediación del artefacto sería imposible, esta función compensatoria permite elevar el desempeño en actividades específicas (Parette Jr. y Peterson-Karlan, 2010). En otras circunstancias, por ejemplo en discapacidades que no son originadas por un defecto (problemas de aprendizaje vinculados a una infancia difícil), el uso de la tecnología sirve como un mediador que crea posibilidades de aprendizaje que, una vez logrado, permite a la persona dejar de utilizarla para acceder a otros mediadores más complejos o para hacer un uso cualitativo distinto de éstos, por ejemplo el proceso mediante el cual la escritura pasa de ser un instrumento de ayuda para la memoria a convertirse en un instrumento para el pensamiento.

La función que puede adquirir la tecnología no es única, así por ejemplo el uso de prótesis para sustituir la función de una extremidad, no sólo reemplaza esa parte del cuerpo, genera además posibilidades de desplazamiento independiente, cobrando una función ya no sustitutiva de la extremidad, sino ayudando a cumplir o diversificar funciones *para la participación social* que implican, por ejemplo, el acceso a espacios en los que se establecen relaciones sociales específicas, como puede ser la escuela y el aula.

En ese sentido, el uso de la prótesis, potencialmente, permite el acceso a las experiencias formativas que tienen lugar en la escuela y por lo tanto los desarrollos que sólo se alcanzan en dicho contexto, lo cual no implica suponer un modelo causal en que el acceso a un espacio implica el desarrollo social del sujeto, evidentemente pueden presentarse otros elementos en los cuales la inseguridad del niño, que pudiera derivarse de un sentimiento de inferioridad, mecanismo propio de la compensación en respuesta a la expresión social del defecto (Vygotski, 1929/1997a:18), junto a un determinado ambiente, no constituiría la compensación social necesaria para que el niño desarrollara interacciones fundamentales en la colaboración, elemento central del desarrollo (Vygotski, 1931/1997b:293).

El problema no se reduce a la sustitución de una pieza biológica por una electromecánica, ya que la compensación en ese sentido sería incompleta y por tanto permanecería latente el trastorno por otras dificultades asociadas, la metáfora de Vygotski resulta apropiada cuando menciona que la sustitución, refiriéndose a la vista y al oído, no es la de un órgano físico, sino de un órgano social (Vygotski, 1924/1997:74).

Las discusiones ya planteadas y desarrolladas a lo largo de este trabajo resultan relevantes para diseñar la intervención y la selección de la tecnología a utilizar como ayuda y/o mediador de la actividad. En algunos casos, como la implementación de prótesis en adultos, puede que no se vea asociada la necesidad de la intervención psicopedagógica (esto podría ser distinto si se relaciona a la capacitación para el trabajo). En el caso de niños y adolescentes cuyo desarrollo se vincula de manera importante a la participación en la escuela y las experiencias y las actividades de aprendizaje que ahí se dan, se hace más importante, aunque no siempre evidente, que la compensación sustitutiva no impide o revierte las consecuencias sociales del defecto y de la propia compensación.

Relacionado a estos aspectos emocionales y sociales, se debe considerar que los procesos adaptativos y de aprendizaje están vinculados a procedimientos de condicionamiento, rehabilitación y reaprendizaje, y a aspectos relacionados con el ambiente cultural, que puede condicionar las formas de interacción que muchas veces resultan en procesos desiguales de participación y apropiación de espacios sociales y culturales.

La visión sistémica que se ha planteado y ejemplificado es muchas de las veces desconocida en el campo específico de la tecno-

logía, una muestra de ello es el tratamiento de *clasificaciones de tipos de tecnología* que se utilizan para analizar las ayudas que presentan dichas tecnologías, así por ejemplo, existen clasificaciones y descripciones organizadas a partir del tipo de discapacidad o defecto a las que pueden ayudar (Cabero Almera, Fernández Batanero y Córdoba Pérez, 2007).

Otras clasificaciones se construyen a partir de las propiedades técnicas o funcionales de la tecnología en sí. Sánchez Montoya (2002) analiza una parte de las tecnologías de acuerdo con el tipo de percepción que requieren: visual, táctil o auditiva, o si sirven para la operación, control o entrada de información a un dispositivo informático, la gran mayoría de las tecnologías que analiza el autor son aquellas dirigidas a apoyar el aprendizaje de personas con discapacidad.

Los mismos artefactos pueden estar contemplados también según las tareas de aprendizaje o intelectuales que ayudan a cumplir, o las posibilidades de integración social que brindan a las personas que las utilizan (Iza, 2002; Sánchez Montoya, 2002). Iza, centrado en problemas del lenguaje, presenta un análisis de los distintos recursos que pueden apoyar al *logopeda* para el desarrollo de terapias y el diseño de sus propios recursos. Es interesante el planteamiento integrador con respecto a la intervención definiendo tres modelos: rehabilitación (modelo médico), reeducación (modelo educativo) y compensación (modelo psicológico). Iza y Sánchez Montoya ofrecen elementos para analizar y diseñar el sistema de actividad en la intervención psicopedagógica, aunque por el criterio tipológico puede llevar a fragmentar la realidad al suponerse que se atiende demandas específicas con una tecnología específica.

Parette y Peterson-Karlan (2010) ofrecen, con base en el concepto de *tarea*, una clasificación de *ayudas tecnológicas* de acuerdo con la demanda que supone la tarea a un determinado sujeto, el desarrollo de tareas ayuda a *recordar, interpretar símbolos, hacer algo o comunicar*. El desarrollo de la tarea implica demandas a los alumnos, las cuales pueden ser *físicas, cognitivas, lingüísticas y sociales-comunicativas*. Con esta lógica, las tecnologías *asisten* al desarrollo de tareas y su función es ayudar la realización de acciones y procesos. Aunque resulta un marco interesante para organizar la intervención en ocasiones los autores parecen enfatizar la idea de la herramienta correcta para la demanda correcta, aunque también ponen en jue-

go otros elementos como el *ambiente* y la posibilidad integrar las ayudas de manera más sistémica.

La selección de los artefactos tecnológicos a utilizar depende ciertamente de sus características en relación con la condición específica de la persona que la utilizará en distintas actividades y tareas a desarrollar; esta consideración puede resolver muchos problemas prácticos e iniciales en procesos de rehabilitación o reaprendizaje, pero no permite ir más allá de un sistema específico de acciones. La selección, además de lo anterior, debe considerar la función social y/o cognitiva que se pretende cumplir; que a su vez implica reconocer la diferencia funcional de los sentidos producto de la historia del sujeto, Vygotski menciona, en referencia al tacto en los ciegos, o la vista en los sordos, que el desarrollo de esos sentidos no se debe a una compensación orgánica o biológica, sino al uso de tales sentidos para fines distintos respecto de las personas normales (Vygotski, 1924/1997:73).

Otros aspectos, paralelos a los criterios señalados y que son igualmente importantes, se refieren a la intención del diseño de intervención. La organización de actividades y experiencias modifica formas de relación social con los artefactos afectando, adaptando y modificando su función semiótica. El artefacto tecnológico, además de la función sustitutiva o potenciadora a la que puede estar asociado, cumple una función distinta a ésta, ya que una actividad de aprendizaje no se centra en el *uso de la prótesis o el artefacto*, sino en un proceso más amplio en el cual estos artefactos *median la actividad* en distintos niveles de acuerdo con el sistema de actividad; sobre esto Vygotski menciona:

El sistema de actividad en el niño está determinado en cada etapa dada por el grado de su desarrollo orgánico, y por el grado de su dominio de las herramientas. Son sistemas diferentes que se desarrollan conjuntamente, formando de hecho un nuevo sistema de un género muy especial. En la filogénesis, el sistema de actividad del hombre está determinado por el desarrollo de órganos bien naturales, bien artificiales. En la ontogénesis, el sistema de actividad del niño está determinado simultáneamente tanto por uno como por el otro (Vygotski, 1931/1995:38-39).

La actividad tiene un objetivo que trasciende las acciones y procesos implicados en el desarrollo de dicha actividad, ésta no es igual

al conjunto de acciones realizadas, o a su resultado, implica operaciones que establecen relación entre el signo y el significado, y con ello la toma de conciencia del sujeto en el proceso de realización de la actividad.

Para explicar de otra manera las implicaciones de los planteamientos de este apartado, se puede construir un ejemplo hipotético. Para el caso de una persona impedida de hacer uso de manos o pies para operar un teclado de computadora, un nivel de solución se encuentra en el uso de artefactos que permitan *introducir la información* a la computadora, para ello puede utilizarse artefactos activados por voz, o un pulsador activado mediante el mentón y un *software* que permita la selección de letras en pantalla y por lo tanto la escritura, o bien, un puntero fijado en la cabeza que permita mediante una pantalla táctil operar la computadora o escribir un texto o cualquier otra posibilidad que pueda imaginarse (Fernández Batanero, Cabero Almera y Córdoba Pérez, 2007).

Parece evidente en este caso, que cualquiera que sea el artefacto a utilizar, su función específica es la misma: operar una computadora para escribir. Sin embargo en este nivel de análisis queda fuera una consideración fundamental: ¿qué es aquello que se va escribir?, ¿cuáles son los motivos de esta persona para buscar compensar su déficit mediante el apoyo de una tecnología?, ¿qué importancia tiene para la persona el logro de escribir algo en la computadora?, ¿qué funciones internas son aquellas que realmente se están compensando o ayudando a cumplir? Quedaría todavía tratar otras problemáticas mucho más complejas como la desventaja del sujeto para participar en el orden social, arquitectónico, laboral, de servicios y muchos otros que se encuentran estructurados para una “normalidad”.

La operación de un artefacto para hacer funcionar una computadora sólo es parte de la necesidad de la persona, la razón del esfuerzo es resolver necesidades propias y no en respuesta a las expectativas de las personas que rodean a quien tiene la discapacidad. La *necesidad* no es *motora*, y la tecnología no es una ayuda solamente para mejorar movilidad, desempeño y eficacia en la acción, la intervención debe ir más allá de la circunstancia, del defecto o la compensación sustitutiva, la tecnología debe considerarse un medio, soporte y artefacto cuya importancia y función debe ser determinada en el contexto social y cultural del sujeto, debe resultar relevante para el interés de la persona y debe contribuir a su desarrollo, el

diseño de la intervención psicopedagógica que integre el elemento de la tecnología debe superar el criterio de la clasificación de tecnologías y la fragmentariedad que esto supone.

El uso de métodos especiales debe ser orientado a que todos los niños en circunstancias especiales puedan “recibir la misma preparación para la vida futura, para que después participen en ella, en cierta medida, a la par con los demás” (Vygotski, 1931/1997a:149). Más aún, la intervención psicopedagógica debe ayudar tanto a unos como a otros, el diseño debe contemplar el uso de artefactos cuya versatilidad pueda ajustarse de acuerdo con la necesidad del sujeto, esto puede lograrse en el diseño de las actividades y no necesariamente en el rediseño de los artefactos en uso (Aguilar Tamayo, 2010).

Si bien es cierto que la fundamentación teórica y científica debe guiar cualquier práctica profesional, se ha visto que la historia y lógica del desarrollo del conocimiento científico en las distintas disciplinas, hacen difícil una perspectiva global o integral. El concepto vygotkiano de desarrollo, y más ampliamente el marco teórico y conceptual que ofrece, y según se ha mostrado, proporciona elementos para integrar los distintos saberes que sustentan las prácticas profesionales de quienes intervienen para facilitar el desarrollo psicológico de las personas en circunstancias especiales y que hacen más compleja su integración en el mundo social, cultural y económico.

Finalmente, aunque en el desarrollo de este ensayo se ha enfocado la discusión sobre la intervención para ayudar al desarrollo y aprendizaje a personas con dificultades, las acciones no deben ser únicamente dirigidas a dichas personas, la reeducación debe dirigirse también a profesionales, padres, maestros, amigos, legisladores, políticos, es decir, a todos los actores sociales que con sus prácticas, tareas, trabajos e interrelaciones personales pueden construir una red de soporte para una participación social con mayor equidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar García, Manuel F. y Manuel F. Aguilar Tamayo (2005), “Propuestas y reflexiones para la construcción de un modelo educativo y sus componentes psicodidácticos”, ponencia presentada en el III Congreso Internacional de Educación en Chiapas 2005, Chiapas, México.

- Aguilar Tamayo, Manuel F. (2003), "A Model of Educational Hypertext Taken from Vygotsky's Theoretical Perspective", en Antonio Méndez-Vilas, José Antonio Mesa Gonzáles y Julián Mesa González (eds.), *Advances in Technology-Based Education: Towards a Knowledge-Based Society*, Madrid, FORMATEX.
- _____ (2010), "Artefactos culturales y su función como mediadores y facilitadores del aprendizaje de conceptos", en César Barona, T. Karsenty y F.A. Loiola (eds.), *Innovaciones en pedagogía universitaria: estudios de caso en Quebec y en México*, Montreal, Universidad de Montreal.
- _____ (2003), "A Model of Educational Hypertext taken from Vygotsky's Theoretical Perspective", en Antonio Méndez-Vilas y José Antonio Mesa Gonzáles (eds.), *Advances in Technology-Based Education: Towards a Knowledge-Based Society*, Madrid, FORMATEX.
- Atkinson, Terry y Guy Claxton (eds.) (2002), *El profesor intuitivo*, Madrid, Octaedro.
- Baquero, Ricardo (1996), *Vigotsky y el aprendizaje escolar*, Buenos Aires, Aique.
- Bates, Anthony W. (2004), "Más allá del teclado. Usar la tecnología para mejorar el aprendizaje", en Rhonda M. Epper y Anthony W. Bates (eds.), *Enseñar al profesorado cómo utilizar la tecnología*, Madrid, Editorial UOC.
- Bohm, David y David Peat (1988), *Ciencia, orden y creatividad. Las raíces creativas de la ciencia y la vida*, Madrid, Kairós.
- Bolter, J. David y Richard Grusin (2000), *Remediation. Understanding New Media*, Cambridge, The MIT Press.
- Bourdieu, Pierre (2008), *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*, Madrid, Akal.
- Bruner, Jerome (1996a), *The Culture of Education*, Harvard, Harvard University Press.
- _____ (1996b), "Narratives of Science", en Jerome Bruner (ed.), *The Culture of Education*, Harvard, Harvard University Press.
- _____ (1988), *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*, Barcelona, Gedisa.
- Burbules, Nicholas C. y Thomas A. Callister (2001), *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*, Madrid, Granica.

- Cabero, Julio (2001). *Tecnología educativa. Diseño y utilización de medios en la enseñanza*, Madrid, Paidós.
- ; José M. Fernández Batanero y Margarita Córdoba Pérez (2007), “La atención a la diversidad a través de las TIC”, en Julio Cabero Almera, Margarita Córdoba Pérez y José M. Fernández Batanero (eds.), *Las TIC para la igualdad. Nuevas tecnologías y atención a la diversidad*, Madrid, MAD.
- Carr, Wilfred (1999), *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Madrid, Morata.
- Cole, Michael (2000), *Cultural Psychology. A Once and Future Discipline*, Cambridge, Harvard University Press.
- Colom, Antoni J. (2002), *La (de)construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas perspectivas en teoría de la educación*, Madrid, Paidós.
- Colom Cañellas, Antoni; Jaume Sureda Negre y Jesús Salinas Ibáñez (1988), *Tecnología y medios educativos*, Madrid, Cincel.
- Coll, César (2010), “El sentido de los aprendizajes escolares en el escenario actual de la región”, en SITEAL y N. Lopez (eds.), *Metas educativas 2021: desafíos y oportunidades. Informes sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2001*, Madrid, OEI/SITEAL.
- Cook, Bryan G. (2001), “Introduction to Resarch in Special Education”, en Phillip D.J. Rumrill, Andrew Wiley y Bryan G. Cook (eds.), *Research in Special Education. Designs, Methods, and Applications*, s.l., Charles C. Thomas Publisher.
- Crook, Charles (1998), *Ordenadores y aprendizaje colaborativo*, Madrid, Morata.
- Chartier, Roger (2000), *Las revoluciones de la cultura escrita. Diálogo e invenciones*, Barcelona, Gedisa.
- (2002), *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*, Barcelona, Gedisa.
- Daniels, Harry (2003), *Vygotsky y la pedagogía*, México, Paidós.
- Elias, Norbert (1989), *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, México, FCE.
- Febvre, Lucien (1968), *L'évolution de l'humanité*, París, Albin Michel.
- Fernández Batanero, José M.; Julio Cabero Almera y Margarita Córdoba Pérez (2007), “Las TIC para la diversidad motórica”, en Julio Cabero Almera, Margarita Córdoba Pérez y José M. Fernández Batanero (eds.), *Las TIC para la igualdad. Nuevas tecnologías y atención a la diversidad*, Madrid, MAD.

- Flick, Uwe (2007), *Managing Quality in Qualitative Research*, Londres, Sage.
- Foucault, Michel (2003), *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI.
- Hawking, Stephen W. (1996), *Historia del tiempo ilustrada*, Madrid, Crítica/Grijalbo.
- Iza, Mauricio (2002), *Recursos tecnológicos en logopedia*, Málaga, Aljibe.
- Kozulin, Alex (2000), *Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural*, Madrid, Paidós.
- Locke, David (1997), *La ciencia como escritura*, Madrid, Cátedra.
- (1998), “Voices of Science”, en *The American Scholar*, vol. 3, núm. 67.
- Luria, Alexander R. (1983), *La mente del nemónico. Un pequeño libro sobre una gran memoria*, México, Trillas.
- Maggio, M. (2000), “El tutor en la educación a distancia”, en Edith Litwin (ed.), *La educación a distancia. Temas para el debate en una nueva agenda educativa*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Mahn, Holbrook (2010), “Vygotsky’s Methodological Approach: A Blueprint for the Future of Psychology”, en Agro Toomela y Jaan Valsiner (eds.), *Methodological Thinking in Psychology: 60 Years Gone Astray? (PB) (Advances in Cultural Psychology)*, s.l., Information Age Publishing.
- Manzano Caudillo, Jesús; Manuel F. Aguilar Tamayo; Mónica M. Sánchez Valenzuela e Ismael Alvarado Vázquez (2010), “¿Yo no quiero hacer mapas conceptuales! Estrategias de resistencia de los alumnos universitarios en la apropiación de la herramienta”, en J. Sánchez I., A.J. Cañas y J.D. Novak (eds.), *Concept Map: Making Learning Meaningful. Proceedings of the Fourth International Conference on Concept Mapping*, vol. I, Santiago de Chile, Universidad de Chile.
- Mayer, Richard D. (2001), *Multimedia Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Norman, Donald A. (2000), *El ordenador invisible*, Madrid, Paidós.
- Novak, J.D. y A.J. Cañas (2004), Construyendo sobre nuevas ideas constructivistas y la herramienta CmapTools para crear un nuevo modelo educativo, s.p.i.
- OCDE (2003), *La comprensión del cerebro. Hacia una nueva ciencia del aprendizaje*, México, Santillana.

- _____ (2007), *Understanding the Brain: The Birth of a New Learning Science*, vol. 2, Organization for Economic Cooperation & Development.
- Olson, David R. (1999), *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*, Barcelona, Gedisa.
- Panofsky, Erwin (1957), *Gothic Architecture and Scholasticism*, Nueva York, Meridian Books.
- Parette, Howard P.J. y George R. Peterson-Karlan (2010), "Using Assistive Technology to Support the Instructional Process of Students with Disabilities", en Festus E. Oviakor, Jeffrey P. Bakken y Anthony F. Rotatori (eds.), *Current Issues and Trends in Special Education: Research, Technology, and Teacher Preparation*, Londres, Esmerald Group Publishing Limited.
- Pozo, Juan Ignacio (2008), *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*, Madrid, Alianza.
- _____; Nora Scheuer, Ma. del Puy Pérez Echeverría, Mar Mateos, Elena Martín y Monserrat de la Cruz (2006), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*, Madrid, Graó.
- Ratey, John J. (2003), *El cerebro: manual de instrucciones*, Madrid, De Bolsillo.
- Rivière, Ángel (2001), *El sujeto de la psicología cognitiva*, Madrid, Alianza.
- _____ (2002), *La psicología de Vygotski*, Madrid, Visor.
- Rumrill, Phillip D.J. y Bryan G. Cook (eds.) (2001), *Research in Special Education*, s.l., Charles C. Thomas Publisher.
- Sagan, Carl (1985), *Cosmos*, Nueva York, Ballantine Books.
- Sánchez Montoya, Rafael (2002), *Ordenador y discapacidad. Guía práctica de apoyo a las personas con necesidades especiales*, Madrid, Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- SITEAL y N. Lopez (eds.) (2010), *Metas educativas 2021: desafíos y oportunidades. Informes sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2001*, Madrid, OEI/SITEAL.
- Tomasello, Michael (2003), *Los orígenes culturales de la cognición humana*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Vygotski, L.S. (1924/1997), "Acerca de la psicología y la pedagogía de la defectividad infantil", en L.S. Vygotski, *Fundamentos de defectología, Obras escogidas*, vol. V, Madrid, Visor.
- _____ (1929/1997a), "Los problemas fundamentales de la defectología contemporánea", en L.S. Vygotski, *Fundamentos de defectología, Obras escogidas*, vol. V, Madrid, Visor.

- (1929/1997b), “Tesis fundamentales del plan de trabajo psicológico de investigación en el campo de la infancia difícil”, en L.S. Vygotski, *Fundamentos de defectología, Obras escogidas*, vol. V, Madrid, Visor.
- (1930/1997), “Sobre los sistemas psicológicos”, en L.S. Vygotski, *Problemas teóricos y metodológicos de la psicología, Obras escogidas*, vol. I, Madrid, Visor.
- (1931/1995). “Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores”, en L.S. Vygotski, *Obras escogidas*, vol. III, Madrid, Visor.
- (1931/1997a), “Acerca de los procesos compensatorios en el desarrollo del niño mentalmente retrasado”, en L.S. Vygotski, *Fundamentos de defectología, Obras escogidas*, vol. V, Madrid, Visor.
- (1931/1997b), “Diagnóstico del desarrollo y clínica psicológica de la infancia difícil”, en L.S. Vygotski, *Fundamentos de defectología, Obras escogidas*, vol. V, Madrid, Visor.
- (1931/1997c), “La colectividad como factor de desarrollo del niño deficiente”, en L.S. Vygotski, *Fundamentos de defectología, Obras escogidas*, vol. V, Madrid, Visor.
- (1932/2001), “El pensamiento y su desarrollo en la edad infantil”, en L.S. Vygotski, *Conferencias de psicología, Obras escogidas*, vol. II, Madrid, Antonio Machado Libros.
- (1933/1997), “El problema de la conciencia”, en L.S. Vygotski, *Problemas teóricos y metodológicos de la psicología, Obras escogidas*, vol. I, Madrid, Visor.
- (1934/2007), *Pensamiento y habla*, Buenos Aires, Colihue.
- (1979), *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica.
- (1997), *Obras escogidas V. Fundamentos de defectología*, vol. V, Madrid, Visor.
- Wertsch, J.V. (1985), *Vygotsky and the Social Formation of Mind*, Cambridge, Harvard University Press.
- White, Hayden (1990), *The Content of the Form. Narrative Discourse and Historical Representation*, Baltimore, The Johns Hopkins University Press.

*Arquetipos, memorias y narrativas en el espejo:
infancia anormal y educación especial
en los siglos XIX y XX*
se terminó en octubre de 2012
en Imprenta de Juan Pablos, S.A.,
2a. Cerrada de Belisario Domínguez 19,
Col. del Carmen, Del. Coyoacán,
México 04100, D.F.
<imprejuan@prodigy.net.mx>

500 ejemplares

