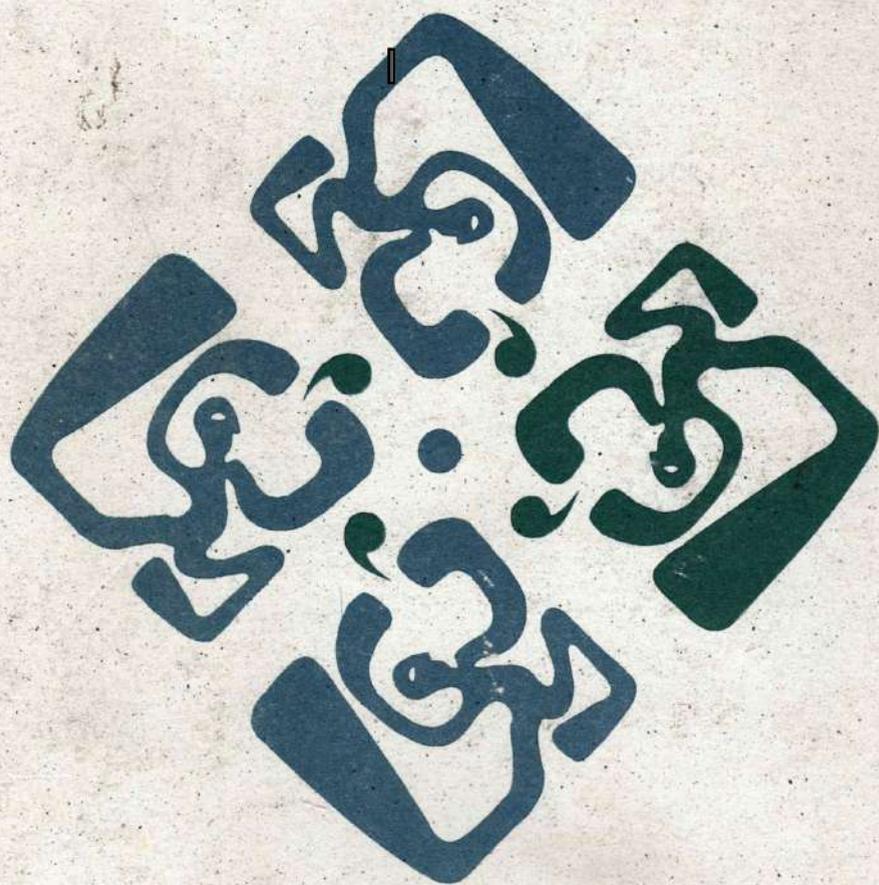


Sujeto, educación especial e integración

Compiladores
Zardel Jacobo Cúpich/Marco A. Villa Vargas



2052/37.
#120-50/



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA

Sujeto, educación especial e integración

Historia, problemas y perspectivas

Primera reimpresión de la Primera Edición

Derechos Reservados

© 2007

ISBN 968-36-6433-4 (Rústica)

968-36-6435-0 (Cartoné)

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA
Av. de los Barrios No.1 Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla,
CP 54090, Estado de México, México.

1998 Primera Edición

ISBN 968-36-7326-75-1 (Rústica)

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA
Facultad de Ciencias Humanas
Boulevard Lombardo Toledano y Castellón s/n
Colonia Islas de la Esperanza, Mexicali, B.C.

Ninguna parte de esta obra puede ser reproducida o transmitida,
mediante ningún sistema o método, electrónico o mecánico,
sin el consentimiento escrito de la UNAM FES Iztacala.

APOYO TÉCNICO

MC JOSE JAIME ÁVILA VALDIVIESO

Cuidado de la edición, corrección de estilo e ilustración de portada

LIC. ROSALVA LÓPEZ RODRÍGUEZ

Revisión de pruebas finales

DG RUBÉN DARÍO ENRÍQUEZ SÁNCHEZ

Elaboración de portada

Código 00100

IMPRESO Y HECHO EN MÉXICO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA

Sujeto, educación especial e integración

Historia, problemas y perspectivas

COMPILADORES:

ZARDEL JACOBO CÚPICH

Maestra en Ciencias de la Educación DIE-CINVESTAV-IPN

Responsable del proyecto

“Estudio de la integración educativa a nivel nacional”

Investigación curricular, UIICSE, UNAM-FES Iztacala

MARCO ANTONIO VILLA VARGAS

Maestro en Educación Especial

San Bernardino, California

Director de la Facultad de Ciencias Humanas UABC

EDITOR RESPONSABLE

JOSE JAIME ÁVILA VALDIVIESO

UNAM FES IZTACALA



2007



DR. JUAN RAMÓN DE LA FUENTE
RECTOR



MC RAMIRO JESÚS SANDOVAL
DIRECTOR

MTRO. FERNANDO HERRERA SALAS
SECRETARIO GENERAL ACADÉMICO

LIC. ROQUE JORGE OLIVARES VÁZQUEZ
SECRETARIO DE DESARROLLO Y RELACIONES INSTITUCIONALES

CD ANA GRAF OBREGÓN
SECRETARIA DE PLANEACIÓN, CUERPOS COLEGIADOS Y SISTEMAS DE INFORMACIÓN

CP ISABEL FERRER TRUJILLO
SECRETARIA ADMINISTRATIVA

MC JOSÉ JAIME ÁVILA VALDIVIESO
COORDINADOR EDITORIAL



LIC. LUIS JAVIER GARAVITO ELÍAS
RECTOR

MC JUAN JOSÉ SEVILLA GARCÍA
VICE-RECTOR

MC ROBERTO DE JESÚS VERDUGO DÍAZ
SECRETARIO GENERAL

CP VÍCTOR MANUEL ALCÁNTAR ENRÍQUEZ
DIRECTOR GENERAL DE EXYENSIÓN UNIVERSITARIA

MA MARCO ANTONIO VILLA VARGAS
DIRECTOR DE LA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

Sujeto, educación especial e integración

Historia, problemas y perspectivas



ÍNDICE

I. LA RECONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO

REVISIÓN CRÍTICA DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO

Maribel Paredes Molina y Javier Sosa Salinas

□ 3 □

EDUCACIÓN ESPECIAL EN BAJA CALIFORNIA

Marco Antonio Villa Vargas y Alejandro Delgado Chávez

□ 21 □

LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN EL DISCURSO DE LA INSTITUCIÓN OFICIAL

Gabriela Gudiño Ochoa

□ 31 □

II. LAS PRÁCTICAS INSTITUCIONALES DE EDUCACIÓN ESPECIAL

LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES EN EL CAMPO DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO

Mónica Liliانا Cortiglia Bosch

□ 51 □

EL SUJETO PRENTE A LA INSTITUCIÓN

Alfredo Flores Vidales

□ 63 □

LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA Y LAS VICISITUDES DE SU PUESTA EN PRÁCTICA

Emilia Adame Chávez

□ 75 □

LA REPROBACIÓN: UNA HERRAMIENTA INEFICAZ ANTES Y AHORA

Silvia Laura Vargas López

□ 85 □

III. APROXIMACIONES CONCEPTUALES AL PROBLEMA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

SOBRE EL DESTINAR DEL SUJETO, PARTICULARMENTE DEL SUJETO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Zardel Jacobo Cúpich

□ 99 □

REFLEXIÓN SOBRE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO:
UNA MIRADA HACIA EL PSICOANÁLISIS

Moisés Mateos Hernández

□ 119 □

BREVE ANÁLISIS DEL *CURRICULUM* OCULTO
DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Victor Hugo Arellano Miraflores

□ 131 □

BREVE REVISIÓN SOBRE ALGUNOS MODELOS
DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA

Lilia Heribert Ramírez García

□ 141 □

LA DISCAPACIDAD *VERSUS* LA INTEGRACIÓN
EDUCATIVA

Marco Antonio Cruz Reyes y Manuel Cruz Guillén

□ 153 □

LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA: UN CONCEPTO MEDULAR EN
LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

Sara Gaspar Hernández

□ 165 □

IV. PROPUESTAS DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA
(PROBLEMAS Y PERSPECTIVAS)

EXPERIENCIAS DE PSICOTERAPIA PSICOANALÍTICA
EN NIÑOS CON DISCAPACIDAD

Graciela Serrano Limón

□ 173 □

LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA Y LOS DOCENTES

Martha Huerta Cruz

□ 185 □

LA INTEGRACIÓN DESDE GI HASTA USAER

Ermila Luna Vera

□ 195 □

A MENOR LIMITACIÓN MAYOR INTEGRACIÓN

Leticia Jiménez Oliva

□ 203 □

REFLEXIONES Y EXPERIENCIAS DE UN CASO
DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA

Tila Esperanza Arévalo Campos

□ 213 □

LA GESTORÍA DEL CURRÍCULO COMO FACTOR DE VIABILIDAD
DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA

Yazmín Osorio Ruiz

□ 219 □

PRESENTACIÓN

En Iztacala estamos muy interesados en tratar de ofrecer condiciones que propicien el desarrollo académico de los campos disciplinarios que se cultivan en nuestra dependencia. Por ello vemos con entusiasmo las inquietudes que surgen en este sentido por parte del personal académico, brindando las facilidades que están a nuestro alcance, con el propósito que sus iniciativas lleguen a concretarse y permitan que se cultiven aquellos eventos que inciden en el desarrollo de los campos de nuestro interés.

De aquí que hemos recogido con gran satisfacción la iniciativa que impulsó el Comité Organizador del Primer Encuentro Nacional sobre Integración Educativa, la cual tiene como propósito hacer una construcción histórica de la Educación Especial hasta su Integración Educativa, analizar las prácticas institucionales de Educación Especial e Integración Educativa, abrir a la reflexión y debate las diferentes aproximaciones conceptuales acerca del problema de la Educación Especial y la Integración Educativa, así como examinar las experiencias habidas en Integración Educativa. Todo esto con la intención de fortalecer la construcción de una nueva visión de la Educación Especial en México, en la que se busque la integración de las personas que han sido denominadas como discapacitados, de manera tal que puedan desarrollarse en ambientes sociales comunes y no especializados, abatiendo las diferencias que marcan una discriminación; se pretende construir una concepción que, sin dejar de atender la diferencia que genera la discapacidad, se pueda dar un trato diferenciado incluyente, integrado a los ambientes educativos habituales y no a ámbitos especializados segregantes.

En Iztacala se han generado, desde hace ya más de veinte años, por parte de profesores y alumnos de la Carrera de Psicología, así como de la División de Investigación, un número importante de trabajos relacionados con la Educación Especial; lo que ha permitido acumular una valiosa experiencia, e ir construyendo reflexiones y acciones que

constituyen hoy día un importante acervo, el que queremos exponer, compartir, someter al análisis crítico y creativo de las personas avocadas a la problemática que nos ocupa; de igual manera, queremos conocer de otras experiencias y acrecentar nuestro conocimiento con ellas; con la firme convicción de que a partir de este tipo de encuentros, se constituyen condiciones para avanzar en el desarrollo de la especialidad.

Es de particular satisfacción para la ENEP-Iztacala ser la sede de este Primer Encuentro Nacional, y asociarse para su realización con la Dirección General de Educación Especial de Guerrero, la Universidad Simón Bolívar, la Universidad Autónoma de Baja California, la Universidad de Sonora y la Universidad Intercontinental, así como la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la UNAM, de tal manera que a partir de un esfuerzo coordinado interinstitucional, se pueda abrir un foro de reflexión nacional para atender una problemática que a todos nos debe preocupar.

Estamos seguros que este evento será un espacio propicio para la reflexión, misma que generará consideraciones que podrán sentar las bases para un desarrollo futuro en el campo de la Educación Especial bajo la perspectiva de la Integración Educativa; por todas estas consideraciones queremos expresar nuestra congratulación para todos los que se unen en la consecución de este proyecto y finalmente es motivo de orgullo para la ENEP Iztacala coronar este esfuerzo de coedición de este volumen junto con la Universidad Autónoma de Baja California.

DR. FELIPE TIRADO
Director-Campus Iztacala

PRÓLOGO

Los avances científicos y tecnológicos de nuestros tiempos no tendrían sentido si las personas, las instituciones y los gobiernos no consideran en sus proyectos de vida personal e institucional, acciones concretas que resalten los valores de cooperación y respeto hacia todos los demás, sin distinciones; que todos los beneficios del saber y que las acciones que se propongan y realicen, sean en beneficio de nuestra sociedad.

Cuando las instituciones de educación superior convergen en temas tan sensibles que afectan a las sociedades como lo son los niños que requieren atención especial, se está contribuyendo a alentar el espíritu de cooperación, que tanta falta hace en estos tiempos difíciles, pero llenos también de esperanza y oportunidades para las personas con discapacidades.

Los trabajos presentados en este libro son los esfuerzos de profesionales de diferentes partes del país, que no sólo reflejan un interés personal por mejorar las condiciones de vida de las personas con alguna discapacidad, sino que marcan la pauta de actitudes propias de un México moderno, en la que personas e instituciones trabajen con el ánimo de servir a los que más lo necesitan.

La coedición de este libro es sólo una modesta manifestación de cooperación interinstitucional en la que participa la División de Investigación de la ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES-IZTACALA de la UNAM y la Facultad de Ciencias Humanas de la UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA. Este libro es un paso en *pro* de una sociedad más justa y equitativa.

MEXICALI, B. C.

POR LA REALIZACIÓN PLENA DEL HOMBRE

RECTOR

LUIS JAVIER GARAVITO ELÍAS

PROEMIO

Desde hace unos años la noción de Integración ha recibido energías nuevas, provenientes de las más diversas fuentes. Entre ellas se destaca la que se genera en lo que se ha denominado “proceso de globalización”. Con esta noción se hace referencia básicamente a dos aspectos: la implantación forzosa en todo el mundo de las normas neoliberales de desregulación de los mercados y de los derechos laborales; y por otra parte, a la cobertura mundial de los sistemas de comunicación masivos, que homogeneizan culturalmente a los pueblos. Estos procesos también han sido denunciados como el dominio totalitario del “pensamiento único”.

Junto a la idea de integrarse a los mercados, se ha venido señalando la emergencia del fenómeno de la exclusión de importantes sectores sociales, o en ciertos casos de sociedades completas. A diferencia de la marginalidad, que refiere a núcleos de población que no han podido integrarse a las reglas del funcionamiento económico o a las pautas culturales dominantes de su sociedad, la exclusión alude a grupos que estaban integrados y fueron expulsados durante la crisis, o bien a grupos que quieren integrarse pero el poder dominante se niega a hacerlo.

La educación, desde que es desarrollada en occidente por las instituciones cristianas, ha tenido una convicción universalista, ha tratado de “convertir” a los no cristianos. En los comienzos de la modernidad, la educación se constituyó como el procedimiento principal de la unificación ideológica de los pueblos. Comenio, padre de la pedagogía moderna, promovía una pansofía (saber universal) a través de la panpedia (una educación universal) con el apoyo instrumental de la didáctica (el arte enseñar todo a todos). Es sabido que esta pretensión nunca ha llegado a realizarse, ya sea porque la cobertura todavía no es completa, porque los dispositivos institucionales y las prácticas provocan resultados divergentes, o también por la fuerza que en la era moderna adquirieron los nacionalismos o los integrismos religiosos.

De cualquier manera, el mundo presenta hoy una homogeneidad cultural mucho más desarrollada que en el siglo de Comenio (XVII) y la escuela es probablemente el factor más importante que influyó es este logro.

La palabra integración es, pues, una expresión cara a las tradiciones discursivas de la educación, al punto de que opera como un modelo estético: junto a equilibrio, desarrollo, armonía, convivencia, forma el acorde hegemónico de la sensibilidad pedagógica frente a los discursos. Sensibilidad que se vuelve mucho más opaca frente a las contradicciones de las prácticas. El acorde opera como fondo del canto a lo normal, a la normalidad. Voz que condensa la idea de norma, normatividad, normalización, normal y porqué no, normalista.

La educación es una estrategia de integración normalizadora, fuertemente engarzada en sistemas de trabajo que pueden variar mucho de un contexto a otro, o de un nivel a otro, pero que no impiden que uno comprenda y acepte, a veces sin saber por qué, la frase de Phillip Jackson "en cualquier parte la escuela es siempre la escuela". El tema de este encuentro, por tanto, toca un aspecto central del espacio educativo, aunque se aboque a reflexionar sobre un segmento aparentemente reducido de la población en edad escolar: los niños con necesidades educativas especiales o los niños especiales o los niños especiales desde el punto de vista de la educación.

Como se señala en algunos de los artículos que aquí se presentan, el tema incumbe a los que están preocupados por superar las múltiples formas de la discriminación. En este sentido, el caso de los niños con NEE (Necesidades Educativas Especiales) o de los que requieren de atención múltiple en los CAM no se puede considerar de manera aislada. Junto a los mecanismos de segregación lingüística y cultural que se aprecian en sociedades multiculturales o respecto a determinadas etnias, tal vez sean hoy los observatorios más dramáticos de la persistencia de las antiguas formas de discriminación, mezcladas con los matices y sofisticaciones de los nuevos estilos de exclusión.

Sin embargo, estos señalamientos que convocan a la vigilancia crítica, no deben dificultar la necesidad de reconocer los grandes esfuerzos institucionales e individuales que realizan la mayoría de los protagonistas que laboran en torno a este campo problemático. Se trata de apreciar también lo positivo que es el que se trabaje en este terreno, aun sin dejar de ver su sustancia fuertemente ambigua. Creo que es un territorio difícil, complejo, de altas implicaciones emocionales y sinuosos caminos prácticos. Me parece que sería un paso de radical importancia que los autores de las reflexiones que aquí se presentan, otorguen también visa de residencia al reconocimiento del no saber, tanto como un manantial para la apertura epistémica de la problemática, como para combatir la soberbia en las intervenciones frente a los otros. El propósito de buscar que convivan las alteridades no puede ir de la mano de formas soterradas de dogmatismo.

Dicho lo anterior, no tengo más que desearle al lector, que su viaje a través de estos escritos sea una experiencia enriquecedora.

ALFREDO FURLÁN

PREFACIO

En la década de los ochenta, la constitución del campo de la Educación Especial estaba en auge. A sólo diez años de su creación oficial en México, había ya generado una cobertura casi a nivel nacional.

Las necesidades de este “nuevo” campo de especialización exigieron la conformación de especialidades, maestrías, diplomados, etc., es decir, la creación y proliferación de espacios de formación de maestros y expertos en las cada vez mayores divisiones, clasificaciones y tipificaciones que se fueron configurando en el área. Paradójicamente, estas medidas lejos de resolver la problemática para la que fueron constituidas, y muy a pesar de las intenciones del Proyecto Educativo Nacional de la Educación Especial, produjeron un estallido vertiginoso de “especialidades” con el consabido incremento de demanda de atención para cada una de ellas. Las cifras que presenta la SEP en términos de la demanda muestran de manera contundente cómo bautizando una enfermedad, aparecen los enfermos. Lo anterior no sólo afectó el campo de la educación especial, sino que el propio sistema regular fue incrementando las filas de la educación especial al ir “evaluando” con mayor especificidad a sus alumnos regulares, asimismo, la categoría de problemas de aprendizaje encarnó y sus dimensiones han sobrepasado toda lógica de resolución planeada.

Con la Reforma, siendo presidente de México Don Benito Juárez, sólo encontramos preocupación por dar educación paralela a los sordos en primera instancia y luego a los ciegos, en nuestros días contamos con programas desde estimulación temprana hasta los de capacidades sobresalientes. Todos los nuevos significantes creados dieron como resultado una masificación potencial de demanda dentro de lo especial, que conlleva un *plus* de significación de exclusión y anormalidad con tinte de negatividad, con excepción de los sobresalientes.

Por otro lado, el impacto del movimiento de los Derechos Humanos alcanzó a los “especiales” y discapacitados en los países europeos y del norte del nuestro, cuyo proyecto se conoce como el de Integración. Se presenta así una situación que puede caer en la parodia, si no fuese tan extremadamente

sería. Cuando se emplearon cerca de veinte años en el esfuerzo de constitución del campo de la educación especial, el discurso de integración comanda la inversión de su sentido. Corresponde por tanto la pregunta sobre el movimiento de integración y de sus posibilidades de concreción.

En la ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES DE IZTACALA (ENEPI) de la UNAM, creada en los setenta, en la Carrera de Psicología se contó con un Área de Educación Especial, la cual además de contenidos teóricos curriculares ofrecía prácticas en la CLÍNICA UNIVERSITARIA DE SALUD INTEGRAL (CUSI), en donde los estudiantes de la carrera, como parte del servicio social, trabajaban un semestre con niños que presentaban diversas problemáticas en el campo de la educación especial. En 1981, en un primer evento sobre educación especial en Psicología, lanzamos la interrogante por el sujeto de la educación especial, así como la tesis de que ésta creaba un efecto de exclusión y marginación a los sujetos denominados especiales, no sólo del campo de la educación, sino de la vida familiar, social y colectiva, y los destinaba al funesto destino de la desintegración cultural. Se pedía como propuesta que todos los niños, por ser específicamente niños, tuvieran la oportunidad de acceso a la educación regular. Después, elaboramos en la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y Educación (UIICSE) de la ENEPI, en el Proyecto de Investigación Curricular, un proyecto de investigación en el campo de la Educación Especial, y se realizaron algunas experiencias con la finalidad de recuperar al sujeto desde su constitución subjetiva y con una modalidad de clínica psicoanalítica para la intervención institucional educativa. La responsable y corresponsable del proyecto fuimos Zardel Jacobo Cúpich y Alfredo Flores Vidales. De dicho proyecto tuvimos la necesidad de preparar y llevar a cabo el primer diplomado de Educación Especial y Psicoanálisis, y más tarde la Especialidad de Educación y Psicoanálisis. La primera especialidad en este campo fue impartida en la Universidad Intercontinental.

En los noventa, la SEP propuso el Proyecto Nacional de Integración Educativa, en donde reconocía que la educación especial había gestado una exclusión de dicha población y nombró Necesidades Educativas Especiales y Discapacidad como los nuevos términos del campo de la Educación Especial, así como las nuevas modalidades de intervención: Las Unidades de Servicio y Atención a la Educación Regular (USAER) y los Centros de Atención Múltiple (CAM), desapareciendo la Dirección General de Educación Especial. Este proyecto ha levantado un sinnúmero de preguntas y problemas a todos los que estamos involucrados en el campo.

Simultáneamente con nuestro trabajo, entramos en contacto con otras instituciones y sobretodo con otros colegas o estudiantes de posgrado en este campo, tanto en el Distrito Federal como en diversos Estados de la República, de tal suerte que de ello se generó la idea de aglutinar esfuerzos y

producir un proyecto al que denominamos: ESTUDIO SOBRE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA A NIVEL NACIONAL. PROBLEMAS, PRÁCTICAS Y PERSPECTIVAS. Dicho Proyecto fue evaluado y aceptado por la Dirección General de Asuntos sobre el Personal Académico en el programa PAPIIT-97. Tres ejes sostienen el proyecto: 1) La necesidad de conceptualizar al sujeto desde una perspectiva multirreferencial, 2) el segundo eje propone armar una RED NACIONAL DE INVESTIGADORES Y PARTICIPANTES SOBRE LA INTEGRACION EDUCATIVA, así como la programación y realización de encuentros y la edición de los productos que dicha Red fuera generando, y 3) el tercer eje contempla la puesta en marcha de una propuesta de Integración Educativa en una institución escolar privada.

Dentro del eje dos la Red Nacional nació como una preocupación por gestar un espacio en donde pudiéramos, antes que nada, intentar construir la pluralidad de realidades en nuestro México profundo en relación con las prácticas de educación especial y las experiencias de integración que se estuvieran dando, un segundo interés consistía en abrir un espacio plural y multidisciplinario, y comenzar a incidir en un esfuerzo colectivo por documentar lo indocumentado, por escribir lo no hablado, pero sí actuado, por apalabrar el silencio angustiante y soterrado, a veces nuestro, a veces de los sujetos inscritos en las prácticas y el resultado de ello es este volumen.

Este libro que el lector tiene en sus manos es producto de un deseo compartido, en cuanto enlaza preocupaciones, reflexiones, compromisos, alegrías y desesperaciones de todos aquellos que estamos involucrados con la educación especial en nuestro país y que en algún lugar anhelábamos tener un grupo y lugar de referencia para poder expresar el malestar que a veces nos agobia en este campo, así como nuestros intentos y aportes, fallidos o no, nuestros aprendizajes, pero ante todo y sobretodo un espacio plural, abierto y sin la obligación de ajustarse a un discurso oficial establecido, sino todo lo contrario, un espacio en el cual podamos hablar y escuchar la diversidad de voces, miradas y experiencias sin que nos sometamos a un cierre precipitado conceptual, ideológico, valorativo o praxeológico.

Esta apertura o estallido discursivo siempre presenta sus riesgos, ya que nos somete a todos al ejercicio de la tolerancia del otro y la apuesta por la disposición a abandonar nuestros prejuicios conceptuales o valorativos, reconocer nuestros límites y abrir horizontes inéditos de reflexión sin que nos domine un efecto paralizante ante la diversidad, sin caer ante la pluralidad, en una adversidad.

Así, este primer volumen inicia el trabajo de publicación de la RED NACIONAL DE INVESTIGADORES Y PARTICIPANTES SOBRE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA. El libro sigue la temática del Primer Encuentro Nacional sobre Integración Educativa; inicia con la conferencia del Dr. Swartz, que ha sido un bastión para la formación e intercambio de nuestros colegas que se

encuentran en nuestra herida frontera del norte, y con su colaboración se muestra justamente como estos espacios pueden acercarnos e intentar cicatrizar los dolores de la diferencia. Asimismo, recoge los trabajos de los primeros miembros de la Red. En un segundo volumen se publicarán las conferencias de los Doctores Furlán, Remedi y Guajardo, y el resto de las ponencias que se presentaron en dicho Encuentro.

En un intento por historizar nuestra conformación colectiva pasaremos a exponer cómo se fue concretando el proyecto. Primeramente, conjugamos voluntades desde diversos espacios. El juego de nuestras existencias fue produciendo encuentros personales desde diversos orígenes. Algunos de nosotros nos conocíamos desde los primeros pinitos de la profesión, ahí consolidamos una amistad y afinidad a lo largo de más de veinte años, otros se gestaron en diversos foros y espacios que nos llevaron a encontrarnos y producir una transferencia y una gratificación por el encuentro, a veces nos quedamos sorprendidos por encontrar ecos a nuestros problemas y por sentirnos sintonizados a un mismo circuito. Podemos señalar que nuestra constitución se debió primeramente a lazos personales, cercanos y respetuosos, y el pretexto fue nuestra formación, y así fue surgiendo el proyecto, invitando a nuestros amigos profesionales, preguntándoles si les gustaría participar en una Red y el resto de la historia la estamos construyendo.

Resulta emocionante encontrar cómo voluntades decididas, movilizan a las instituciones, cómo la decisión podía en algunos casos conseguir algo por mínimo que fuese de los centros de trabajo, y cómo, por motivos varios, cuando la institución no podía o no se prestaba, algunos miembros de la Red conseguían recursos fuera de la misma y a veces desde sus propios recursos.

Es necesario reconocer y mencionar estas voluntades y agradecer a nuestros diversos espacios de trabajo.

La ENEPI-UNAM ofreció todo su potencial, desde la Unidad de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y la Educación, UIICSE; Unidad de Seminarios; Sección Editorial; Carrera de Psicología; Clínica Universitaria de Salud Integral, CUSI; Departamento de Diseño; División de Informática y Evaluación; Departamento de Recursos de Apoyo para el Personal Académico, DRAPA, todas estas instancias ofrecieron su apoyo no sólo desde el deber, sino que encontramos una disposición realmente de asumir compromisos con el buen desarrollo del proyecto. La DGAPA-UNAM nos otorgó recursos económicos que se tradujeron en una computadora y seis becas a egresados de la carrera de psicología, así como haber evaluado favorablemente nuestro proyecto en el Programa PAPIIT-97.

Cabe agradecer muy especialmente al grupo del Seminario de Integración del Proyecto, ya que estos seis jóvenes egresados: Víctor Hugo Arellano Miraflores, Gabriela Gudiño Ochoa, Moisés Mateos Hernández, Maribel

Paredes Molina, Lilia Heribert Ramírez García y Javier Sosa Salinas, tomaron como propio el proyecto e inyectaron su juventud, empuje y alegría, además de su inteligencia, demostrados en los tres trabajos que se presentan en este volumen.

La Universidad Autónoma de Baja California, a través de la Facultad de Ciencias Humanas y bajo la dirección del Mtro. Marco Antonio Villa, quien sin su participación no hubiera sido posible este volumen, ya que apuntaló y consiguió el apoyo académico y económico para la publicación de este primer volumen, así como lograr que el Dr. Swartz participara como conferencista del Evento.

La Universidad Simón Bolívar tuvo con su vicerrectora, la Mtra. Graciela Serrano, un apoyo fundamental para la puesta en marcha y sostenimiento del proyecto, por ofrecer el espacio de la Universidad para realizar las juntas del Comité Organizador para el Primer Encuentro, por su apoyo económico y solidaridad incondicional.

A la Secretaría de Educación de Guerrero, particularmente al Departamento de Educación Especial, en donde el Mtro. Marco Antonio Cruz logró interesar a sus compañeros de trabajo y a las autoridades para lograr su colaboración en este proyecto, no sólo académica sino económica también.

A la Mtra. Leticia Jiménez, cuyo trabajo comprometido logró transmitir la importancia del Primer Encuentro a una gran cantidad de colegas de Tabasco, creemos contar con un grupo de cerca de cincuenta maestros que nos visitan de dicho Estado, asimismo, el entusiasmo su bondad y trabajo incansable mostró que cuando la institución de referencia pone límites, estos son rebasados. Las carpetas, gafetes y separadores fueron resultado de su esfuerzo personal.

La Universidad Intercontinental a través de la Maestría de Educación Especial, con la Mtra. Mónica Cortiglia a la cabeza, logró tanto apoyo económico como la participación del Lic. Eliseo Guajardo como conferencista por parte de la Secretaría de Educación Pública.

A la Universidad de Sonora, quien a través de la Mtra. Amalia Hoyos nos proporcionó las constancias del evento. A la Mtra. Emilia Adame por su apoyo incondicional, su trayectoria y constancia.

Finalmente, y decimos finalmente porque nos hicieron favor de aceptar cerrar nuestro Encuentro, al Grupo Musical NIÑO DULCE DE AGUA MIEL, mostrando una gran sensibilidad para apoyarnos con su repertorio de blues, gracias a Guillermo Samaniego porque aparte de ser nuestro compañero en el trabajo, su vena blusera ha logrado conmovernos hasta nuestras raíces, posiblemente de ahí encontremos tan adecuado el nombre del grupo, porque recuerda nuestros orígenes, porque también hace semblanza de Agua Miel a nuestros sujetos que nos permiten tener un significado en nuestra profesión, a

través de ellos, nuestros dulces niños, como el blues, comparten un origen que les ha sido impuesto, una exclusión y sin embargo, como el blues, pueden transmitir de alguna manera su deseo profundo de reconocimiento y una coraza de resistencia a quedar fijados al lugar común de la discapacidad.

Y finalmente, gracias a sus voluntades, lectores, participantes y asistentes. Seamos todos bienvenidos a este encuentro de deseos singulares, ya que nuestra convocatoria los movilizó y produjo eco en otras zonas del país. Sólo nos queda terminar esta presentación con la esperanza de que algo, no inusual en México, se constituya en el área de Educación Especial. Un grupo colectivo en gestación por voluntades individuales en donde cada uno tiene la oportunidad y decisión de entrar y trabajar, no para obtener estímulos, ni recompensas, ni puntos, ni carrera magisterial, sino de obtener un espacio que sostenga en primer término el deseo, la pasión, la vocación, y de compartir con los otros nuestras prácticas cotidianas, nuestras ganas de liberar nuestra palabra, o bien de apalabrar nuestra existencia y que mejor que hacerla un texto.

Así, este primer texto inicia una serie que no tenemos actualmente la capacidad de prever su fecundidad y, sin embargo, la esperamos. Sí, tenemos la certeza de acompañarnos en nuestras trayectoria y expresar lo propio, de atrevernos a sostener la palabra y la experiencia singular y solitaria que cada quien desempeña y exponernos a exhibirla, esperando que convoque un diálogo, una provocación a la reflexión y a la problematización, así como la invitación a que esto genere un pequeño compromiso a responder desde sus decires y acciones y sostener el diálogo. La apuesta está en los interrogantes siguientes: ¿resistiremos ante el discurso de la normatividad?, ¿resistiremos y guardaremos la propia capacidad discursiva, reflexiva y ética? A lo anterior respondemos con una idea fija, proponemos la terquedad de hacer del infortunio social de la discapacidad un cambio de horizontes que conjuren el maleficio que ha caído en los niños que muestran su diferencia y su diversidad.

LOS COMPILADORES

INCLUSION OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN REGULAR SCHOOL PROGRAMS

*Stanley L. Swartz, Ph.D.
California State University*

ABSTRACT

An agenda for reform in special education and the research that supports the need for these changes are reviewed. An argument for the inclusion of children with disabilities in regular school programs is made using data on the efficacy of current special education practices and on the philosophy of integration of children with special needs.

ESPAÑOL

Una agenda para la reforma en la educación especial y la investigación que apoya la necesidad de estos cambios se revisa. Un argumento para la inclusión de niños con incapacidades en los programas regulares de escuela se hecho usando los datos sobre la eficacia de prácticas actuales de educación especial y sobre la filosofía de integración de niños con necesidades especiales.

Educators and psychologists in the United States look with great pride, on what should be called the modern era of education for the children with disabilities, on the achievements that were precipitated by the passage of the Education of All Handicapped Children Act in 1975. This law was the first time that school districts were required to provide special education and related services, at ery real accomplishments, there has been a gathering storm. We are all aware, and have been for some time, that there are a number of fundamental issues about this system of special education that we have designed and how effective it has ultimately proven to be. There should

be no surprise in the fact that a system this complex would need to undergo revisions as we gained experience and had the opportunity to evaluate the various outcomes. What has come as a surprise is that it has taken so long to begin the change process and that there is so much resistance to the needed change. It is not as though we don't have some compelling evidence. We do. The body of research literature suggesting the need to reevaluate some of the basic premises of special education, its structure and practices, has been accumulating for a number of years.

The call for reform of special education did not begin in a vacuum. It was based on various perceptions, some accurate and some not so accurate, that something was wrong with how the public schools provided service to children with disabilities. There are a variety of issues that have suggested the need of the reform of special education, something we originally began to call the regular education initiative (Will, 1986) but has now come to be called the restructuring of special education. The efforts to include special needs children in regular education have also been variously called mainstreaming, inclusion and full inclusion, and integration.

A number of important reports have provided a variety of perspectives about the ills that have befallen special education (Lipsky & Gartner, 1987; Reynolds, Wang & Walberg, 1987; Stainback & Stainback, 1984). However all of the analyses are centered on what the problems are, not on whether there are problems. The debate at hand is clearly what, not whether. The summary of these issues are designed to illustrate, they are meant to be representative, and hopefully can help identify the major issues that will need our attention.

1. We have demonstrated that our system of evaluation produces results hardly better than the flip of a coin (Ysseldyke et al., 1983). We continue to identify children as handicapped using tests and procedures in which professional examiners have no confidence and these various tests are unable to predict educational need, the only legitimate purpose that this kind of testing could have. Students with seemingly identical characteristics qualify for different programs, depending on where they reside and how individuals on school staffs evaluate them (Gartner & Lipsky, 1987). You can literally change your disability by moving from one school district to another.

2. Growth in certain categories of disability has clearly become more a function of political pressure and professional fad than the characteristics and needs of students (Algozzine & Korinek, 1985). By some counts the learning disability category grew more than 119% over a period of one decade (Edgar & Hayden, 1984-1985). This is added to research that suggests that over 80% of all of normal children could be classified as LD (learning disabled) using the variety of definitions currently in use (Ysseldyke, 1987). Many of the children emerging as special needs children and who are literally crying for



our attention, the so-called at risk populations, don't fit any of our categories. In some cases we try to force these children into existing categories, and many unfortunately, go unserved entirely.

3. Our so-called mainstreaming efforts affect only about 5% of the mild to moderate category, an attempt that could hardly be called extensive (Sansone & Zigmond, 1986). Though this number continues to increase, in part because of the changes in the law contained in the updated version (Individuals with Disabilities Education Act), the effort is woefully inadequate. Now we know that mainstreaming without the regular teacher's support is doomed, but at the same time, this effort was not supposed to be voluntary either. Regular teachers should be asked to do what is appropriate, we shouldn't have to go to them with hat in hand and ask or plead with them to take children with disabilities in their room. An article completed in 1978 called the Case Against Mainstreaming, wasn't a statement of opposition to integration but rather spoke to the concern of beginning this process without the adequate preparation of regular teachers (Swartz, 1978). Work completed since suggests that we have made little progress with our efforts to provide training to the regular teacher for work with special needs children (Swartz & Hidalgo, 1991). Still, it was never envisioned at that time what has become a literal refusal by many regular teachers to participate in this process. But we don't need a new rule here. I think the one we have is more than adequate. The requirement to provide education in the least restrictive environment principle means children be removed from regular classes only when their need cannot be served in this environment. Now certainly none of us believe that we are in any way applying this principle. Many of the placement decisions that we make have very little to do with the educational need of children. We know it, we put up with it, in many ways it makes our lives simpler.

4. Funding of special education is also an area of concern. It is almost a universal position that public schools are underfunded. The belief that special education encroaches on this funding has considerable evidence. It is likely that an increase in the integration of children with disabilities will tax this funding system even further. However this situation does not represent a legitimate reason to exclude children with disabilities from publicly supported programs and services. The issue of fairness and equal access is an overriding factor in the decision to develop equity for children with disabilities. A second major funding issue is that much of special education funding is tied to placing children in categories. Overidentification of some disabilities appears to be directly related to how funding is provided. A third funding problem is that very little money is allocated for programs of prevention. We are restricted providing intervention and remedial services after the disability becomes apparent. This can, in some cases, put us in the position of waiting for a child to

show more delay. Much of our research in early intervention suggests that this cost effectiveness is an issue in this decision (Swartz, 1995; Swartz & Klein, 1997).

5. The kind of parental involvement that we have with the education system both misleads parents (Guess, Benson, & Siegel-Causey, 1985) and ignores their capabilities (Turnbull & Turnbull, 1985). Though we talk about the fact that we want parental involvement and that much of our ultimate success rests on their willingness to support our efforts, it is not always clear that our attempts to involve parents are genuine. What we want are parents that will show up to our program planning meetings. What we -want are parents that will respond to our needs. For the lack of parental support is one of the easy excuses for a child's lack of success. An involved parent that wants to sit in on the class and see what the teacher is doing, a parent who has real suggestions to offer at planning meeting, one that is aggressive and perhaps even hostile is another matter. This is a level of involvement that professionals are not sure they want.

6. Unfortunately the most critical information our data on student outcomes. We have evidence that strongly suggests that much of what we do in special education is no more helpful than if we were to leave handicapped children in the regular class and provide no services at all (Carlberg & Kavale, 1980). These data aren't even new. What is astounding is that we are so slow to act on this evidence. It is hard for professionals to say that after more than twenty years that much of what we have been doing might not be very useful. This is a rather disturbing thought. At the same time it would be even more disturbing to think that we are going to continue to make these mistakes over and over again rather than beginning the process of making the necessary changes and restructuring how we deliver services to children with disabilities. We have very little to suggest that we should continue to do what we do, how we do it, even one more day. We are not certain at this point that we are operating on that standard that physicians have set for themselves, and that is, to first, do no harm.

Our success stories in special education are few and far between (Gartner & Lipsky, 1992). We don't even use student outcomes as a measure of our success. Rather, we judge our efforts on issues of compliance. Are we adhering to the various laws and the rules and regulations that govern our service delivery? How convenient that we can avoid scrutiny on the results of what we do and how our programs affect the lives of children. The basic premise of special education is that students with deficits will benefit from a unique body of knowledge and from smaller classes staffed by specially trained teachers using special materials. However, there is no compelling evidence that segregated special education programs have significant benefits

for students. On the contrary, there is substantial and growing evidence that goes in the opposite direction (Lipsky & Gartner, 1987).

We find that more than forty-seven percent of children with mild disabilities drop out of school by age sixteen (Tenth Annual Report, 1988). Of those who remain, less than half receive a regular diploma (Wagner, 1989). In terms of life after school, studies indicate that a substantial percentage of students labeled handicapped are unemployed, live at home, and have few friends. Fewer than half of the students who had been out of school for one year or more had found paid employment, and among those employed, less than thirty per cent had full-time jobs. Even more disturbing is the report that less than one-third of the youth with disabilities who had been out of school for more than a year had not engaged in "any productive activity in that year." (Shaver & Wagner, 1989). This sounds bad but it is even worse when you find that the definition of productive activity included: not taking any courses from a postsecondary educational institution; not working for pay, full-or part-time, either competitively or in a sheltered environment; not engaging in a volunteer job or unpaid work; not receiving job skills training, or if a female, not being married or reported to be involved in child rearing. In summary, we find that not engaged in productive activity translates into doing nothing. An extremely large number of youth with disabilities who have completed our special education programs are doing just plain nothing. This is not a rousing report of our success. These kind of data do not support the status quo. Quite the contrary, it is ample evidence of needed reform. If we cannot demonstrate the efficacy of our present structure than it is clear to me that we need to revamp the system and restructure how we deliver services to a wide variety of special needs children.

It might be helpful to look at various aspects of the push for school reform and what they might mean to special education. It has been suggested that the modern school reform movement has come in waves (Lipsky & Gartner, 1992). Each of these waves has been part of the political landscape of the time. They might better be called generations of reform because they have evolved one from the other and are never fully completed and that elements of each generation can be found in the next. There is always some residual from each reform effort that is left behind and continues to influence what we do long after the larger reform has been abandoned.

The first generation of school reform focused on a variety of external factors. Suggestions were made for higher standards that included minimal competency testing, or a required achievement level for each grade. These are examples of external factors that were frequently called for by parents and invariably found their way into the media. The external focus implied that whatever was wrong could be fixed by setting a new standard or developing a policy or requirement.

The second generation of reform was one that had the roles of adults as its specific focus. Efforts centered on issues like teacher empowerment, site-based management, and even the issue of parental choice, where parents choose the school they attend. To be fair, it must be acknowledged that these reforms have resulted in considerable gains in student achievement, at least for regular students, and have positively impacted public attitude. Still something is left undone by all of this. The major deficit in these reforms, efforts that were set off by *A Nation At Risk* (1983) was that none of these reports addressed the needs of children with disabilities. They were either ignored or their importance in the overall scheme of things was considered minimal. Many disagree with this perspective and believe that this generation of reform will fail for this very reason, all children and their needs are not given sufficient importance.

Most of us would reject health care reform that focused exclusively on the roles of doctors and hospitals. We expect that the focus will ultimately be on the patient or those of us who will need medical care. Likewise reform of our justice system that focused on judges and lawyers would also be very likely rejected by the public. The problem with both of these is that we expect concern or focus on those who will receive benefits from the various systems. The same, of course, will be expected from school reform. We cannot focus on the roles of teachers or other adults, we must make children central to any reform efforts.

The fundamental error in what we are doing is that special education is based on the premise that there are two major kinds of children or learners (Stainback, Stainback, & Bunch, 1989). Those that are normal learners and will require regular education, and those that are abnormal or handicapped and will require special education. This dichotomy is false and has led to our present system of segregated education where the normal and so-called abnormal are only together under special and very controlled circumstances. This dual system of education has proven to be inappropriate and doing away with this exclusionary practice is the only solution to our problem that is reasonable and likely to succeed. We must develop one single system of education that is designed to accommodate all learners. Even though these learners represent a continuum of strengths and weaknesses, they can be served in a unified way that provides for the full inclusion of all children and one where every child is assured success.

What is clearly called for, and one that is already underway, is a third generation of reform where the child, as student, is at the center of reform, rather than a variety of external factors or where adults and their roles are central. We will restructure education generally and special education specifically to shift focus from adult providers, or the various debates of how to balance responsibility among, national, state and local authority, to a focus

that recognizes that the student is the producer of educational outcomes.

The basic premises of special education will be reconsidered and rejected in this generation of reform. These premises include, first, the premise that instructional needs warrant a dual system of education. Handicapped children and so-called normal children are sufficiently different as to need separate programs, separate classes, and even special schools. This we have come to believe to be an error in conceptualization (Sarason, 1982). There are not two distinct types of children. Needs of children fall on a continuum and there is no useful purpose for the present dichotomy. Now this is going to be very hard. We have spent many years developing this system where we persuaded regular teachers that the needs of the handicapped were so unique as to require the very special brand of education only we as special educators could provide. Now we are going to come back and say no, we changed our mind, these children will be best served by you in your classroom with my help and support. We should anticipate an attitude of suspicion from our colleagues. This suggestion of a new role for the regular teacher will, of course, be added to someone already beleaguered and faced with problems that range from overcrowded classrooms to gangs and violence in the schools.

Premise 2 is that the dual system is efficient (Stainback, Stainback, & Bunch, 1989). We have come to believe that this is not the case. The system of classification alone has a price tag that is staggering. And, of course, we know that there is substantial duplication of programs, services, and materials. Much could be saved, including both fiscal and human resources, from a unified rather than a segregated, dual system.

The third premise is one of attitude. The dual system fosters an inappropriate attitude by all involved. We have developed a charitable attitude toward the handicapped. They are viewed as special charity cases who are given special programs because they are needy and have a special condition. In a merged system this attitude would not prevail. A system where each child is provided according to his need will be viewed as more fair and more normal and expected.

This third generation of reform will put children at the center, emphasize their needs and focus on student outcomes. A number of key elements are needed to ensure the success of this reform. The first is that children will be viewed relative to their strengths rather than using our present deficit model. It might be said that this is an approach that has more respect for children in that the model that tracks children and separates them based on their problems is inherently one of less respect. Only when children are viewed as positive contributors, as individuals who have worth, can they be expected to achieve and be successful in their school experience and in their lives generally.

The second element is to actively engage students in the learning process. Most of the reform proposed up to now gives the student a passive role, they are the object of teaching, they are the recipient of some new approach. The third generation will be structured to make children active and engaged in their learning. Students must be given control over the learning process. We must recognize that students and their abilities are the outcomes of education and as such they must buy-in to the process in a very significant way. It is much easier to be an authoritarian and to be very directive in what we do. However, as we believe for ourselves, so must we believe for children, the outcomes will be better, attitudes will be more positive, when students are active, have control, and see their learning as fundamental to their own needs rather than as a response to a disjointed set of adult expectations.

This is not a radical proposal. Attempts to engage children in more meaningful ways in their own learning are not new. What might be new here is the inclusion of handicapped children in this scenario. Our inclination to protect special children, something that easily becomes overprotect and even can become repressive, will need to undergo careful scrutiny if children with disabilities are to benefit from this particular initiative.

The third generation of reform will promote a single, unitary, integrated system of education for all children. There will be no tracks, there will be no special classes, or segregated schools. When children participate in their learning together, when no one is excluded, we will all be the better for it. Just as we were unable to justify the various kinds of segregation that emerged throughout the history of our nation which have always been reflected in our schools, race and language being notable examples, we are also unable to justify a dual system that basically rejects some children by separating them on the premise that their needs are so different that they can not be served in a regular class. The challenge is to consider what is it exactly; that cannot be delivered in a regular class. If we think through the issues, and reject the notion that because someone will resist, or doesn't want to be involved in the process, or even that parents will oppose this exposure of their children to danger or abuse, there is very little that we can say justifies the exclusion of a child from the mainstream of education.

The stigma of, separation, the emotional impact of being considered so different as to be excluded or set aside, is sufficiently harmful, sufficiently devastating to the self esteem and feelings of self-worth of a child as to negate whatever benefits might be expected to accrue from the services that we provide. The dual system of regular and special education is expensive and is not cost. Now to what might we attribute the tremendous resistance to much of what we call reform in special education? Special education has been

likened to a social movement. By definition, a social movement is in jeopardy when it becomes successful. The social psychology literature tells us that successful social movements become conservative, draw boundaries to protect hard-won turf, and lose urgency (Lilly & Smith, 1980). The definition of success doesn't necessarily mean success for children in this scenario. It might only mean a successful professional career or an extensive system or bureaucracy that employs many people. No longer can we take the position that placing a child in special education, particularly when it is a borderline case, is in fact erring in their behalf. Special education has become a life sentence. It is very difficult to escape. And when you do exit you are apparently not prepared for anything in particular. Your prospects for life after school are dismal. Now what to do? How can we participate in this third generation of school reform? How shall we restructure special education?

Restructuring represents an exciting opportunity because it allows us to redefine ourselves and what we are all about. This is the opportunity for special education to participate in the school reform movement. The needs of children with disabilities are now part of the mix when considering how what we do in our public schools might be changed to better serve the needs of all children. Moreover, including these children and their special needs in our restructuring efforts will help drive the goals and ultimately the form that these efforts will take.

Make no mistake, the school reform movement is a direct outgrowth of the fact that our schools need to change because what we are doing does not work as well as the public thinks it should. Likewise, the push to restructure special education is also based on a lack of success. Because we are unable to demonstrate the efficacy of special education they should stay in regular education, never be removed and have their needs met in this setting. It will be in the best interests of children and as such it will be in the best interests of those of us in the profession.

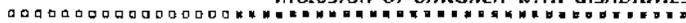
We must discontinue our use of labels to children. These labels create categories that are neither of much instructional use or of value for individual children. We spend an enormous amount of money on this process and the return on this investment is limited. We should measure our own success by measuring student outcomes. When these outcomes are not what they should be we should look at our own efforts rather than looking at the child. We should be willing to evaluate the services that we provide and make changes when our students are not experiencing success. The dual system of education should be replaced by one unified system for all children. Regular education and special education should be merged. Though this concept is easier to understand and visualize when you think of children with mild

disabilities, I also mean to include the moderate and severe in this unified system. Just as we cannot imagine a family that would exclude or isolate a child because of a disability, imagine a separate room for this child to play in or watch TV in away from his brothers and sisters, imagine separate trips just for this one child and other trips for the siblings, we cannot imagine continuing a school system that does not fully include children with disabilities. Schools must become friendlier places that are more respectful of children. If we focus on children's strengths rather than their deficits, if we give them control over their own learning, if we ensure access to a curriculum that is meaningful, then success will follow.

Dr. Stanley L. Swartz, School of Education, California State University,
5500 University Parkway, San Bernardino California, 92407-2397.
Tel: 909-880-5601, Fax: 909-862-4045. Email: sswartz@wiley.csusb.edu

REFERENCES

- A Nation at Risk. (1983). Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Algozzine, B., & Korinek, L. (1985). Where is special education for students with high prevalence handicaps going? *Exceptional Children*, 51, 388-394.
- Cariberg, & Kavale, (1980).
- Edgar, E. & Hayden, A.H. (1984-85). Who are the children special education should serve and how many children are there? *The Journal of Special Education*, 18(4), 523-539.
- Gartner, A. & Lipsky, D.K. (1992). Breaking the yoke of special education. *National Learning Differences Network Newsletter* and reprinted in *The Special Edge*, 7(1), September/October 1992. Sacramento, CA: California Department of Education.
- Guess, D., Benson, H.A., & Siegal-Causey, E. (1985) Concepts and issues related to choice-making and autonomy among persons with severe disabilities. *The Journal of the Association of Persons with Severe Handicaps*, 10, 79-86.
- Lilly, M.S. & Smith, P. (1980). Special education as a social movement. *Education Unlimited*, 2(3), 7-1 1.
- Lipsky, D.K. & Gartner, A. (1987). Capable of achievement and worthy of respect: Education of handicapped students as if they were full-fledged human beings. *Exceptional Children*, 54,69-74.
- Lipsky, D.K. & Gartner, A. (1992). Achieving full inclusion: Placing the student at the center of educacional reform. In W. Stainback & S. Stainback (Eds.), *Controversial Issues Confronting Special Education*. New York: Allyn and Bacon.
- Reynolds, M.C., Wang, M.C. & Walberg, H.J. (1987). The necessary restructuring of special and regular education. *Exceptional Children*, 53, 391-398.
- Sansone, J. & Zigmund, N. (1986). Evaluating mainstreaming through an analysis of students' schedules. *Exceptional Children*, 52, 452-458.



Shaver & Wagner (1989).

Stainback, W., Stainback, S. & Bunch, G. (1989). A rationale for the merger of regular and special education. In S. Stainback, W. Stainback, & M. Forest (Eds.), *Educating All Children in the Mainstream of Regular Education*. Baltimore: Paul H. Brooks.

Stainback, S. & Stainback, W. (1984). A rationale for the merger of regular and special education. *Exceptional Children*, 51, 102-111.

Swartz, S. (1978). Zero reject-The public law regarding handicapped children. *Curriculum Review*, 17(4).

_____ (1978). The case against mainstreaming. *Illinois Principal*, 9(4), 6- 10.

Swartz, S.L., & Klein, A.F. (1994). Reading Recovery: An overview. *Literacy, Teaching and Learning*, 1(1),3-6.

Swartz, S.L. (1995, February 26). Early intervention and school restructuring. Keynote address at the annual West Coast Reading Recovery Institute, Anaheim.

Swartz, S.L. & Klein, A.F. (Eds.). (1997). *Research in Reading Recovery*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Tenth Annual Report

Tumbull, H.R. & Tumbull, A.P. (1985). *Parents speak out: Then and Now*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.

Will, M. (1986). Educating children with learning problems: A shared responsibility. *Exceptional Children*, 52(5),411-416.

Ysseldyke, J.D., Thurlow, M., Graden, J. Wesson, C., Algozzine, B. & Deno, S. (1983). Generalizations from five years of research on assessment and decisionmaking. *Exceptional Educational Quarterly* public expense, to all children with disabilities. Since this law was passed much has been accomplished on behalf of children with disabilities. Before this mandate many children with disabilities had never seen the inside of a public school. Any services that were available probably were organized and financed by concerned parents. Many children had been warehoused in institutions and had received little or no appropriate service. Children with disabilities who did manage to attend the public schools were often ill-treated, excluded from a variety of learning opportunities, provided inferior instructional materials and facilities, and were taught by unqualified teachers. Into this situation came a piece of legislation that required service for all children with disabilities. The operational word was obviously all. No child, regardless of the severity of their disability, could be excluded from a free, appropriate public education (Swartz, 1978). It came on the heels of a larger civil rights movement and can be said to have helped define the political climate that exists in the U.S. today. Individuals with disabilities joined the ranks of other groups who enjoyed special legal protections (e.g., ethnic and racial minorities, women). To suggest that we develop special education for this large and diverse group of children was almost impossible to contemplate. Yet here we are approximately twenty years later with an extensive array of programs and services and one of the most sophisticated delivery systems ever devised for the public schools. Every day millions of children with disabilities are transported to school, where they receive individualized programs, using specially designed instructional materials, in specially designed or modified facilities, all provided by a highly qualified corps of professional educators and related personnel. These accomplishments are very important and special educators should take a measure of pride for the role that they played. Even so, and in the face of these program planning meetings.

Sujeto, educación especial e integración

.....

What respond to our needs. The most critical situation comes from . forildren. There will be ability grouping the history of our nation that been reflected in our schools (language being notable examples), ben is expensive and is not costeffective.iscontinue labelingn with miid disabilities, it is alsot on for Handicapped Children Act (1988).

PARTE I
LA RECONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN
ESPECIAL EN MÉXICO

REVISIÓN CRÍTICA DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN
ESPECIAL EN MÉXICO

Maribel Paredes Molina
Javier Sosa Salinas

□ 3 □

EDUCACIÓN ESPECIAL EN BAJA CALIFORNIA

Marco Antonio Villa Verges
Alejandro Delgado Chávez

□ 21 □

LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN EL DISCURSO
DE LA INSTITUCIÓN OFICIAL

Gabriela Gudiño Ochoa

□ 31 □

REVISIÓN CRÍTICA DE LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO

*Maribel Paredes Molina**

*Javier Sosa Salinas***

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es un intento de abordar la historia de la Educación Especial en México desde una perspectiva distinta de las ya trabajadas; por ello se parte del supuesto de que no existe solo una historia de la educación, sino muchas historias en las que dependiendo de la posición del autor se privilegian algunos acontecimientos, personajes, etc., pero al realizar un estudio comparativo en todas se detectan grandes huecos, incongruencias, sinrazones, que las hacen ser historias superficiales reproduciendo un discurso oficial sin dar cuenta de las razones que la han llevado a realizar determinadas acciones en la educación; derivándose entonces la necesidad de documentar aquello que ha sido en apariencia olvidado o escondido.

Como hipótesis central se argumenta con base en el pensamiento foucaultiano que la historia de la Educación Especial en nuestro país es la historia misma de la exclusión, comparable a la exclusión del leproso o del "apestado", en la que los denominados discapacitados han heredado de los leprosos el gran encierro, el rechazo, el exilio de los apestados, el ejercicio de los esquemas disciplinarios, el buen encausamiento de la conducta practicados desde comienzos del siglo XIX en asilos psiquiátricos, correccionales y penitenciarias. A partir de esta hipótesis abordamos primeramente el surgimiento de la educación regular, como condición para el desarrollo posterior de la Educación Especial y encontramos así

*Miembros de Seminario-Investigación sobre Educación Especial e Integración Educativa, del Proyecto Estudio de la Integración Educativa a Nivel Nacional. Problemas, prácticas y perspectivas, dentro del Proyecto de Investigación Curricular de la UIICSE, ENEPI-UNAM y DGAPA-UNAM.

en los acontecimientos históricos una gran cantidad de analogías que concuerdan, encajan y refuerzan la tesis central, por lo que llegamos a la conclusión de que el niño de Educación Especial es sin duda el átomo ficticio de una representación ideológica de la sociedad; pero es también una realidad fabricada por esa tecnología específica de poder que se llama disciplina. Por tanto, hay que cesar de describir siempre los efectos de poder negativos en términos 'excluye', 'reprime', 'rechaza', 'censura', 'abstrae', 'disimula', 'oculta'; de hecho el poder produce; produce realidad; produce ámbitos de objetos y rituales de verdad. El individuo y el conocimiento que de él se pueden obtener corresponden a esta producción.

HISTORIA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Adentrarse en el complejo terreno de lo histórico en cualquier área de la educación resulta en exceso complicado, debido a las diversas conceptualizaciones desde las que se puede abordar este fenómeno. En particular, llama nuestro interés la superficialidad de la historia o historias que se han elaborado acerca de la Educación Especial en México, la que se evidencia al revisar los documentos que pretenden dar cuenta de la misma, así como de su desarrollo ya que se encuentran grandes huecos, contradicciones, sinrazones incongruencias e imprecisiones, así como una gran falta de explicaciones convincentes acerca de las acciones realizadas en este campo durante su desarrollo. En otras palabras las historias de la Educación Especial en México se han ocupado de ésta con dos visiones principalmente:

1. Con visión internalista, resaltando sólo a los personajes que fueron partícipes de los hechos. Pudiendo enmarcarse esto en palabras de Molinar (1983) en *"La reconstrucción de la educación como historia social no sólo tiene un sentido científico, sino también político. La versión oficial ha presentado sólo un discurso legitimador, en el que el Estado y sus hombres asumen el papel de protagonistas"*.

2. Con visión externalista, remarcando las condiciones que mediaban la época como únicas propiciatorias de los hechos.

De esto resulta el simple discurso lineal y superficial de enumeración de hechos y fechas, pasando por alto el ¿por qué? y ¿para qué? ocultos en cualquier campo histórico incluyendo el de la Educación Especial y que hacen de este "un mero relato que cuenta lo que pasa (o lo que pasó) que instituye lo real, en la medida en la cual se da como la representación de una realidad (pasada). Este relato extrae su autoridad de hacerse pasar por el testigo de lo que es o de lo que fue. El seduce y se impone a nombre de los acontecimientos de los que se pretende el intérprete" (De Certeau, 1995, p. 55), desde luego repercute de manera directa en la

conformación de los campos que de estas surgen, sea en nuestro caso la ahora denominada Integración Educativa.

Existe entonces la necesidad de hacer un esfuerzo por demostrar que como plantea De Certeau al analizar la obra de Foucault, a lo largo de la historia *“Las mismas palabras no designan las mismas cosas, las ideas, los temas; las clasificaciones subsisten pasando de un universo mental a otro, pero en cada ocasión determinadas por las estructuras que las organizan y les dan una significación diferente, donde los mismos objetos mentales funcionan de otra manera”*.

Una vez conscientes de los riesgos que se corren al pretender historiar, nuestro esfuerzo se encaminará a construir una nueva propuesta histórica cuidando de *“quitar del camino las certezas inocentes del evolucionismo que creen comprender finalmente una realidad desde siempre preparada bajo las ilusiones del ayer”* (De Certeau, 1995, p. 12).

Ahora bien, ¿cómo podemos empezar esta tarea? Evidentemente es necesario un punto de partida que a la vez se convierta en nuestra tesis central. Así pues, será pertinente comenzar argumentando que la historia de la Educación Especial en nuestro país, es la historia misma de la exclusión, comparable a la exclusión del leproso o del “apestado” de los que habla Foucault; los denominados discapacitados han heredado de los leprosos “el gran encierro”, el rechazo, el exilio; de los apestados el ejercicio de los esquemas disciplinarios, “el buen encausamiento de la conducta”, practicados desde los comienzos del siglo XIX en asilos psiquiátricos, correccionales, penitenciarias, en la educación vigilada y en general en todas las instancias de control individual que como el propio Foucault señala:

“Funcionan de doble modo: el de la división binaria y la marcación (loco-no loco, peligroso-inofensivo, normal-anormal, y de la asignación coercitiva de la distribución diferencial ¿quién es?, ¿dónde debe estar?, ¿por qué caracterizarlo?, ¿cómo reconocerlo?, ¿cómo ejercer sobre él de manera individual, una vigilancia constante?, etc. De un lado se ‘apesta’ a los leprosos; se impone a los excluidos la táctica de las disciplinas individualizantes, y de otra parte la universalidad de los controles disciplinarios permite marcar quien es el ‘leproso’ y hacer jugar contra el mecanismos dualistas de exclusión. La división constante de lo normal y de lo anormal a que todo individuo está sometido, prolonga hasta nosotros y aplicándolos a otros objetos distintos, la marcación binaria y el exilio del leproso, la existencia de todo un conjunto de técnicas y de instrucciones que se atribuyen como tarea medir, controlar y corregir a los anormales, hace funcionar los dispositivos disciplinarios a que se apelaba el miedo de la peste. Todos los mecanismos de poder que todavía en la actualidad se disponen en torno de lo normal, para marcar-

lo, como para modificarlo, lo componen estas dos formas de las que derivan de lejos" (Foucault, 1985 p. 203) la marcación binaria y el exilio.

A partir de la vigilancia de los sujetos desde diversos sitios surgen determinadas disciplinas que curiosamente actuarán siempre juntas como diagnosticadoras y marcadoras inefables del destino de categorización, etiquetación y posible exclusión de los individuos en sus sociedades, éstas son las referentes a la Salud, a la Legalidad y a la Educación. Cada una será sostenida por diversos discursos en los que estarán ocultos estos propósitos que son la base de su existencia.

Podría pensarse entonces que de antemano en la educación específicamente existe la consigna tal vez no consciente de asignar una distribución diferencial proveniente de este discurso de la división binaria y de las instancias de control que tendrán como único resultado dos modos de educar a los sujetos: las escuelas regulares y las de Educación Especial, dependiendo del lugar que la marcación binaria les haya otorgado. Para comprender el proceso de la marcación binaria y de las instancias de control es necesario llevar a cabo una revisión histórica acerca de la Educación Especial en México, a fin de comprender la lógica de los acontecimientos desde su inicio.

Al hacerlo encontramos que todas las referencias tienen un punto de partida común; el momento de la oficialización del servicio para los discapacitados, que en un primer momento sólo eran de dos clases: ciegos y sordos; hablamos del período presidencial de Benito Juárez entre 1867 y 1870, período en el que es importante señalar se introduce la filosofía Positivista en México. Pero al momento de obtener este dato surgen innumerables preguntas: ¿qué es lo que subsiste detrás de este hecho?, ¿por qué se hace necesario que el gobierno se 'preocupe' por este problema?, ¿qué antecedentes marcan el camino hacia la conformación de esta educación diferencial y excluyente?, ¿cómo se determina la necesidad y conveniencia de la misma? Al parecer es un tema tan complejo como interesante, lo que implica que se debe seguir cierto orden para desentrañarlo, cuidando siempre de no caer en el simple y aburrido ejercicio cronológico de nombres y fechas sin fin antes mencionado.

Algunas etapas y personajes marcan supuestas innovaciones a las premisas antecedentes, estas se dice, son adecuaciones que resultan de experiencias anteriores, de las que se pretende tomar sus aspectos benéficos, aunque más adelante se comprobará que "*En la historia de las ideas surgen nociones nuevas que parecen anunciar una estructura de otro tipo. En realidad, en estos casos se trata de categorías gelatinosas que no determinan el contenido de las estructuras sino que las recubren: nociones aptas para abrazar las contradicciones, significantes flotantes en las que sobreviven las obsesiones o las ópticas anteriores*" (De Certeau, 1995, p. 21).

Como punto alternativo de inicio retomaremos el nacimiento u oficialización de la denominada Instrucción Pública dependiente del Estado, es decir 1833 con el movimiento libertario, debido a que como Solana (1981) dice: "... anteriormente la educación no era pública ni contaba con las bases ideológicas y jurídicas del liberalismo, sobre las que habría de construirse el México moderno", o lo que es lo mismo, anteriormente no se había pensado en la masificación de la educación para someter, dirigir y controlar a un pueblo no ilustrado, como más tarde tendremos ocasión de confirmar. Se constituyen a partir ese momento las bases para la conformación del gran sistema educativo con todas sus vertientes e intereses, o la consolidación como un efecto retardado de los ideales de igualdad y fraternidad de la Revolución Francesa de 1789.

Resulta especialmente importante señalar que debido a ésta, en un primer momento, la Educación Pública se maneja como un instrumento de libertad, un tesoro a alcanzar para quien deseara liberarse de la opresión, por eso desde antes del estallido del movimiento libertario en 1810 intelectuales como Alegre, Clavijero Díaz y Gamarra, hicieron un esfuerzo por imponer cierto sentido de modernidad a la educación del país sin conseguirlo; sin embargo, esto sienta las bases para aquellos que iniciaron el movimiento de independencia ya que como Solana (1981) menciona: "... los miembros del congreso instalado en Chilpancingo, en el fragor de la batalla y bajo la protección de Morelos elaboraron la constitución de Apatzingán en 1814, en la que los artículos 38, 39 y 40 se destinaron a normar lo referente a la educación". Es este el inicio de un proyecto que pretende instaurar a la escuela en el nuevo orden político y económico por parte de quienes idealizaban un nuevo Estado, o una forma distinta de organización social, viendo en la educación su más poderoso instrumento de batalla, y para conservarlo habrán de ponerle distintas máscaras, disfrazarlo de muchas maneras para demostrar a esta nueva sociedad que está en las manos correctas, que sabrán encausarla al noble y único fin de cultivar las capacidades de sus discípulos, prueba de esto es el Art. 39 de la ya mencionada Constitución de 1814 que dice: "... la instrucción como necesaria a todos los ciudadanos debe ser favorecida por la sociedad con todo su poder". Algunos años después, en 1824, se aprueba la primera constitución política que su artículo 50 ordena promover la "Ilustración" estableciendo colegios de marina artillería e ingenieros, construyendo establecimientos donde se enseñen las ciencias naturales y exactas, políticas y morales nobles artes y lenguas. No es necesario profundizar demasiado para observar el carácter jerárquico clasista del conocimiento que se ofrece, sólo preguntemos para confirmar ¿quién tenía acceso a esta educación? seguramente la clase acomodada con conocimientos básicos para adquirir estas especialidades. Otra cosa que aquí salta a la vista es el concepto tan

distinto que parecía existir sobre la educación, pareciera manejarse en otros términos, primeramente como instrucción, posteriormente como ilustración; entonces deberemos poner especial atención en el momento en que surge el término educación y rastrear a que se debe éste.

En 1833, Valentín Gómez Farías “con el nombre de Reforma Liberal, da a conocer una serie de decretos y disposiciones encaminadas a organizar las instituciones políticas del país, entre estas se encuentra la creación de la Dirección General de Instrucción Pública para el distrito y territorios federales, con la que al parecer la Educación si es posible llamarla así, se declara libre, pero debería respetar las disposiciones y reglamentos que al efecto diera el Gobierno Nacional” ratificando así el carácter monopólico sobre la educación, el lema del momento era: “La instrucción del niño es la base de la ciudadanía y de la moral social”. Posterior a este hecho surgen diversas pugnas que no permiten que los nuevos decretos se cumplan como habían sido planeados, uno de los personajes principales obstaculizadores es Antonio López de Santa Anna que intenta relegar la educación a sus condiciones anteriores, en manos del lancasterianismo. Pero el Estado no habría de ceder en su lucha por el control hasta lograrlo de manera definitiva en 1867 con la ascensión al poder del grupo liberal progresista, quienes para confirmarse plenamente en el mandato máximo necesitaban “combatir en el campo de las ideas para tener repercusión en el medio social” (Peón, 1991); por tanto, debía concebirse un nuevo tipo de educación como instrumento del Estado basado en una determinada filosofía “llegando a la conclusión de que la más indicada era la filosofía Positivista, porque resultaba un claro instrumento como doctrina de la enseñanza media y superior” (Peón, 1991, p. 6), quedando como encargado de adaptar la filosofía de Comte a las condiciones mexicanas y orientar la instrucción básica al laicismo Gabino Barreda; como resultado de esto se expide la Ley General de Instrucción Pública (1867) donde se declara a la escuela básica, universal, gratuita y obligatoria; es también el momento en que oficialmente se crea la Escuela para Ciegos; dos años después (1869) aparece la segunda Ley Orgánica sobre Educación en la que Gabino Barreda implanta en los estudios profesionales algunas carreras nuevas, entre las que se encuentran la carrera de profesor de Instrucción de Sordomudos y en el art. 6 de la misma Ley “se establece la existencia de escuelas de artes y oficios y la escuela para sordomudos” (Barreda, 1978), sentándose el precedente de la exclusión ya mencionada, es decir, se imponen los sistemas disciplinarios de los leprosos a ciegos y sordos; esto les permitirá al mismo tiempo tener un lugar privilegiado dentro de la Educación Especial, que se conservará a lo largo de la historia.

Existen dos aspectos a comentar, por un lado el departamento encargado de la educación desde su creación en 1841 fue denominado con di-

versos nombres a lo largo de su historia, primeramente se llamó Ministerio de Justicia e Instrucción Pública (1841) posteriormente Ministerio de Justicia, Negocios Eclesiásticos, Instrucción Pública e Industria (1843) y Secretaría de Justicia e Instrucción Pública hasta el período presidencial de Porfirio Díaz, en que se denominó Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes (1905), siendo éste el antecedente más reciente de la Secretaría de Educación Pública (1921). Por otra parte, igualmente interesante resulta señalar que este Ministerio y posterior Secretaría de Educación desde su creación hasta principios del siglo XX fue atendido por personas con el título adjunto de Ministro de Justicia, no quedando claro cual era la preparación de éstos, ni que actividades de administración desempeñaban, a lo que surge la pregunta ¿por qué debían unirse la Justicia y la Instrucción (Educación) en el mismo departamento y encargado? La razón es muy claro en la teoría Foucaultiana, en la que la educación es una forma más de disciplina y en la que como en cualquier sistema disciplinario, funciona un pequeño mecanismo penal encargado de regular las acciones castigando las malas conductas, por lo que se necesita del aparato legal que dictamine las sanciones. Examinando detenidamente el plan de estudios tanto de la escuela de artes y oficios, como la de sordomudos, es digno de resaltar que ambos programas parecen determinados a explotar habilidades específicas de los sujetos, para adecuarlos a una determinada realidad; mientras para los sordomudos se crea un programa que incluye principios religiosos geográficos e históricos, en el que se les ofrece una oportunidad para mostrar sus habilidades, es decir un programa al parecer no demasiado exigente, en la escuela de artes y oficios, los contenidos influidos por el positivismo parecen muy sofisticados, como francés, inglés, trigonometría rectilínea, física, química economía, mecánica etc., sin olvidar los talleres, lo que hace suponer ya un alto grado de complejidad y esfuerzo para cumplir con la misma.

Podemos también reservarnos el derecho de duda sobre la aplicación real de estos conocimientos, dada la situación aún precaria del país en todos sentidos.

Retomando la diferencia de programas señalada, será de gran utilidad la comparación posterior de la evolución de los programas de estudio tanto para la Educación Especial como para la Educación Normal. Pero hasta este momento no se habla de Educación Especial como tal, es decir, parece aún no surgir esa clasificación, y aparentemente los únicos sujetos que no pueden tener acceso a la educación son aquellos señalados con deficiencias físicas evidentes, como es el caso de los sordos y los ciegos, a quienes de todas formas habría que educar, lo que no sabemos es si este principio surge como un gesto humanista del gobierno, o como una preo-

cupación económica por la probable carga que de todas formas representaba esta población, dado que seguramente el nuevo gobierno enfrentaba un sinnúmero de gastos para todos los servicios elementales que requería un país devastado por la revolución.

Por otra parte, durante el período presidencial de Juárez, así como de Sebastián Lerdo de Tejada, se legisla en gran medida sobre la educación, *"iniciándose la organización de un sistema escolar en el distrito y territorios federales, obteniéndose así los primeros resultados estadísticos respecto al número de escuelas, maestros y alumnos en toda la República"* (Barbosa, cit. en Peón 1991, p. 8). Surge así un gran interés por la instrucción superior en diversos ámbitos, que continúa en el período presidencial de Porfirio Díaz como parte de una incansable lucha por sacar adelante el Proyecto Educativo Federal, sobreponiéndose a la gran cantidad de intereses que anhelaban controlar este sector de acuerdo a beneficios personales, haciéndolo única y exclusivamente competencia del Estado.

La teoría filosófica de renombre en la época era el Positivismo y la principal orientación metodológica en la educación era la denominada "realismo pedagógico o enseñanza objetiva", consistente en mostrar las cosas antes que las palabras.

Conjuntadas las bases jurídicas e ideológicas necesarias para el correcto desarrollo de la educación aún subsistía el problema de la masificación de la educación, debido a que hasta 1876 los sectores más pobres del país como los campesinos y los indígenas no habían sido favorecidos en nada por la Reforma. Por tanto, en los últimos 10 años del siglo XIX, tras el Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública, así como de diversos congresos pedagógicos se destinan esfuerzos para llevar la educación elemental a todo el país, creando escuelas rurales con el firme y noble propósito de incorporar a los indígenas y campesinos a la civilización, tarea que no se lleva a cabo durante la dictadura de Díaz, ya que las cifras de analfabetismo continuaron siendo las mismas hasta 1910, e incluso aumentan después.

Es claro que durante todo este período lo que menos importaba era la población que por sus condiciones socioeconómicas no tenía acceso a la educación, mucho menos aquellos que por otra clase de causas (personales, físicas, etc.) no tenían posibilidad de educarse, debido a esto resulta difícil rastrear alguna acción encaminada a esta población, incluso en las estadísticas existentes no hay mención a poblaciones diferenciales, todo parecía ser una masa amorfa en el sistema educativo en el nivel básico, primaria, secundaria, normal, artes y oficios etc. A fines del siglo XIX lo más que se pudo encontrar fue la realización de un Congreso Higiénico Pedagógico, y un reglamento relativo a la higiene escolar derivado del mismo, incluso ésta se incluye como asignatura en la Escuela Nacional para Varones.

Los primeros intereses sobre sujetos deficientes mentales, Síndrome de Down, entre otros, en edad escolar son de índole particular a fines del siglo XIX; el presente siglo inicia con la dictadura porfirista cumpliendo 24 años en el poder, sin avances significativos en la educación y con una gran controversia sobre el Positivismo en la educación, que culmina con el nombramiento de Justo Sierra como Subsecretario de Justicia e Instrucción Pública, quien declara que *“la acción del gobierno sobre la Instrucción Pública ha sido esencialmente corruptora al imponerle una filosofía y se declaró abiertamente por la libertad de enseñanza”* (Peón 1991, p. 11) Ciertamente con Justo Sierra comienza una reestructura en materia educativa en varios niveles. Finalmente, en 1908, “en el Congreso Nacional de Instrucción Pública habla sobre la necesidad de crear una institución dedicada a niños deficientes, en la que permanecerán hasta corregir sus deficiencias, para posteriormente integrarlos a la escuela regular” (Bazant, 1985, p. 38). En la que se distingue la acción análoga a la presentada por Foucault en la escuela militar compuesta por la llamada “clase vergonzosa”, cuyos miembros habrían de permanecer separados de los demás, aunque esta clase no existe sino para desaparecer; volviendo a introducir en las otras clases a aquellos alumnos que se comporten bien; sólo saldrán si se está contento de ellos en dicha clase y división.

Producto también de ese Congreso surge la Ley Reglamentaria de la Instrucción Obligatoria, Gratuita y Laica para el Distrito Federal y territorios. Encontramos aquí el gran giro del que hablamos anteriormente, donde oficialmente se dictará que la escuela básica ya no será instructiva, sino esencialmente educativa ¿Qué es lo que debemos entender ahora?, si dentro de esta ley el artículo 2º define laicismo como “neutralidad respecto de todas las creencias religiosas”, al ser puesto en práctica se le niega el derecho al maestro para adaptar una postura científica o política en materia educativa. Aunque parece que este decreto es benéfico en materia educativa, es claro que la labor del maestro carecerá de todo sentido personal, que en determinado momento pudiera desacreditar la labor educativa del gobierno, y se limitará sólo a enseñar lo que a los intereses del sistema convenga sin oponerse a ello.

El interés educativo está dirigido con Justo Sierra a la formación técnica, agrícola y obrera, surgen también los jardines de niños, así como un pequeño intento por desarrollar la instrucción primaria, sin embargo, el período dictatorial dejó un déficit de 75% en la atención a niños en edad escolar. Posterior a la renuncia de Díaz, Francisco I Madero hereda una gran desorganización educativa en todo el país y con sólo el 6.5% del presupuesto para esta área.

Es en el período presidencial de Victoriano Huerta cuando de forma particular el Doctor Oftalmólogo José de Jesús González con sus propios recur-

se funda una escuela para débiles mentales en la ciudad de León Guanajuato (1914), lo que amplía un poco la población de individuos no educables en las escuelas normales, de esta experiencia resultó, en 1918, la publicación del libro *“Los niños anormales mentales psíquicos”* en el que se profundizó la relación entre deficientes mentales visuales y mentales; rastreamos así el primer indicio de que ante la observación de los sujetos la medicina y la escuela se unen para crear un nuevo grupo de segregados que engrosaran el grupo junto a los ciegos y sordos. La escuela se convierte entonces en un “laboratorio” que puede ser utilizado como máquina de hacer experiencias, de modificar el comportamiento, encauzar o reeducar la conducta de los individuos en experimentación y verificación; de elaboración entonces de las ciencias, e incluso de la objetivación y la exclusión.

En el período presidencial de Venustiano Carranza en 1917, comienza a regir la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que señala en el ramo educativo que ésta será laica, obligatoria y dependerá de los Estados.

En 1921 se crea la SEP con José Vasconcelos al frente, quien intenta cierta reivindicación combatiendo el analfabetismo, continuando con la creación de escuelas técnicas, agrícolas, cultivando las artes, abriendo museos y bibliotecas. Pero el terreno de la Educación Especial ni siquiera es nombrado, por lo que este parece ser el sector marginado y olvidado de la reivindicación social. En ese mismo año durante el Primer Congreso del Niño, se presenta la primera adaptación de la escala Binet-Simon, además se habla de la necesidad de orientar sobre bases científicas la educación de los niños deficientes y anormales de diversos tipos mentales y físicos, mencionándose así la conveniencia de educarlos en clases anexas especiales bajo el cuidado de maestros especializados, quedando inaugurado de esta manera el campo de científicidad al que competirá en nuestro siglo encargarse de aquellos individuos que no son capaces de entrar a los programas de educación básica regular proyectada para todos, pero que como buen gesto de la naciente disciplina estarán en escuelas anexas a las normales, que podemos denominar grupos de exclusión (clase vergonzosa), que nos confirman que al apropiarse de ellos una nueva disciplina, no corren mejor suerte de la que pudieron tener anteriormente, al igual que los locos que eran encerrados primero con influencia de las religiones por miedo a un contagio diabólico y posteriormente en la medicina donde el médico resucita las precauciones tomadas contra estos por el temor al aire contaminado en los hospitales.

Es hasta 1925 cuando se comienzan a aplicar algunos tests a la población escolar “con la prueba Binet-Simon, encontrando un 23% de niños retardados en el primer año y 46% en el sexto año, con sólo un 0.46% de superdotados, posteriormente este estudio continúa comparando pobla-

ciones, se concluye entonces (1930) que es el medio el que determina una pequeña inferioridad en contra de los niños de clase baja y a favor de la clase media" (Galeana, 1982, p. 3).

Surge en 1926 cierto interés por la educación de los deficientes por parte del profesor Salvador M. Lima, que organizó grupos de anormales en las correccionales de la ciudad de México, fundándose también el tribunal para menores, y por otra parte se creó una escuela para débiles mentales en Jalisco, incluso en la Universidad inician algunos grupos de capacitación y experimentación pedagógica para la atención de deficientes mentales en Guadalajara. Unimos ahora nuevamente nuestras disciplinas princeps en la vigilancia del individuo: la legalidad y la educación.

Entre 1928 y 1930 parece que el área estadística se consolida con mucha fuerza y *"bajo el título de 'cálculo biométrico' se tradujeron los tests de Stanford, se aplicó la prueba Detroit en los jardines de niños y se estandarizaron las escalas de Haggerty y Vaney para la lectura y la escritura, incluso se estandarizaron pruebas para secundarias"* (Peón, 1991, p. 21). Pero como siempre sucede con la estadística aplicada al Ser Humano, se determina que no proporcionan información completa sobre aptitudes especiales y el tipo mental de los niños estudiados, pero debido a la enajenación, este tipo de estudios trae consigo que resulta difícil desacreditarla; se emprende la adaptación de otras escalas (Vermeulen y Stanford) para su posterior aplicación por un equipo multidisciplinario de profesionales como médicos, psiquiatras, maestros, etc., equipo que en esta ocasión será infalible debido a que representa las tres fuentes de vigilancia del Ser Humano. Como resultado, se empieza a gestar lo que podemos denominar castigo para aquellos que queden fuera de la norma de estandarización. El primer indicio lo da a finales de los años veinte el Dr. José de Jesús González, al hablar de la necesidad de construir una escuela para deficientes mentales como influencia de la educación americana. Hablamos entonces de un castigo que para Foucault comprende todo lo que es capaz de hacer sentir a los niños por la falta que han cometido, todo lo que es capaz de humillarles: cierta frialdad, indiferencia, una pregunta, una humillación, una destitución de puesto, en este caso no cumplir con el nivel requerido de la escuela regular, no ajustarse al sistema educativo imperante por cualquiera que sea la causa, compete a la penalidad disciplinaria de todo lo que no se ajusta a la regla, de todo lo que se aleja de ella, las desviaciones y su dominio, lo no conforme y se le castigará con la etiquetación y la exclusión del grupo de los que si se adaptan.

Entre 1930 y 1934 se materializa la propuesta de José de Jesús González, fundándose así la policlínica número 2 "José de Jesús González" en la que se crean grupos experimentales de niños anormales. Demostrándose

con este hecho la idea antes mencionada del salón de clases como laboratorio experimental humano. Sin embargo, las mayores innovaciones se dan en la educación regular, ya que se implementan nuevos programas de estudios por temas y asignaturas, sufriendo un segundo cambio en 1933. Estos programas están diseñados con procedimientos de globalización de conocimientos y actividades (complejos). Continúa el auge de las pruebas estandarizadas, en esta ocasión con la adaptación del Khoas y la aplicación de más de 45,000 pruebas en primarias, secundarias y escuelas técnicas para la clasificación mental de sus escolares (Peón, 1991, p. 35), finalizando el sexenio con la controversia sobre la propuesta de la sustitución de la educación laica por socialista.

Con Lázaro Cárdenas en la presidencia, se destaca inmediatamente como primer factor importante a la educación, el significativo aumento de presupuesto destinado a esta área resulta ser más alto de la pequeña historia de la educación dependiente del Estado.

En la ya consolidada actividad de aplicación de tests se aplica la prueba OTIS en primarias así como los tests de inteligencia y aptitud musical de Seashore. Nos encontramos entonces ante la calificación de las conductas y cualidades a partir de dos valores opuestos del bien y del mal, en lugar de la división simple de lo vedado, tal como lo conoce la justicia penal, se tiene una división entre polo positivo y negativo; toda la conducta cae en el campo de las buenas y malas notas, de buenos y malos puntos. Es posible establecer una cuantificación y una economía cifrada a partir de la distribución de los niños en el rango, gracias a este cálculo permanente de las notaciones en positivo y negativo. Los aparatos disciplinarios, dice Foucault, jerarquizan unos con relación a los otros en las buenas y las malas personas, derivadas de la mencionada marcación binaria que a estas alturas está absolutamente explicitada en el campo educativo.

En 1935 el doctor Solís Quiroga plantea al ministro de Educación Pública la institucionalización de la Educación Especial, dando como resultado la inclusión en la Ley Orgánica de Educación un apartado referente a la protección de los deficientes por parte del Estado. Es así como se crea el Instituto Médico Pedagógico conocido como Parque Lira, destinado a la educación de los débiles mentales; este centro fue muy importante debido a su plan educativo, sus estudios de selección, diagnóstico y tratamiento psicopedagógico y médico. Tal plan consistía en educación fisiológica, ortopedia mental, ortolalia, adquisición de conocimientos fundamentales de la escuela primaria, formación de hábitos sociales y educación preocupacional, aunque en la práctica la atención a los deficientes se limitó a un reducido sector, en relación con la población que estaba clasificada como demandante de atención especializada. Para nosotros la importancia radica en conocer los efectos de la preocupación

científica de la reciente vigilancia y medición de los escolares que a partir de esta clínica, inauguran una serie de disciplinas especializadas en "anormalidades" de los alumnos que pronto empezarán a crecer a un ritmo muy acelerado. No se debe olvidar que este plan es el primer intento institucional oficial ante el problema, donde el objetivo del mismo era *"Educación individualizada concreta y objetiva, con procedimientos eléctricos orientada hacia la capacitación social es decir, un aprendizaje que estuviera en conexión con el ambiente"* (Peón, 1991, p. 45), lo que nos da pie para argumentar que en un régimen disciplinario, la individualización es el cambio "descendiente" y a medida que el poder se vuelve más anónimo y más funcional; aquellos sobre los que se ejerce tienden a estar más fuertemente individualizados, por vigilancia más que por ceremonias, por medidas comparativas que tienen la "norma" por referencia, por "desviaciones" más que por hechos señalados. En un sistema de disciplina el niño está más individualizado que el adulto, el enfermo más que el sano, etcétera.

En 1938 se funda la Clínica de la Conducta y la Ortolalia y el Instituto Nacional de Pedagogía con los servicios siguientes: Psicofisiología, Educación Especial, Orientación Profesional, Higiene Mental, Clínica de la Conducta, Psicometría, Paidografía y Paidotecnia.

Un dato muy curioso que confirma la proliferación de especialidades para tratar anormalidades en los niños es (1939) la Escuela de Recuperación Física, que se transforma en preventorio antituberculoso, ya que el Dr. Neftalí Rodríguez encontró un gran número de niños infectados, este lugar desapareció en 1942, sólo dos años después de su creación.

La década de los cuarenta comienza con una reducción del presupuesto para educación en relación con el sexenio anterior (2% menos en total), en ese momento la SEP se reestructura en direcciones generales y se modifica.

En el campo de la Educación Especial, un año antes se instalaron dos grupos diferenciales anexos a escuelas primarias en vías de experimentación y con la finalidad de reducir costos en la educación de los deficientes mentales, ya que lógicamente al existir tantos centros especializados los canalizados eran cada vez más haciendo crecer demasiado la demanda de servicios, personal calificado e instalaciones.

En 1943 se crea la Escuela de Formación de Maestros Especialistas en la educación de anormales mentales y de menores infractores, a cargo del doctor Solís Quiroga con dos especialidades:

- Educación de débiles mentales y educación de menores infractores.

También ese año el Instituto Médico Pedagógico se convierte en escuela anexa a la Normal de Especialización, la que define sus funciones de la manera siguiente:

- Tratamientos médico y pedagógico de niños anormales mentales

socialmente aprovechables (no se logran separar la medicina y la educación).

- Centro de Prácticas de los alumnos de la Escuela Normal de Especialización.
- Estudio de Procedimientos de selección de tratamiento médico y terapia pedagógica de los niños anormales mentales.
- Estudio de problemas como la deserción, el retardo escolar y la delincuencia juvenil.
- Ortopedia mental, encargado de la educación sensoperceptiva, educación de la atención y estimulación del desarrollo emocional.
- Talleres como: corte y confección, juguetería, encuadernación, carpintería, telares y hortalizas.

Se crea además en la Normal de Especialización las carreras de Educación Especial y cuidado de sordomudos. Al final del sexenio existían cinco millones de niños en edad escolar (6 a 14 años), sólo el 45.3% recibía atención educativa y el 54.7% no tenía acceso a la enseñanza y los grupos diferenciales habían llegado a ser 10 en diferentes escuelas del Distrito Federal y significaban una iniciativa para resolver los problemas de reprobación y deserción escolar en la primaria. Más tarde, en 1945, desaparecieron por considerarse experiencias sin valor.

En el sector fundador de los servicios educativos diferenciales o sea los sordos, en este mismo año se perfila lo que podemos denominar una aproximación integradora al realizar algunas modificaciones en su actividad, por considerar que la educación de los sordos debía aproximarse lo más posible a los niños normales. Se crea entonces un ciclo de tres años antes de iniciar la instrucción primaria y se instituye la carrera de Maestro Especialista en Sordos. En este campo de Educación Especial parece que los sordos siguen ocupando el lugar privilegiado como si se tratara de un legado histórico al que habría que conservar al realizarse el primer congreso Nacional de Salubridad y Asistencia, aprobando dos puntos importantes:

- a) Crear las bases estables de una cooperación primeramente estrecha entre sociedad y Estado, para desarrollar un vasto Programa de Rehabilitación de Ciegos y Sordos (programa nacional).
- b) Dotar de medios económicos a la escuela nacional de Sordos y Ciegos para realizar ampliamente su misión exigiendo que ambas modernicen sus programas y sistemas(578).

Comienza el sexenio de Miguel Alemán Valdés en condiciones adversas, como un fuerte endeudamiento externo y una devaluación monetaria, provocando que el presupuesto destinado a la educación se reduzca dramáticamente al 8.3%, se marca entonces el rezago educativo con un 50% de población analfabeta y 25 millones de habitantes, aunque con Torres

Bodet se logran ciertas realizaciones importantes, como un plan de construcción de edificios escolares y algunas reformas al artículo tercero constitucional, postulando a la educación como laica y gratuita y sosteniendo el anhelo pedagógico de la formación integral del educando.

En 1949 se inicia la atención en el DF de personas con impedimentos motores, ésta es la primera ampliación oficial que sufre la clase vergonzosa de la Educación normal; este se da con la Fundación de la Central Pedagógica Infonavit, dependiente de la Secretaría de Salubridad y Asistencia, en ésta se atendían niños con problemas del aparato locomotor por secuelas de poliomielitis.

En 1951 se funda el Instituto Mexicano de Audición y Lenguaje (privada) para atender niños con estos problemas. Se crea el instituto Nacional de Foniatría y los centros de rehabilitación 2 y 8 para sordos y débiles auditivos menores, adolescentes y adultos, así como la Clínica de Ortolalia; en el terreno de la sordera, la Escuela Nacional de Sordomudos desde sus inicios hasta los años cincuenta usó como método de trabajo el denominado "Desmutización", consistente en lograr que los alumnos articulen los fonemas y controlen su voz, se les enseñaba también lectura labiofacial, lectura y más adelante el programa de instrucción primaria. A partir de 1952 con el Instituto Nacional de Audiología se conoce mejor el método oral y se le empieza a dar importancia al adiestramiento auditivo, por lo que los maestros dejan de enseñar señas, pero los alumnos siguen utilizándolas y transmitiéndolas entre ellos tanto en la escuela como en su comunidad.

En 1952, dentro del terreno de la deficiencia mental se crea la Dirección General de Rehabilitación dependiente de la Secretaría de Salubridad y Asistencia, con la que surgen los primeros centros de Rehabilitación del Distrito Federal. En 1954 ésta cambia de dirección y atiende a deficientes mentales pero una vez más, es la medicina la encargada de crear un centro de especialización para los discapacitados.

En 1955 en la Escuela Normal de Especialización se inició la carrera de maestro especialista en el cuidado y tratamiento de niños lisiados del aparato locomotor y en 1956 dependiente de la Ssa se inician los servicios en el centro de rehabilitación del sistema musculoesquelético. Un año después dejó de funcionar el Instituto Médico Pedagógico y la Normal de Especialización.

En los albores de los años sesenta se realiza la tercera reunión del Consejo Interamericano Cultural (OEA) estipulando en su resolución IX que "niñez y juventud inadaptada física o mentalmente impedida" debe recibir ayuda técnica.

En la década de los sesenta se presentan una gran cantidad de sucesos que marcaran definitivamente el rumbo de la educación de los pequeños

grupos que lentamente han sido relegados de la escuela regular (clase vergonzosa). Entonces se atendían 730 alumnos deficientes mentales y 80 adolescentes varones en la escuela granja de Tlalpan.

Siendo Secretario de Educación Jaime Torres Bodet, se crea la oficina de Coordinación de Educación Especial, dependiente de la Dirección General de Educación Superior e Investigaciones Científicas; a cargo de ella quedó la Profa. Odalmira Mayagoitia. Esta oficina se abocó a la atención temprana de los niños deficientes mentales dando como resultado la creación de las escuelas primarias de perfeccionamiento 1 y 2 que llegaron a atender hasta 400 alumnos; en 1961 se fundaron las escuelas 3 y 4 *“aplicándose el mismo programa escolar del instituto Médico-Pedagógico, estructurándose por globalización o por materias de acuerdo con los intereses y edad cronológica de los niños”* (Mayagoitia 1960 en SEP-DGEE).

Una prueba contundente de que cuando se estudia un grupo con rigor científico con la hipótesis de encontrar algo nuevo, sea en este caso la anormalidad se encontrarán y se crearán más grupos de segregados. Al revisar con atención el trabajo de la Profa. Odalmira, encontramos que éste consistía en determinar los niveles mentales de los niños de primero y segundo grado de los niños de ciertas zonas de la ciudad, mediante la prueba Detroit-Engel, con la que se consideraron presuntos débiles mentales a los niños que obtuvieron 4 y 5 de calificación en la prueba en una población de 25,000 alumnos, seleccionando a 2790 niños, o sea el 11% de la población estudiada, por tanto, ante tal fenómeno la solución eran los grupos antes mencionados, que a propósito se les denominó de “perfeccionamiento” *“para evitar mencionar alguna anormalidad que pudiera ser ofensiva para los padres y lesiva para los niños”*, olvidando totalmente que en ocasiones ante las acciones sobran las palabras.

Para 1962 existían ya algunas escuelas particulares que atendían a deficientes mentales profundos con mínimas posibilidades educativas, pero sólo accesibles a personas con elevada posición económica.

En este mismo año se inaugura oficialmente en Veracruz una escuela para niños con Problemas de Aprendizaje (PA); dando paso así a la categoría más reciente dentro de la Educación Especial, como influencia de la educación americana, donde comenzaba a usarse esta nueva etiqueta orientando sus definiciones en ocasiones a la causa del problema, o a los efectos del mismo, por lo que una de sus primeras descripciones fue: Al comparar al niño con PA con niños que padecen otras limitaciones como parálisis, ceguera, sordera, etc... *“se podría considerar que el niño con PA tiene una limitación invisible. Aún más, el niño con PA no muy severo puede pasar desapercibido fácilmente o puede confundirse su problema con algo totalmente diferente”* (Galeana y Rosales, 1982, p. 3). En 1963 comienza la fase de integración de

este concepto, cuando Samuel Kirk indicó que había utilizado el término "*Learning Disabilities*" para describir a un grupo de niños que presentaba limitaciones en el desarrollo de habilidades necesarias para la interacción social. Podemos ver ahora que la condición de anormalidad física evidente ha quedado muy lejos; no importa ya si el sujeto se desenvuelve dentro de los parámetros establecidos como normales, en la sociedad y en la escuela. Ahora es el plan educativo el que determina a quién puede considerársele una persona normal y quién intenta pasar desapercibido o engañar al sistema, prueba de ello es la definición de Anderson (1970, en Galeana y Rosales, 1982) sobre Problemas de Aprendizaje denominados como "*la limitación escondida debido a que no es evidente en la apariencia física del niño, su cuerpo puede ser robusto, su vista, audición e inteligencia normales. Tiene solamente un problema funcional que sin embargo es tan real como una pierna paralizada*".

Es así como quedan oficialmente instalados todos los campos de la Educación Especial, creándose cada vez más escuelas, logrando en siete años que la profesora estuvo al frente de la coordinación de esta área se abrieron 10 escuelas en el Distrito Federal y 12 en el interior de la República; imaginamos fácilmente la inflación del presupuesto hasta ese momento, además de tomar en cuenta también que cada problema detectado hasta ese momento había sido tratado de especializar con el fin de brindar mejores servicios, como es el caso de los centros por cooperación 1 y 2 inaugurados en 1964, que recibirían los casos que no podían ser tratados en la escuela de perfeccionamiento por ser deficientes profundos; estos consistían en grupos de 10 alumnos que además contaban con sección maternal, o la escuela mixta para adolescentes deficientes mentales, que después se separó por sexos.

De esta manera la especialización crecía cada vez más, se hacía un esfuerzo importante por renovar la educación en todos sentidos y con el propósito de atender también a esa población que la escuela regular había exiliado; las acciones en favor de estos fueron pervirtiéndose poco a poco de manera que cada vez se captaba más población en Educación Especial y menos en la regular, a lo que habría que ponerle fin inmediatamente. La manera elegida fue la creación de una institución con carácter nacional que pudiera reunir todas las discapacidades existentes hasta ese momento en un organismo no especializado para reducir población y costos en la Educación Especial. Tal institución se materializa en la Dirección General de Educación Especial (DGEE), cuya estructura y función es la de regular las acciones tomadas para intervenir en el campo de la educación de los excedentes de la educación regular que conforman la "clase vergonzosa". La trascendencia de ese organismo es tal que requiere un análisis que por cuestiones de espacio nos es imposible contemplar aquí.

Con todo lo expuesto se puede llegar a conclusiones de diversa índole

que dejamos a reflexión y juicio de los presentes; personalmente creemos coincidiendo una vez más con Foucault que el niño de Educación Especial es sin duda el átomo ficticio de una representación ideológica de la sociedad; pero es también una realidad fabricada por esa tecnología específica de poder que se llama disciplina, por tanto, hay que cesar de describir siempre los efectos de poder negativos en términos 'excluye', 'reprime', 'rechaza', 'censura', 'bastare', 'disimula', 'oculta', de hecho el poder produce; produce realidad; produce ámbitos de objetos y rituales de verdad. El individuo y el conocimiento que de él se pueden obtener corresponden a esta producción.

BIBLIOGRAFÍA

- COLMENARES, I.; DELGADO, A.; GALLO, M. A. y GONZÁLEZ, F. 1986. *De Cuauhtémoc a Juárez y de Cortés a Maximiliano*. Quinto Sol, México.
- COLMENARES, I.; GALLO, M. A. GONZÁLEZ, F. y HERNÁNDEZ, L. 1985. *Cien años de lucha de clases en México*. Quinto Sol, México.
- CORTÉS, P. 1992. *Situación actual de la Educación Especial en México y alternativas para su desarrollo*. Tesis de licenciatura, Fac. Psicología, UNAM, México.
- DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL. 1985. *La educación especial en México*.
- DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL. 1995. *Seminario sobre Integración Educativa (avances y prospectiva. Memorias)*. México.
- DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL (SIA) *Justificación de la existencia de la Dirección General de Educación Especial*. México.
- FARRAH, A. 1982. *Educación Especial Reunión de Directores y Coordinadores, Secretaría Ejecutiva para la educación, la ciencia y la cultura*. OEA Washington. D.C.
- FOUCAULT, M. 1986. *Historia de la Locura en la Época Clásica*. FCE, México.
- FOUCAULT, M. 1975. *Vigilar y castigar, el nacimiento de la Prisión*. Siglo XXI, México.
- FUENTES, M. O. 1983. *Educación y política en México*. Nueva Imagen, México.
- GALEANA, R; ROSALES, H. y GARCÍA, A. 1982. *Educación Especial en México*. SEP, México.
- GARCÍA, M. 1991. *La Educación Especial en el Estado de México*. UAEM, México.
- MEJÍA, R. M. 1995. *Educación Especial. Una Alternativa en la Enseñanza de la Lectoescritura y la Matemática en la escuela primaria Regular*. Tesis de licenciatura, UPN, Guerrero.
- PEÓN, R. M. 1991. *Antecedentes y desarrollo actual de la Educación Especial en México*. Tesis de licenciatura, UNAM, México.
- RANGEL, C. O. 1993. *Modelo para la integración Educativa de los sujetos con requerimientos de Educación Especial (La esfera Psicológica de la Integración Educativa)*. Tesis de Lic. UPN, México.
- SOLANA, F. 1981. *Historia de la Educación Pública en México*, Fondo de Cultura Económica, México.

EDUCACIÓN ESPECIAL EN BAJA CALIFORNIA

*Marco Antonio Villa Vargas**

Alejandro Delgado Chávez^o

INTRODUCCIÓN

Este trabajo es un primer intento por recopilar lo más relevante en cuanto al desarrollo de la historia de la Educación Especial en el Estado de Baja California hasta esta fecha (Diciembre de 1997). Con la intención de presentar una segunda parte se continuará trabajando en la recopilación de datos proporcionados por los protagonistas, los padres de familia y profesores, pioneros en la instauración de centros y escuelas para la atención de esta población especial.

Tal vez conociendo la historia de la Educación Especial en el Estado dentro de un contexto determinado por su geografía, política y características particulares de la población bajacaliforniana se podrán proponer mejores programas para fomentar la Integración Educativa que lleve a una mejor calidad en los servicios de la Educación Especial.

Baja California es un Estado joven conformado por cinco municipios, los cuales comienzan a contar su historia. Primero se describirá de una manera general el contexto geográfico y político, posteriormente se continuará con la historia en Mexicali, abarcando la intervención del gobierno estatal y federal, sin dejar de mencionar a los padres de familia que intervinieron en cada uno de los centros y escuelas. La participación de la Universidad en la Educación Especial se describirá, sobre todo en Mexicali y Ensenada; también se mencionará la aparición de los servicios en Tijuana, por supuesto, haciendo mención de los padres y profesores pioneros. Por último, se describirá el desarrollo de la Educación Especial de la ciudad de Ensenada.

* Director de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Autónoma de Baja California.

^o Coordinador General del Centro de Maestros de ProNAP en Ensenada.

Queda pendiente lo relacionado con la contribución de las ONG's, quienes desde una perspectiva diferente a las oficiales también forman parte de la historia y el presente de la Educación Especial. Por tanto, este trabajo debe considerarse como una primera versión, en el entendido que hace falta mucho más trabajo de investigación y que, a mediano plazo con la participación de los protagonistas, se rehaga la historia para entender su presente y poder planear un mejor futuro.

LA EDUCACIÓN ESPECIAL

En Baja California, como en cualquier parte del mundo, existen personas con alguna discapacidad y, por tanto, la preocupación por brindar una atención especializada a estos diversos problemas que involucran a la educación formal y no formal. Esta historia inicia desde la creación en Mexicali del Instituto Pedagógico Auditivo Oral (IPAO) en 1958, abarcando un lapso de casi 40 años. Esto merece un espacio de reflexión y de evaluación, con el fin de re-orientar a los diferentes sectores que han intervenido en forjar la historia, la política y su filosofía, y poder proponer proyectos que conlleven a reconocer y fortalecer lo positivo y fructífero, así como a elevar la calidad de los servicios de Educación Especial.

CONTEXTO

Como todo hecho histórico se determina por su espacio y tiempo, primero se describirán brevemente las características naturales, sociales y políticas.

Baja California está situado al noroeste del país, y colinda con el Estado de California, de los Estados Unidos; Baja California es uno de los estados confederados más jóvenes; su capital, Mexicali, apenas tiene 95 años de fundada. Actualmente está conformada por cinco municipios: Tijuana, Mexicali, Ensenada, Tecate y Rosarito. Es un Estado con clima y fauna muy variados. Montañas, playas, valles y desiertos, con temperaturas de hasta 53 grados centígrados en las zonas desérticas y temperatura más agradables en la sierra de La Rumorosa, los puertos y playas.

Baja California es un Estado poblado por migrantes. A principios del presente siglo, una población importante de chinos dominaban y trabajaban las tierras. En los años cuarenta, ya está más poblado por mexicanos emigrados de diferentes estados de la República, principalmente de Jalisco, Sonora, Sinaloa, Distrito Federal, Nayarit, Michoacán y Zacatecas, entre otros, se ha caracterizado por su empuje y rápido progreso, y tiene la frontera internacional más transitada del mundo: Tijuana-San Diego. Es

un Estado agrícola, pesquero y turístico, y en los últimos años su desarrollo industrial ha sido significativo. A continuación, los antecedentes históricos de la Educación Especial en Baja California.

MEXICALI

La historia de la Educación Especial en Baja California inicia con el esfuerzo de un grupo de padres de familia, casi siempre apoyados por uno o varios profesores interesados en la Educación Especial. Todo comenzó con la necesidad de atender a niños sordos en 1958, por lo que en ese año un grupo de padres profesores crean el Instituto Pedagógico Auditivo Oral (IPAQ) en la ciudad de Mexicali, considerado el primer servicio para personas discapacitadas en el Estado, según información oral proporcionada por el profesor Álvaro Mateos Nuñez.

A partir de ese momento comenzaron a aparecer en Mexicali de manera gradual centros y escuelas para atender las diversas atipicidades, definidas por la Secretaría de Educación Pública.

Posiblemente el único servicio en donde no han participado los padres de familia, sea el vínculo con los menores infractores, que inicia en Mexicali desde 1963 con la primaria de la escuela Granja de Orientación para Varones; estas acciones fueron coordinadas por el Tribunal de Menores y la Dirección de Educación. A principios de la década de los ochenta se aplican las políticas federales de la Educación Especial, considerándose la profesora Rosa Rosas como la pionera en la atención especial en esta área.

La primera escuela para deficientes mentales comienza en Mexicali en 1968, con el impulso de un grupo de padres de familia y profesores, destacando entre ellos la participación de la Sra. Peralta Santana. El Centro de Educación Especial por Cooperación No. 1 inició con la atención a niños con deficiencia mental, con Síndrome Down y probablemente sin saberlo, a niños autistas.

La atención a ciegos y débiles visuales comienza en 1970 con la iniciativa de la profesora Carmen Guridi y algunos ciegos adultos. La atención a los problemas de aprendizaje la inicia la Secretaría de Educación y Bienestar Social en 1978; la profesora Alma Charles coordinó los primeros Grupos Integrados en el Estado (ahora llamados Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regulares, USAER), tratando de seguir el modelo nacional propuesto por la Dirección General de Educación Especial.

En 1980 se establecen los Grupos Integrados, en el entonces Sistema Federal de Educación. El área de problemas de aprendizaje es la que cuenta con el mayor número de alumnos atendidos, por ejemplo, hasta 1991 había cerca de 20 grupos integrados tan sólo en Mexicali. La aten-

ción en esta área se incrementa aún más con la creación del Centro Psicopedagógico en 1984.

El Centro de Capacitación para Adolescentes (CECADEE) inició en 1982, con el objetivo principal de capacitar a los jóvenes deficientes mentales en uno o varios talleres e incorporarlos al mercado laboral.

La intervención temprana a las múltiples atipicidades —tanto las físicas como la parálisis cerebral y hemiplejías—, así como Síndrome Down y problemas de comunicación, inician en 1984 con el Centro de Intervención Temprana.

La especialidad del área de problemas neuromotores comienza a aplicarse a través de la Escuela de Impedimentos Neuromotores desde su fundación en 1986.

Finalmente, en 1990 y para tratar de hacer llegar la atención de Educación Especial a todo el Valle de Mexicali, se abren los Centros de Atención Múltiple, quienes hoy día atienden todo tipo de atipicidades.

TIJUANA

Tijuana no fue la excepción y también un grupo de padres de familia se dio a la tarea de buscar alternativas para la educación de sus hijos con necesidades educativas especiales. De acuerdo a un escrito inédito proporcionado por la Sra. Karla Carrillo Weiss, Directora de la Fundación de Apoyo para Niños Especiales¹ y pionera en el desarrollo de la Educación Especial, se obtuvieron los datos siguientes: en Tijuana la historia de la Educación Especial comienza con la formación de un patronato de padres de familia, el cual crea en 1965 el Centro de Rehabilitación Auditivo Oral, para la atención de los niños sordos.

En 1974, otro grupo de padres de niños con deficiencia mental promovieron y sentaron las bases para la fundación de dos escuelas para la atención de niños con deficiencia; estas escuelas iniciaron con voluntarios, en espacios improvisados y prestados, además se requería capacitación y especialización para los profesores. Así, con el apoyo de becas otorgadas por el gobierno estatal, los primeros maestros se especializan en la Escuela Normal Superior de la Ciudad de México.

De 1978 a 1979, se reconocieron oficialmente los servicios siguientes: Centro de Rehabilitación Auditivo Oral (sordos), Escuela Primaria Federal de Educación Especial de Playas de Tijuana (lenguaje, niños entrenables), Centro Jardín de Educación Especial (estimulación temprana).

¹ Esta Fundación se crea en 1993 esta conformada por padres de niños discapacitados y forma parte de la historia de la educación especial. En la segunda parte de este trabajo se comentará de manera más amplia lo que se refiere a esta Fundación.

En Tijuana, el Centro Psicopedagógico Izcalli en 1979. En el año de 1982 inició el servicio de los Grupos Integrados, con las Unidades VI y VII. En 1984 se inaugura la Escuela de Educación Especial en Impedimentos Motores, impulsado por la profesora Alma Virginia Montañó Sánchez.

ENSENADA

Fue en el año de 1966 cuando por iniciativa de la trabajadora social Alicia Escalante y un pequeño grupo de padres de familia, se inicia la atención de algunos niños con deficiencia mental, dentro de las instalaciones del Hospital Infantil. En 1972 el servicio se cambió al "Salón Social de los Colonos". Ya antes, en 1970, se había constituido un Patronato pro construcción de una escuela especializada. En 1972 inició la construcción de instalaciones provisionales, a la par que la población atendida fue incrementándose, contando con la creciente incorporación de maestros especialistas y equipos de apoyo interdisciplinarios. Desde 1980 en este mismo centro, se atienden a niños en edad preescolar y al ir creciendo la demanda, surgió la necesidad de fundar un Centro de Intervención Temprana, inaugurando su propio edificio a principios del año 1990, compartiendo el edificio con el servicio para invidentes y débiles visuales.

Como extensión lógica del Centro de Atención para Deficientes Mentales, surge el Centro de Capacitación para Adolescentes de Educación Especial (CECADEE), teniendo como antecedente un grupo que en 1980 comenzó a llevar el taller de carpintería en instalaciones provisionales. Fue en 1986 cuando se oficializa y en los últimos años de la década de los ochenta, se construyó su propio edificio.

Los problemas de aprendizaje se comienzan a atender en 1979 a través del Centro Psicopedagógico, el que atiende a niños de primaria con estos problemas. Inició sus labores en una sala del DIF, continuó en un local rentado, ocupa el edificio provisional que dejó el Centro de Educación Especial, y en 1986 se construyen sus instalaciones definitivas bajo el modelo nacional de CAPFCE.

También dentro del área de problemas de aprendizaje y lenguaje, surge en 1979 un nuevo servicio en esta ciudad: los Grupos Integrados. Durante dos años funcionaron dos grupos, sin la normatividad técnico-operativa propuesta por la Dirección General de Educación Especial. Fue hasta 1981 en que este servicio inicia oficialmente, con la conformación de dos unidades. El servicio se prestó al interior de escuelas primarias federales de la ciudad. Las condiciones de trabajo no siempre fueron las adecuadas.

En lo que respecta al área de problemas visuales, este servicio inició en el DIF Municipal. Posteriormente se rentó una casa, ya como parte del

sistema de Educación Especial Federal, y fue en 1994 cuando se trasladaron a sus propias instalaciones, mismas que ahora comparten con el Centro de Intervención Temprana, en Valle Dorado.

Otro servicio que nació en la década de los ochenta fue el Centro de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC), el cual varias veces ha cambiado de domicilio, hoy día está ubicado en el ex mercado municipal.

Una de las primeras áreas que se comenzó a atender en Ensenada fue la de audición. Ya desde 1969 se funda un pequeño grupo de niños sordos por una asociación civil llamada "Semilla Chiquita A.C.". Como tal, funciona hasta 1975, en que la Asociación Civil dona sus instalaciones y servicio a la Secretaría de Salubridad y Asistencia, tomando así el nombre de "Unidad Básica de Rehabilitación en Audición y Lenguaje". Más tarde, en 1983, pasa al DIF federal. En los años subsecuentes la atención a los niños sordos e hipoacúsicos pasa por un período de crisis, quedando paulatinamente sin maestros especialistas que los atendieran, hasta que en el ciclo lectivo 1990-1991 renuncia la última maestra que ahí laboraba.

Sin embargo, de la recién creada VII Supervisión de Educación Especial son comisionadas en 1991 dos maestras especialistas para reanudar la atención de un gran número de niños, tanto de preescolar como de primaria. No es sino hasta 1993, cuando se funda el Centro de Audición y Lenguaje (CALE), funcionando dentro de las instalaciones del Centro de Educación Especial.

Como una de las estrategias organizativo-administrativas elegidas en el ámbito nacional para optimizar los servicios de Educación Especial, surgen a principio de la década de los noventa, las Supervisiones Escolares en Baja California. En Ensenada, la Supervisión de la VII Zona Escolar logra la creación, en los años que van de esta década, de grupos de extensión del Centro Psicopedagógico, una Unidad de Grupos Integrados "B" (que se transforma en USAER "B"), una USAER y un Centro de Atención Múltiple (CAM) en San Quintín, y otra USAER suburbana/rural en la periferia de la Ciudad.

LA UABC Y LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Esta Universidad fue creada el 28 de febrero de 1957. Sus instalaciones están distribuidas en los diferentes municipios de Baja California, estando la sede de la Rectoría en Mexicali y la Vicerrectoría en Tijuana, para la Zona Costa. Cuenta con importantes Institutos, Escuelas y Facultades. Actualmente tiene una población escolar superior a los 22,000 estudiantes; se imparten 64 programas profesionales en las áreas de ciencias sociales, administrativas, agrícolas, ingeniería, naturales, de la salud, educación y humanidades. Existen 36 programas de posgrado, incluyendo especialidades, maestrías y doctorados.

En 1985 se crea la Carrera de Psicología en la entonces Escuela de Ciencias de la Educación, hoy Facultad de Ciencias Humanas. No es sino hasta 1989 cuando se presenta un proyecto de Atención a la Comunidad (CIAEC)² que incluye en sus programas detección y atención a niños con problemas de aprendizaje; se ofrecen también programas dirigidos a padres de familia, tanto en sus modalidades de Escuelas para Padres como Terapia familiar.

En 1990 un grupo de padres, decepcionados por la "mala" atención que recibían en un Centro de Atención al Niño Autista, se organizan como asociación y recurren a la Carrera de Psicología de la Facultad de Ciencias Humanas con la finalidad de recibir atención en el CIAEC. Así, esta Facultad comienza con el interés de dar atención y capacitar profesionales el área de autismo. Actualmente este grupo de padres cuenta con su propio espacio y se llama "Jardín Interior", es independiente y los terapeutas son egresados de la Carrera de Psicología de la UABC.

La Facultad continúa manteniendo el interés por dar atención y formar especialistas en Educación Especial. A partir de ese momento se comienzan a organizar cursos y diplomados en Educación Especial. El primer Diplomado se llevó a cabo en Mexicali y Ensenada en 1992-1993, y el segundo en Mexicali y Ensenada en 1993, invitando a instructores de alto nivel, incluyendo a la Dra. Margarita Gómez-Palacio como conferencista en el mes de octubre de 1992, en la Facultad de Ciencias Humanas.

En 1993 se firma un convenio entre la Universidad Autónoma de Baja California y the California State University San Bernardino (CSUSB). Con esto se da inicio a una serie de actividades relacionadas con la capacitación en la atención a niños con problemas de autismo y en el aprendizaje de la lectoescritura.

El Dr. Stanley Swartz y el maestro Jesús Galaz Fontes -Directores de las respectivas escuelas- inician las gestiones para implementar un programa de capacitación a través de una Maestría en Educación Especial que ofreció la Escuela de Educación de CSUSB a maestros de la UABC. Esta iniciativa fue formalizada con la firma de un convenio en 1994 entre la Escuela de Educación de CSUSB y la Facultad de Ciencias Humanas³ de la UABC. En junio de 1996 terminaron los créditos de esta maestría ocho docentes universitarios y cuatro profesores normalistas⁴.

² Marco A. Villa Vargas, Centro Interdisciplinario de Atención Educativa a la Comunidad: un modelo de vinculación universitaria para la solución de problemas de la Educación Básica. Ed. UABC, Mexicali, México, 1993.

³ La Escuela de Ciencias de la Educación se convirtió en Facultad de Ciencias Humanas por acuerdo de H. Consejo Universitario en mayo de 1993.

⁴ El convenio entre la UABC y CSUSB también fue aprovechado por profesores con licenciatura en Educación Especial pertenecientes al Instituto de Servicios Educativos y Pedagógico y de la Secretaría de Educación y Bienestar Social.

Entre abril y junio se han titulado nueve de los 12 profesores que la cursaron.

A partir de 1996 CSUSB y UABC han ofrecido cursos en el área de autismo y aprendizaje de la lectoescritura a través del Departamento de Educación Continua, no sólo en Mexicali sino también en Ensenada y próximamente en Tijuana.

En abril de 1997 se establece contacto con la Facultad de Psicología de la Universidad de la Habana, Cuba, y en noviembre de 1997 con la visita de la Dra. María Teresa García para impartir varios cursos, se inicia un interesante apoyo en el campo de la Educación Especial en el Estado de Baja California.

CONCLUSIÓN

En los casi 40 años de historia y de crecimiento en la Educación Especial, la presencia de institutos, escuelas y centros de Educación Especial en el Estado han proliferado por parte del gobierno, la universidad y las ONG. Actualmente en la región existen 82 servicios de Educación Especial abarcando todas las áreas de atención.

Actualmente participan cerca de 700 profesores con especialidad en alguna de las áreas, 111 psicólogos, atendiendo a casi 8000 niños por el gobierno estatal y federal (en esta estadística no se consideran las personas con discapacidad atendidas, ni los profesionistas que trabajan con ellos por las ONG, las cuales proliferan actualmente en todo el Estado). Ante esta situación, las Instituciones de Educación Superior, deben seguir fomentando actitudes de cooperación interinstitucional para contribuir a la calidad y mejora de los servicios en la Educación Especial.

Actualmente existen asociaciones civiles y gubernamentales que atienden algún tipo de discapacidad, de las cuales será conveniente comentar sobre ellas en otra ocasión ya que son parte de la historia y del presente de la Educación Especial en Baja California.

BIBLIOGRAFÍA

- CAMARENA, A.; VILLA, M. A. y cols. 1993. CIAEC: *Un modelo de vinculación universitario para la solución de problemas de la educación básica*. Ed. UABC. Mexicali, México.
- VILLA, M. A.: Educación Especial en Mexicali. En Semillero, *Revista de Ciencias Sociales*, UABC. Año 2, núm. 7, julio-septiembre de 1994. Mexicali, México.
- VILLALVA M. H. y otros. 1993. *Historia de la Educación Especial en Ensenada*. Diplomado en Educación Especial "Nuevas Alternativas", UABC. Ensenada (mecanograma inédito).
- APUNTES INÉDITOS, 1997. Proporcionados por la Directora de la Fundación de Apoyo para Niños Especiales, Dra. Karla Carrillo Weiss. Tijuana Baja California, México.

LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN EL DISCURSO DE LA INSTITUCIÓN OFICIAL

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA—DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL

*Gabriela Gudiño Ochoa**

INTRODUCCIÓN

Sobre el discurso Institucional Oficial, la Dirección General de Educación Especial (DGEE), es posible analizar cómo se gesta al sujeto de Educación Especial.

Para tal fin, se parte de contextualizar históricamente la Institucionalización de la Educación Especial en México, cuya historización se encuentra que queda reducida a intenciones fechas y etapas.

De ahí se continúa con la enunciación de distintos discursos que son importantes retomar antes de enfocarnos al que se refiere a la Integración Educativa. Iniciando con la justificación de la existencia de la propia DGEE; pasando con lo que se dice en cuanto a aquellas Unidades de Atención consideradas como parte de un modo regulador que se instituye con el fin de dar atención a niños con Necesidades Especiales. Entre las que se cuenta los Grupos Integrados, los Grupos PALEM. Mismas que en otro contexto se vislumbran como una especie de filtro, cuyo propósito parece ser que es el evitar que las Escuelas Especiales se saturen de personas discapacitadas, lográndose tan sólo la saturación de dichas instancias. De esto se puede decir, que de dichos programas y la misma DGEE trae como consecuencia una clara segregación del discapacitado, el cual al ser sujeto de Educación Especial se le anula como sujeto dentro de la educación y de la misma sociedad, puesto que sólo se atiende a su discapacidad y no así a sus potencialidades.

* Miembro del Seminario—Investigación sobre Educación Especial e Integración Educativa del Proyecto "Estudio de la Integración Educativa a Nivel Nacional: Problemas, Prácticas y Perspectivas", dentro del Proyecto de Investigación Curricular de la UIICSE, ENEPI-UNAM y DGAPA-UNAM.

Ahora bien, el discurso de la Integración Educativa se presenta como algo innovador, como un gran paso a la "Modernización de la Educación Básica", comparable al modelo que en países desarrollados se tiene. Lo cual dista mucho de serlo, puesto que es una mera repetición de los anteriores discursos (educación para todos, no segregación, educación de calidad), mientras que los resultados muestran a un Sistema Educativo que crea "Analfa-betas funcionales", una mayor segregación y una saturación de servicios, que sólo dan cuenta de cómo al crearse un significativo de discapacidad, da lugar a la aparición de un sin número de discapacitados, de los que el Sistema Educativo pierde todo control, en donde sus "buenas intenciones" sólo son eso, puesto que no logran concretarse.

EL DISCURSO

Dentro del discurso institucional, en éste caso el de la Dirección General de Educación Especial (DGEE), es importante estudiar la forma particular de gestación del sujeto de Educación Especial y su recorrido en lo que a la Integración Educativa se refiere. Es a partir de analizar dicho discurso como se puede dar cuenta de lo que constituye al sujeto de la Educación Especial.

Para esto se desarrollarán tres puntos: Se inicia con la Historia de la Educación Especial dentro del ámbito institucional. En el siguiente punto se maneja el discurso que enuncia la SEP-DGEE, en función del sujeto de Educación Especial. Y, finalmente, con el discurso referente a la integración educativa dentro de la institución oficial.

LA HISTORIA EN LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

La Historia de la Educación Especial dentro de la SEP parte como en muchos casos de institucionalización de una necesidad, necesidad que como marca Aranda (1994) se sitúa en un discurso común o social cumpliendo con una función específica, que para el caso de la Educación Especial sería el proporcionar una serie de servicios para aquellos que no cuentan con lo necesario para permanecer en la escuela regular. Además de que dicho discurso institucional se muestra con las mejores intenciones de educar a TODOS los niños, mismas que al ponerlas en la práctica no logran su cometido. Es decir, que si bien sí proporcionan los servicios que se ofrecen, el dar atención a los niños con discapacidad, en realidad lo que se logra es la marginación. Misma que con la integración se pensa-

ría se rompería, pero habría que preguntarnos si esto de la Integración ¿no terminaría por continuar con dicha marginación, en diversas modalidades, pudiendo ser una de ellas la evaluación del sujeto dentro del aula de clases?, aunque en los nuevos discursos esto no aparezca.

Continuando con la historia y sin perder de vista al llamado sujeto de Educación Especial, distintos autores como Gómez-Palacio y cols. (1984), Borja, Madrid, Sevilla, Pavón y Vieyra (1989), Galeana, Rosales y Suaste (1982), Valdés (1988) y en distintos documentos de SEP y de la DGEE (1977, 1982, 1985, 1994/I y uno más s/año) la han descrito desde distintas integración ¿no terminaría por continuar con dicha marginación, en diversas modalidades, pudiendo ser una de ellas la evaluación del sujeto dentro del aula de clases?, aunque en los nuevos discursos esto no aparezca. perspectivas, la mayor parte se manejan por fechas, por circunstancias relacionadas con momentos que políticamente se pueden considerar como importantes puesto que se legalizan las acciones con respecto a la educación, apertura de instituciones de enseñanza o de rehabilitación en las distintas áreas de la Educación Especial.

De éstas se destacan por un lado tres etapas descritas por Gómez-Palacio y cols. (1984), las cuales no se señalan por años, sólo lo hacen por circunstancias cualitativas y son:

- En una primera etapa, los servicios que se dan están a cargo de instituciones autónomas que funcionan como internados, cuyo enfoque terapéutico es el médico, así la EDUCACIÓN se considera como una forma de CURACIÓN, en donde se necesita APARTAR al sujeto y REHABILITARLO a través de programas.
- En la segunda etapa, se difunde la idea de que éstos niños requieren de atención especial dentro de las escuelas regulares, para así romper con la segregación, aunque no con esto se evita que se puedan aislar dentro de la propia escuela.
- Y en la tercera etapa, se empieza atender a los niños con NEE en grupos regulares (en países desarrollados se da en los años setenta).

Ahora bien, éstas etapas se marcan en tres tiempos, en los cuales el sujeto está como atrapado en un discurso, cuyo cometido lo despersonaliza, ya que primero parece ser que en lo social no se desea saber nada de él puesto que se le excluye de toda actividad social, y que como lo menciona Gómez-Palacio (*op. cit.*) el enfoque terapéutico médico en que se manejan los internados pretenden “curar” al sujeto por no ser como se espera que sea. En un segundo y tercer tiempo al mismo sujeto se le brinda la “oportunidad” de que sea atendido (primero separándolo de la educación regular y posteriormente reintegrándolo a dicha educación y que se le podía llamar como una forma ya de “Educación Integral”).

Por otro lado, Borja, Madrid, Sevilla, Pavón y Vieyra (1989), Galeana, Rosales y Suaste (1982), Valdés (1988) y en documentos de SEP y de la DGEE (1977, 1982, 1985, 1994/I y uno más s/año) agrupan la Historia de la Educación Especial en México en 4 etapas enmarcándose desde una visión institucional, determinándose así los antecedentes que dieron lugar a la DGEE y los cambios en la dependencia. Estas etapas se manejan por fechas y momentos precisos:

A) PRIMERA ETAPA (1867-1932) Funda Benito Juárez la Escuela Nacional de Ciegos (1867) y Sordomudos (1870). Cabe decir que durante la época de Porfirio Díaz, se hicieron reformas con respecto a brindar apoyo a las personas con deficiencias en el desarrollo físico, intelectual o moral (ciegos, sordos y jóvenes delincuentes) de las cuales no se logró concretar ninguna. De manera particular, hasta 1914 se brindó atención a personas con deficiencias mentales, por parte del precursor de la Educación Especial, el Dr. José de Jesús González. Con respecto, a las instituciones gubernamentales como es la SEP, en 1929 se crea el Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar, esto marca un primer intento de institucionalización de la Educación Especial.

B) SEGUNDA ETAPA (1935-1958) Inicia el planteamiento de la institucionalización de la Educación Especial en nuestro país. Dándose en esta etapa una proliferación de Escuelas Especiales como el Instituto Mexicano Pedagógico (atención a niños con deficiencia mental), la Clínica de la Conducta y de Ortolalia y el Instituto Nacional de Psicopedagogía, cuyo apoyo legal y económico estaba a cargo del gobierno. También se crean instituciones que pretendían formar maestros especialistas (para ciegos y sordomudos, básicamente) como la Escuela Normal de Especialización.

C) TERCERA ETAPA (1959-1966) Esta se caracteriza por la fundación de las escuelas Primaria de Perfeccionamiento No. 1, 2, 3, 4 y 5, la Escuela para Niños con Problemas de Aprendizaje (Córdoba, Veracruz) y la Escuela Mixta para Adolescentes, separándose la de Adolescentes Mujeres en 1963.

D) CUARTA ETAPA (1970-1994) Se crea la DGEE (18 de Diciembre de 1970) a partir de un decreto presidencial, reformándose planes y programas institucionales. Entre los programas institucionales más importantes tenemos: el Proyecto de Grupos Integrados (1973), el de Atención a Niños y Jóvenes Sobresalientes (Unidad de Atención a Niños CAS) y de los modelos de atención educativa en medios rurales, Grupos IPALE-PALE-PALEM (1984). Culminando con el Programa Nacional de Integración (1989).

Dichas etapas hablan de un desarrollo institucional cuya preocupación principal parece ser que el sujeto de Educación Especial pueda continuar con una educación y no le sea negada la posibilidad de estudiar.

A manera de reflexión podemos decir que los avances institucionales en mucho responden a aquellos cambios que organizaciones internacionales como la UNESCO, funge como un macrosistema regulador de las formas de pensar y de actuar entre los países que son miembros, al dar a conocer sus recomendaciones; primero de que es necesario que haya un tipo de Educación Especial y segundo que es necesario buscar formas integradoras de educación (DGEE-SEP, 1977, 1994/IV). Así países como México, en vías de desarrollo, pretenden ingresar al Primer Mundo atendiendo a todo este tipo de cuestiones para ir a la "Vanguardia", aunque sean del 3er. Mundo. Cabe mencionar que en materia de Integración Educativa hay un atraso de más de 20 años, puesto que en países desarrollados dicha integración comenzó a darse en la década de los setenta y en México apenas hasta 1989 se oficializa como proyecto.

En lo que respecta al discurso oficial aparece como un afán de "ayudar" a las personas discapacitadas. Dicha ayuda se traspone como apoyo para que en un futuro logre integrarse a la vida social y productiva del país, como es el hecho de que sea autosuficiente. Tal sería la intencionalidad del proyecto de Educación Especial.

Así vemos como la historia se queda reducida a intenciones, fechas, etapas; pero ésta no es la única visión bajo la cual se puede historizar sobre la Educación Especial en México. Y en especial dentro de la Institución de la DGEE.

EL DISCURSO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN LA DGEE

Una vez ubicado el contexto, pasamos a la parte de discurso oficial de la DGEE-SEP. Esta dependencia gubernamental enuncia como justificación de su existencia la institucionalización de la Educación Especial.

La creación de la DGEE (en: DGEE-SEP, 1977), enarbola la "consolidación del sistema educativo" para los atípicos, lo cual significaría, según sus propias palabras en un cambio de actitud en lo social hacia los impedidos; ya que el impedido ha tenido que enfrentarse a la marginación, de ahí que se le considere como "el más marginado de los marginados" (*op. cit.*, p. 1). También su formación se debió como una respuesta a las demandas de los maestros mexicanos, quienes testificaban ser imponentes a la necesidad de un tratamiento especial para algunos niños que presentaban problemas físicos, mentales o sociales, lo cual les obstaculizaba el que se desarrollaran en el medio educativo y el de sus compañeros considerados como "normales". Así

la DGEE tenía como finalidad la de organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación de niños atípicos y de la formación de maestros especialistas. Marcando entre los objetivos de la Educación Especial el de prevenir, detectar y atender en forma temprana a los discapacitados, creando para ello programas y buscando la participación de los padres de familia y de la comunidad. Brindándoles una educación a los que en la escuela regular no tienen cabida.

Como se puede notar, esta justificación permite decir que la Educación Especial para la política institucional es un camino bajo el cual se ejerce un poder sobre el sector que ellos mismos consideran como "el más marginado de los marginados" y que al ofrecer lo "necesario para su óptimo desarrollo" diríamos, se le sigue marginando dentro del marco institucional. Esto porque al no poder educarlo de la misma forma que a los niños considerados como "normales" se opta por mandarlos fuera, apartándolos y evitando que puedan perjudicar al resto de la clase, ¿sería como quitar la manzana podrida, para que no pudra a los demás? Tal parece, y que más tarde en vez de un problema fueran dos. Habría que preguntarse si ahora el CAM no es la continuación de esta Educación Especial.

Por otra parte, si comparamos a la ciencia con la institución, sus discursos tienen aspectos en común, así Juranville (1992) señala como "la ciencia se caracteriza no sólo por dejar al sujeto fuera de ella, sino también intenta positivamente reducirlo" (p. 15). Esto al trasladarlo al discurso institucional vemos como el sujeto atípico queda fuera, pero no de la escuela, sino que éste como parte importante del discurso oficial, en el cual se marca una intención de darle Educación Especial, trae como consecuencia la anulación del sujeto, a partir de su deficiencia, puesto que se le coloca bajo la etiqueta de "eres diferente, anormal, atípico, discapacitado, entonces tu lugar está en las escuelas especiales que creamos para ti" y con esto la atipicidad diríamos marca un destino distinto, destino de exclusión, al resto de los sujetos. Por si fuera poco "es positivamente reducido", es decir, que se habla como a través de la creación de programas se le atiende en función de su discapacidad, pero su discapacidad no va a radicar exclusivamente en su falta de visión, en su falta de habilidad para aprender, etc. sino que es considerado como incapacitado para desenvolverse en cualquiera de los ámbitos a los cuales el sujeto atípico pretendía acceder, llámese relaciones familiares, sociales, de recreación, de trabajo, etc. Y todo esto enmarcado bajo el dictamen oficial que brinda una forma de Educación Especial en vez de negarles abiertamente el acceso a la educación, puesto que de ser así esto sería anticonstitucional (en lo oficial), DGEE-SEP (1993).

Con respecto a la Educación Especial, la DGEE-SEP (1986, DOC.1/11-

0486) señala una definición sobre la Educación Especial, además de delimitar cada una de sus funciones hacia la atención de los niños atípicos y hacia qué tipo de servicios se les debe proporcionar según el caso (Anexo I).

Sobre esto se observa cómo en la definición la DGEE se muestra una Institución que pretende llevar a cabo todo tipo de acciones educativas que permitan dar una atención adecuada a la discapacidad que tenga el niño que requiera de dicha Educación Especial, de un modo como si sólo de ésta dependiera que la educación sea realmente para todos. Los servicios están en función de cómo se clasifica a los niños para quienes se dirigen dichos servicios, así estén al alcance de todo tipo de personas que requieran de una Educación Especial. Bajo este concepto la atipicidad se reduce, nuevamente, a una clasificación. De esto, ¿en dónde se encuentra el sujeto?, ¿en una clasificación reduccionista?, ¿en un modo de atención?, ¿qué sucede con el desarrollo de sus potencialidades?, ¿existen a caso potencialidades, en dichos conceptos?, porque más bien parece ser que lo que existe en el sujeto es "algún tipo de discapacidad" únicamente, misma que hay que atender, buscando así su rehabilitación para ser aceptado o para no negar su existencia.

La intención inicial por parte de la Institución Oficial de dar atención a las personas con discapacidad, se volvió en un medio de segregación, como posteriormente la SEP aceptó. Como una forma de evitar que hubiera más personas fuera de la educación regular (considerado como un subsistema de la Educación Especial) se estableció el proyecto denominado "Grupos Integrados" (GI), mismo que surgió prácticamente enseguida de la institucionalización oficial de la Educación Especial. Dicho proyecto GI, comenzó sus funciones en el año de 1973, como un proyecto experimental en Monterrey, extendiéndose en el servicio al resto del país y del cual los últimos datos que se tienen sobre éste son del ciclo escolar de 1992, finalizando oficialmente en éste año. Se podría considerar como un primer intento en México, que bien pudiéramos relacionar como un antecedente inmediato de lo que hoy es el Programa Nacional de Integración. En el proyecto de GI tenía como finalidad la de brindar atención a niños con dificultades escolares para que pudieran desarrollar al máximo sus capacidades sin separar al niño de la escuela regular. Sobre éste proyecto Gómez-Palacio y cols. (1984) mencionan que primero se detectaban a los niños repetidores del primer año de primaria, a través de la Prueba Monterrey, los puntajes obtenidos iban en correspondencia a los niveles de atención y ubicación y que son:

- Primer Nivel, Perfil Alto: Se recomendaba que el niño permaneciera como repetidor en el primer grado dentro de la escuela regular, dándose por parte de la escuela el apoyo pedagógico necesario durante dicho

año a fin de que pudiera continuar al siguiente año escolar.

- Segundo Nivel, Perfil Medio: En éste, el niño asistiría a los G.I. tipo "A", en el que el niño permanecía de manera transitoria entre 1 y 2 años, para poder ser reintegrado a la escuela regular.
- Y Tercer Nivel, Perfil Bajo: En éste, el niño permanecía en la instancia de G.I. tipo "B" durante el tiempo que fuese necesario (de 2 años en adelante), para posteriormente ser reintegrado a la escuela regular. Dicha instancia era destinada para aquellos niños con dificultades mayores y que mostraban cierta tendencia a la deserción escolar a futuro.

De este modelo es posible decir que al ser un servicio para aquellos niños con problemas de aprendizaje, actuaba como una especie de filtro que permitía que la población que requería de una Educación Especial no se disparase. Sin embargo, dicho filtro creció a tal grado que dio lugar a otros programas que tuvieron incidencia en áreas más específicas del aprendizaje (como el aprendizaje de la lengua escrita y las matemáticas), tal es el caso del proyecto IPALE-PALE-PALEM (Implantación de la propuesta de aprendizaje y la matemática, 1984), mismo que como el anterior proyecto también creció más de lo que esperaba.

LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA Y SU DISCURSO OFICIAL

Ahora bien, el Programa Nacional de Integración maneja como Integración Educativa al englobar en un solo modelo de Educación a los modelos Regular y Especial (DGEE-SEP, 1993, 1994/I y IV; SEP, 1989; Marion Y Verillon 1981). El cual surge por varios motivos, de los que la DGEE (1994/I) menciona los siguiente, dentro del período de 1979-1992:

1. Se maneja que había una eficacia en cuanto a cómo se terminaba la educación básica (la primaria) siendo menor al 50% en dicho período. A partir de esto, se señala que el sistema educativo estaba produciendo a "analfabetas funcionales".
2. La elevación del costo de educación primaria aumentó al doble, debido a que el presupuesto se dividía en los costos generados por la educación regular y la Educación Especial y esta última tendiendo a un incremento cada vez mayor.
3. La expansión de la Educación Especial se vio duplicada en éste tiempo. Se dice que fue favorecido tal crecimiento por la visión de eficacia de la planeación educativa, a través de los servicios que resultaron incosteables ante el presupuesto que para educación se tenía destinado (Anexo II. Tabla 1).

4. Aunado a lo anterior, la situación de la capacidad instalada de servicios a Nivel Nacional y del Distrito Federal del año de 1992 (Anexo II. Tabla 2) que no alcanzaban dar respuesta ante la demanda potencial que se tenía registrada (Anexo II. Tabla 3), puesto que requería de mayor presupuesto del que se tenía.

Sobre la expansión de la Educación Especial, se dice que se duplicó, pero el aumento registrado en cuanto al crecimiento de los servicios en las Unidades de Atención de Grupos Integrados fue del 1,312.62% en un período de 15 años (1976-1992), en los Grupos PALEM aumento un 2,677.08% en cuatro años (1984-1988); estos datos contrastan en cuanto a la proporción que manejan de servicios instalados, mencionando que la proporción de los GI vuelve a la inicial (26%) pero una vez que se instalaron los Grupos PALEM, esto en comparación con los otros servicios que se brindan, de estos datos lo único que se nota es que no son muy reales en el sentido cualitativo (Anexo II, Tabla 1 y 1.1).

Lo importante de dichos datos es ver cómo independientemente de los servicios que se instalaban o de las instituciones (Anexo II, tabla 2), que tenían como una capacidad instalada de 249,818 alumnos atendidos en 1997 instituciones, en el año de 1992, a Nivel Nacional; lo cierto era que no se podía atender a la demanda que se tenía registrada como potencial y que para 1992 se tenía contemplada de 4,081,091 discapacitados, de los cuales se atendía a sólo 203,389 discapacitados, esto representaba el 4.98% de la población con discapacidad (Anexo II, tabla 3).

Por tales hechos es que la intención señalada de la Integración Educativa de dar educación a todos los niños, va más allá de las demandas de servicios por parte de maestros y padres de familia, puesto que sin duda el factor económico impide que la buena intención se lleve a cabo. Así contundentemente se muestra en el Anexo II (Tablas:1, 2 y 3) como el presupuesto económico que se destina a la educación es insuficiente, puesto que crece de un modo inesperado la demanda de servicios y por tanto la Educación Especial estaba absorbiendo dicho presupuesto. Por si fuera poco, la calidad que pretenden brindar resultaba ser bastante deficiente, ya que como ellos mismos mencionan "el sistema estaba creando analfabetas funcionales". Como se puede observar los resultados van en total oposición a lo que la Institución Oficial tenía contemplado, siempre la realidad superó en mucho a su discurso.

Así es de llamar la atención, cómo cada vez que se instalaba un nuevo proyecto para dar atención, éste se saturaba. Produciéndose un efecto contrario al esperado, es decir, que los servicios que se instalaban pretendían que hubiera menos problemas de aprendizaje y ocurría todo lo contrario, puesto que a dichos servicios cada vez acudía mayor población y el

sistema a su vez gestaba “analfabetas funcionales”, como si el sistema buscara y encontrara cada vez a más niños con discapacidad. Ahora que surge un “nuevo” proyecto: la Integración Educativa, ¿qué podemos esperar que ocurra, según éste análisis?

Por su parte, la DGEE (en: Rodríguez, 1993) considera que la integración educativa se propone bajo un aspecto primordial dentro de la Modernización de la Educación Básica, a la que se pretende llegar. Se trata de responder a tres retos, que son:

- El compartir un *currículum* básico entre la Educación Especial y Regular, modificándose aquellas áreas y servicios que lo requieran.
- La transformación de los modelos de atención (unificación de los modelos asistencial y terapéutico).
- Finalmente, la reorientación y diversificación de los servicios de atención, como un apoyo a la Integración Educativa y en donde la calidad de servicios sea uno de los elementos más importantes hacia todos los niños (tanto los considerados como “normales” como los “atípicos”).

Hablando un poco más sobre el discurso de la Integración Educativa, la Institución Oficial se sitúa en un contexto político tanto a nivel nacional como internacional, que como ya se había dicho responde a lo que la UNESCO ha promovido, la Integración Educativa (DGEE-SEP, 1994/IV). De ahí que las metas a alcanzar sean: el dar Educación Integral para todos, atención a la diversidad (tanto cultural, económico, física, cognoscitiva, religiosa, etc.) de la población y a que se realice con calidad.

Según Eliseo Guajardo Ramos (nov. 1994, en: DGEE-SEP, 1994/I) *“el éxito o fracaso de la integración de niños con alguna discapacidad a los ambientes regulares no dependen ni del perfil del alumno, ni de ninguna técnica didáctica en especial, depende de la intencionalidad de toda la comunidad educativa. Se trata de un proceso interactivo:*

Alumno Integrado+Alumnos+Escuela (Maestros, Directivos y Especialistas)+Padres=CE

donde CE=COMUNICACIÓN EDUCATIVA

...siendo la Integración Educativa una de las estrategias más relevantes en la búsqueda por elevar la calidad educativa en la educación básica, que sea para todos sin excepción alguna” (p. 1).

La importancia de esto es que todo parece apuntar a cómo la intención de la institución es proporcionar todo tipo de recursos que permitan la integración. Esto tendría que ver también con que la institución evitaría todo tipo de segregación, por lo que habría que preguntarse si no sería la integración una forma menos abierta o menos hostil de segregación. Así, éste proyecto parece manejarse desde el punto de vista de una reali-

dad objetiva, al asumir integrar a TODOS los discapacitados o sólo algunos. Lo que sólo se vería cuando se obtengan los primeros resultados, pero no los números estadísticos, sino los datos cualitativos que den cuenta de lo que se hace.

Además de lo ya dicho, podemos agregar que en la Integración Educativa está contemplada una propuesta que permite reorganizar la Educación Especial, lográndose a través de una instancia técnico operativa y administrativa que favorezca los apoyos teóricos y metodológicos en la atención de los alumnos con Necesidades Especiales, la cual está a cargo de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER, en: DGEE-SEP, 1994/I y IV). Ésta marca dos tipos de estrategias fundamentales:

- La atención a alumnos que presentan dificultades en el proceso de integración.
- Y el que se pueda dar orientación al personal de la escuela y a los padres de familia.

Y cuyas funciones a llevar a cabo están con relación a 5 acciones, que son: la evaluación inicial, la planeación de la intervención, la intervención, la evaluación continua y el seguimiento.

A través de estas formas de atención y de las acciones antes mencionadas se favorecería a los alumnos con Necesidades Especiales. Puesto que "se pretende dejar las prácticas y resultados segregacionistas y marginadoras, en la medida en que su atención se ha basado en programas específicos centrados en su discapacidad, así el *currículum* tendría que adecuarse en función de cada niño y no que este se adecúe a los programas" (DGEE-SEP, 1994/IV, p. 2).

A lo largo del discurso institucional que se promueve en la DGEE, hay varios puntos que se comparten cuando se da inicio a un "nuevo" proyecto, instancia o institución que pretende dar atención a los niños con discapacidad; llámese la creación de la institucionalización de la Educación Especial, la DGEE; la Unidad de Grupos Integrados; la Implantación de la Propuesta de Aprendizaje de la Lengua Escrita y de la Matemática (Grupos PALEM); el Programa Nacional de Integración y la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), sin olvidar al CAM.

1. Como institución oficial, la DGEE-SEP, muestra tener las mejores intenciones de: Dar educación a TODOS los niños (DGEE-SEP, 1977, 1993, 1994/I y IV; Rodríguez, 1993; SEP, 1985, 1989), "La consolidación del sistema educativo" (DGEE-SEP, 1977, 1986) que es lo mismo que "Modernización de la Educación Básica" (DGEE-SEP, 1994/I y IV; Rodríguez, 1993; SEP, 1989), dar atención al sector considerado como el "más marginado de los mar-

ginados" (DGEE-SEP, 1977) evitando a toda costa la segregación de los atípicos (DGEE-SEP, 1986, 1993, 1994/I y IV; SEP, 1989), brindar servicios de calidad y el que se proclamen como los únicos de quien depende llevar a la acción lo antes mencionado (*ibidem*). Dichos discursos aparecen y reaparecen como diferente, pero todo parece indicar que es el mismo pero dicho ante circunstancias distintas y cuyos nombres son distintos también.

2. El gran contraste entre el discurso emitido por la Institución Oficial y los resultados que se obtienen se dan a continuación:

a) "Educación para todos". Es una falacia. Con la creación de la DGEE, se trató de cumplir y curiosamente al poco tiempo implementan un programa llamado: Grupos Integrados, después los Grupos PALEM. Lo cual según se aprecia en el Anexo II Tabla 1, 2 y 3, los servicios instalados resultaron ser insuficientes ante la demanda que se estaba presentando, llevando a que dichos programas se saturaran. Dicho crecimiento fue tan grande que no era posible seguir instalando más servicios y más que nada por cuestiones de tipo económico. Esto parece deberse a que el Sistema Educativo Busca personas con Discapacidad, intenta Curarlas, "aparecen" cada vez más y más Discapacitados, Saturándose los servicios y a la vez se crean "analfabetas funcionales", así buscando soluciones se originan problemas tan grandes que no pueden controlarlos. Si hablamos del destino de la Integración Educativa, puede no lograrse esta "buena intención" ¿acaso CAM-USAER se saturarán también? Muy probablemente sí.

b) La no segregación. La DGEE promueve dar atención a la población que a su forma de ver era (¿o es?) "el más marginado de los marginados" (DGEE-SEP, 1977, p. 1). Sin embargo, la segregación aparece una vez que se delimita y se asignan lugares de segregación, en los cuales sí bien se les da atención, en ese momento todo aquel discapacitado es plenamente identificado, como "el que no puede", "al que hay que ayudar", "al que hay que compadecer", "el diferente a los niños normales", etc. En tanto, las Unidades de Servicio GI, PALEM, colaboran con asignar quienes tienen dificultades y, por tanto, a quién dejar fuera o parcialmente fuera de la Educación Regular. Con la Integración Educativa, el panorama es el mismo, por un lado tenemos a USAER cuyo cometido es apoyar a la Educación Regular y a ayudar a los niños que presenten problemas en el proceso de integración, ¿a los discapacitados que sí podrán ser integrados? Así es, puesto que muy cerca de la escuela regular estarán aquellos niños cuya discapacidad sean tal que no puedan ser inte-

grados a la educación regular, en los llamados CAM, diríamos lugares de exclusión.

c) Con respecto a la calidad, ésta realmente no se puede lograr. En primer lugar porque ante la saturación de servicios difícilmente se puede pensar que a todos los niños atendidos en la Educación Especial recibieron servicios de calidad. Y en segundo, porque como ellos mismos dicen "el sistema estaba creando analfabetas funcionales" (DGEE-SEP, 1994/I, p. 4) dado que los que terminaban la primaria estaba siendo menor al 50%. Por tanto, la calidad quedaba en entre dicho. En la integración educativa, se retoma tal concepto, y si bien puede lograrse que más niños terminen la primaria habría que ver si dichos niños, tanto los llamados "normales" como los "discapacitados" reciban una educación de calidad.

d) En cuanto, a que de la Institución Oficial dependa lograr todo cuanto se ha dicho, mencionan que sus propuestas permiten un avance educativo, consolidando el Sistema Educativo (DGEE-SEP, 1977) y modernizando la educación básica (DGEE-SEP, 1994/I y IV), en donde, el sujeto atípico como parte del discurso se encuentra excluido, minimizado, y en cuyo destino de exclusión es justificado a partir de un diagnóstico (Aranda, 1992) puesto que dicho diagnóstico determinaba primero a quienes se les enviaba a la Educación Especial, a quienes las Unidades de Atención de GI después a los Grupos PALEM y ahora a quienes a USAER y por supuesto a quienes al CAM. Y a esto le llaman "modernización", cuando el concepto de exclusión sigue siendo el mismo. Teniendo que la Institución de una forma omnipotente determina así los lugares que tienen cada uno de los niños con discapacidad o sin ella, pero en ningún momento logran modernizar, ni mucho menos no excluir.

3. Otra coincidencia más que se encuentra como "cambios" en la forma en que se llevan a cabo los servicios y los cuales nos hablan de la manera en que se concibe al sujeto atípico es que se continúa hablando de evaluaciones, intervenciones, seguimientos, buscando integrar a los discapacitados en función de lograr su "normalización", es decir su "curación". Cuando se creó la DGEE (en: DGEE-SEP, 1977) se hablaba de integrar y normalizar a través de dar una Educación Especial al atípico, los proyectos ya mencionados, el trasfondo es el mismo de "normalizar". En la Integración se maneja como el favorecer al discapacitado a través de acciones que incluyen la evaluación, la intervención y el seguimiento (DGEE-SEP, 1994/I y IV). Si un niño con discapacidad se le pretende integrar, buscando la igualdad, de no centrarse en su discapacidad y

atender a la diversidad, ¿para qué se necesita continuar etiquetándolo, siguiendo acciones como el seguimiento, o como la evaluación? Así podemos decir, como al hablar de los lugares que tiene el sujeto en el discurso del Otro (la institución) el sujeto deja de ser sujeto (Díaz, 1992), permitiendo ver cómo la institución juega en su discurso con el atípico acerca del lugar que tiene el sujeto y está determinado en relación con su “normalización” y no perdiendo de vista en dicho proceso. Además, de que esto de la diversidad, está entre comillas, ya que no es posible hablar de diversidad y de segregación al mismo tiempo. En donde, la diversidad dijera López (en: López y Guerrero, 1993) “es un derecho y un respeto por las diferencias” y que contrariamente a esto existen los CAM, como un lugar cuya función es marginar a los atípicos cuya atipicidad sea considerada como ¿profunda?

Como se puede apreciar la Institución Oficial sigue manejando discursos que en esencia son los mismos. Como sí en realidad la Institución poco deseara saber del sujeto y cree saberlo todo. Haciendo discursos, dictando reglas, creando proyectos que pretenden favorecer al discapacitado, pero consiguiéndose un problema incontrolable para la institución. Por tanto, los resultados que se obtienen son contrarios a lo que se espera y en la Integración Educativa seguramente significará una mayor segregación para el discapacitado.

ANEXO I. EDUCACIÓN ESPECIAL

I. Definición

Conjunto de recursos humanos, materiales y técnicos tendientes a desarrollar una serie de acciones educativas flexibles en su realización, empleando métodos, recursos y planes pedagógicos y técnicos diversos, con objetivos específicos que cierran ciclos de acción independientes del tiempo.

II. Funciones

1. Complementaria. Desarrollar la personalidad. Incrementar la capacidad crítica, enriquecer el acervo cultural. Afirmar los elementos de identidad.
2. Suplementaria. Suplir las deficiencias del sistema escolar, coadyuvar al mejoramiento de vida.
3. Sustitutiva. Igualar al sistema escolar. Sustituir con técnicas y recursos diferentes.

III. Servicios

1. Abarca a personas cuya necesidad de Educación Especial es indispensable para su integración y normalización.
2. Educación Complementaria al proceso educativo regular.

ÁREAS	ATENCIÓN
1. Deficiencia mental, Trastornos de audición y lenguaje, Impedimentos motores, Trastornos visuales.	1. Escuela de Educación Especial, Centros de Rehabilitación y Educación Especial, Centros de Capacitación para el Trabajo.
2. Problemas de aprendizaje, lenguaje y conducta.	2. Unidades de Grupos Integrados, Centros Psicopedagógicos. Centros de Rehabilitación y Educación Especial. (DGEE-SEP, 1986).

ANEXO II

TABLA 1.- CRECIMIENTO DE LOS SERVICIOS DE GRUPOS INTEGRADOS Y DEL PROYECTO IPALE-PALEM (1976-1992), A NIVEL NACIONAL.

AÑO ESCOLAR	GRUPOS INTEGRADOS	GRUPOS PALEM
1976-1977	0,301	
1981-1982	2,362	
1984-1985	4,267	0,432
1985-1986	4,876	0,812
1986-1987	5,508	6,276
1987-1988	4,514	11,997
1991-1992	4,252	
PORCENTAJE DE CRECIMIENTO	1,312.62%	2,677.08%

TABLA 1.1. PROPORCIÓN DE LOS SERVICIOS INSTALADOS EN RELACIÓN A GRUPOS INTEGRADOS (G.I.) DURANTE EL PERÍODO DE 1976-1992.

AÑO	PORCENTAJE	AÑO	PORCENTAJE
1976-1977	74% Otros servs. 26% GI	1981-1982	54% Otros servs. 46% GI
1984-1985	39% Otros servs. 61% GI	1986-1987	60% Otros servs. 40% GI
1991-1992	74% Otros servs. 26% GI*		

*El servicio de GI, vuelve a la proporción inicial del 26% a apartir de que se instala el servicio de los grupos PALEM.

(DGEE, 1994/I).

TABLA 2. SITUACIÓN ACTUAL DE LA CAPACIDAD INSTALADA DE LOS
 SERVICIOS A NIVEL NACIONAL Y D.F. (1992).

SERVICIOS	ALUMNOS	PERSONAL	INSTITUCIONES
Escuelas de Educación Especial	57,124	10,472	733
Unidad de Grupos Integrados	74,065	6,681	557
Centros Psicopedagógicos	66,533	6,951	545
C. de Capacitación y Educ. Esp.	5,144	1,109	83
C. de Evaluación, Orientación y Canalización	44,325	0,454	35
C. Intervención Temprana	2,627	0,724	44
Total en miles	249,818	26,394	1,997

TABLA 3. COBERTURA DE ATENCIÓN PARA 1992 A NIVEL NACIONAL
 POR ÁREA DE ATENCIÓN.

ÁREA DE ATENCIÓN	DEMANDA POTENCIAL	DEMANDA ATENDIDA	PORCENTAJE DE ATENCIÓN
Problemas de lenguaje	1,224,327	17,633	1.44%
Deficiencia mental	1,020,273	36,580	3.58%
Problemas de aprendizaje	816,218	134,096	0.16%
Sin etiología determinada	530,542	2,157	0.40%
Trastorno de audición y lenguaje	244,865	8,128	3.31%
Trastornos neuromotores	204,055	3,703	1.81%
Trastornos visuales	40,811	1,062	2.60%
Total	4,081,091	203,389	4.98%

(DGEE-SEP, 1994/Y).

BIBLIOGRAFÍA

- ARANDA, B. B. 1994. *El problema de la institución psiquiátrica en la Obra de Maud Mannoni*. Tesis de Licenciatura UNAM ENEP Iztacala. México.
- BORJA, A.; MADRID, O.; PAVÓN, M.; SEVILLA, R. E.; y VIEYRA, S. 1989. *Memoria de Datos Históricos de la Educación Especial en México*. Escuela Normal de Especialización. México.
- DGEE-SEP (SECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA Y DIRECCIÓN DE SERVICIOS ESCOLARES). 1977. *Justificación de la Existencia de la DGEE*. Historia de la Educación Especial en México.
- DGEE-SEP. 1982. *Historia de la Educación Especial*. México.

- DGEE-SEP (SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN ELEMENTAL Y DIVISIÓN TÉCNICA). 1986. *Documento 1. Control Escolar en Educación Especial*. México.
- DGEE-SEP. *Control Escolar en Educación Especial*. Documento 11-0486.
- DGEE-SEP. 1994. *Artículos Sobre Integración Educativa*. I. Proyecto General para la Educación Especial en México. Ediciones DGEE y SEP, México.
- DGEE-SEP. 1994. *Cuadernos de Integración Educativa*. IV. Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Ediciones DGEE y SEP México.
- DÍAZ, R. R. 1992. *Transferencia y Discurso*. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires.
- GALEANA, S.; ROSALES, G. y SUASTE, R. 1982. *La Educación Especial en México*. Ediciones SEP México.
- GÓMEZ-PALACIO y cols. 1984. *Integración Escolar de Niños Repetidores*. SEP, México.
- JURANVILLE, A. 1992. *Lacan y la Filosofía*. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires.
- LÓPEZ, M. M. 1993. "De la Reforma Educativa a la Sociedad del Siglo XXI. La Integración Educativa, Otro Modo de Entender la Cultura", en: LÓPEZ, M. M. y GUERRERO, S. (compiladores). *Lecturas Sobre Integración Escolar y Social*. Paidós. Barcelona.
- MARION, M. A. y VERILLÓN, A. 1981. (Traducido por Reyes, R. L.). *La Integración Escolar. Lucha Contra la Marginación*. CRESAS-INRP. París.
- RODRÍGUEZ, L. A. 1993. *Los Retos de la Educación Especial para la Integración Educativa*. DGEE México.
- SEP. s/año. *Historia de la Educación Especial en México*. SEP, México.
- SEP. 1985. *La Educación Especial en México*. SEP, México.
- SEP. 1989. *Programa para la Modernización de la Educación en México*. México.
- VALDÉS, C. S. 1988. *La Educación Especial en México*. SEP, México.

PARTE II
LAS PRÁCTICAS INSTITUCIONALES
DE EDUCACIÓN ESPECIAL

LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES EN EL CAMPO
DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO

Mónica Liliana Cortiglia Bosch

□ 51 □

EL SUJETO PRENTE A LA INSTITUCIÓN

Alfredo Flores Vidales

□ 63 □

LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA Y LAS VICISITUDES
DE SU PUESTA EN PRÁCTICA

Emilia Adame Chávez

□ 75 □

LA REPROBACIÓN: UNA HERRAMIENTA INEFICAZ
ANTES Y AHORA

Silvia Laura Vargas López

□ 85 □

LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES EN EL CAMPO DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO

*Mónica Liliana Cortiglia Bosch**

INTRODUCCIÓN

Dada la importancia que tiene la formación de profesionales en Educación Especial, es que se han realizado modificaciones en el currículo de la maestría en Educación Especial de la Universidad Intercontinental, mismas que de manera breve se presentan.

Los cambios curriculares, parten de que se cuenta con una preparación adecuada de profesionales en la Educación, con el fin de propiciar cambios en la atención de personas con Necesidades Educativas Especiales que favorezcan su integración.

Las modificaciones que se presentan se desprendieron de una investigación que abarcó el seguimiento de egresados, un análisis de las marcas normativas de la política educativa, tanto en México como en el ámbito internacional y de la evaluación del plan de estudios. Con esto el nuevo currículo tendría que responder a las nuevas tendencias en Educación Especial en la formación de profesionales.

Cabe señalar que la atención a personas con Necesidades Educativas Especiales no sólo se proporciona a quienes no cuentan con los medios necesarios, sino a todos los estratos socioeconómicos (medios, altos y a grupos desfavorecidos); puesto que la demanda se en nuestro país en todos niveles, así todo egresado tendría un campo extenso de servicio tanto en el sector público como en el privado cuya función educativa se manifieste a través del compromiso que tiene con el mejoramiento de la calidad de la Educación Especial y con la atención a personas con discapacidad.

* Maestría en Educación. Coordinadora del Posgrado de la Facultad de Pedagogía. Universidad Intercontinental.

LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES

La experiencia de la Universidad Intercontinental frente al cambio de un *currículum* en la formación de profesionales en Educación Especial nos hace pensar en:

1. La reflexión sobre los retos en la formación de los profesionales vista desde el campo de las Necesidades Educativas Especiales.
2. El contexto social que nos señala una "Educación para Todos". Conferencia Mundial sobre Educación para todos. Jomtién, Tailandia. Marzo 1990.
3. La propia práctica profesional en el campo de la Educación Especial nos lleva a enfocar cual es la oferta educativa para sistematizar dicha práctica y llegar a un desarrollo profesional acorde a las necesidades educativas y sociales.

Estos aspectos y otros nos llevan a discutir cual es la preparación adecuada de los profesionales de la educación que es uno de los factores claves para propiciar el cambio hacia la atención de las Necesidades Educativas Especiales y favorecer la integración de niños y jóvenes con o sin discapacidad.

EL MARCO DE ACCIÓN

La Declaración de Salamanca, Junio 1994, nos señala que la formación de profesionales especializados deberá ser revisada y adaptada para permitirles trabajar en diferentes contextos y desempeñar un papel clave en su práctica profesional, considerando su formación desde un método general que abarque todas las discapacidades.

Por ello, la Universidad Intercontinental desde la Maestría en Educación Especial se preocupó por asumir un papel en la formación de profesionales para la atención de las personas con Necesidades Educativas Especiales y favorecer su integración educativa y social.

Como dice Carmen García Pastor (1990) al respecto de la Integración Escolar: *"ésta exige un proceso de cambio complejo que afecta a la forma de pensar y hacer de los profesionales de la educación, tanto los profesionales de la Educación General, como los que trabajan en Educación Especial y los profesionales que forman los equipos de apoyo, han tenido que modificar sus prácticas habituales. Esto supone un proceso de aprendizaje no sólo formal sino también personal, de adopción de nuevas ideas y rutinas que no se pueden llevar a cabo automáticamente. Por el contrario, la adopción de nuevas ideas es un proceso de implicación personal que requiere de sensibilidad y delicadeza"*.

Al respecto la Universidad Intercontinental en la Facultad de Pedagogía a través de la Maestría en Educación Especial preocupada por los cambios y desafíos actuales de la educación, consideramos necesario realizar algunas modificaciones al Plan de Estudios de dicha Maestría para generar condiciones de formación actualizada en este campo.

Antes de mencionar en detalle los aspectos que nos llevaron a realizar los cambios curriculares, quiero comentarles como es el Plan de Estudios que ofrece la Maestría.

- Tiene una duración de cinco semestres (dos años y medio).
- Su objetivo es formar profesionales que detecten y evalúen las capacidades de personas con discapacidad o con Necesidades Educativas Especiales y con base en esto diseñar y aplicar programas educativos que permitan a esta población integrarse a su ambiente mediato e inmediato. La formación en investigación es la vía que genera interrogantes en la complejidad del campo, al aplicar nuevas propuestas alternativas de índole interdisciplinarias, teóricas y prácticas que puedan ir incrementando el cuerpo de conocimientos que coadyuven a la plena integración del sujeto con Necesidades Educativas Especiales o con discapacidad.
- Se desarrolla sobre dos líneas de formación: *la Intervención Clínica y la Intervención Educativa*. Se recuperan los principales enfoques en el campo de la Educación Especial que permiten la revisión, el análisis y el ejercicio de los elementos para el trabajo psicopedagógico individualizado (Intervención Clínica) y los que se requieren para la atención de las Necesidades Educativas Especiales (Intervención Educativa).
- La Maestría cuenta con un Centro Universitario de Salud Mental y Servicios Educativos que ofrece atención a niños y a jóvenes en las áreas de Problemas de Aprendizaje y Discapacidades, orientación educativa a los padres de familia de la comunidad y en el cual los alumnos de la Maestría realizan sus prácticas que están vinculadas con el desarrollo que proponen las diversas materias del programa, de tal manera que existe una estrecha relación entre el ámbito conceptual—abstracto y práctico.
- Además los alumnos realizan Prácticas Hospitalarias en el Hospital Infantil de México.
- Está dirigida a: Lic. en Pedagogía, Psicología, en Educación Primaria, Educación Preescolar, Ciencias de la Educación, Audición y Lenguaje, Deficiencia Mental, Problemas neuromotores, Educación Especial, Comunicación Humana, Guías Montessori y Profesores Normalistas y áreas afines interesados en esta formación.

- La Maestría en Educación Especial cuenta con nueve generaciones de egresados estando la décima en formación.

MAPA CURRÍCULAR

ÁREA	ANTES	AHORA
I Psicopedagógica	-Educación Especial -Educación en Deficiencia Mental I y II -Educación en Problemas de Aprendizaje I y II.	-Teoría del <i>Curriculum</i> -Adecuaciones Curriculares I,II,III y IV
II Investigación	-Etnografía educativa -Métodos y Procedimientos de Investigación -Seminario de Tesis I y II	-Etnografía Educativa -Métodos y Procedimientos de Investigación I y II -Seminario de Tesis I y II
III Práctica, Evaluación e Intervención Psicopedagógica	-Modificación de Conducta -Teoría cognoscitiva -Alteraciones biológicas -Psicoanálisis -Psicotécnica	-Teoría del Desarrollo -Alteraciones/Problemas de Aprendizaje y Discapacidades -Laboratorios en Intervención Clínica e Intervención Educativa (optativas)
IV Fundamentación de la Práctica Psicopedagógica	-Asesoría y Orientación Familiar I y II	-Lenguaje I y II -Asesoría y Orientación Familiar I y II

MAPA CURRICULAR

ÁREA	PRIMER SEMESTRE	SEGUNDO SEMESTRE	TERCER SEMESTRE	CUARTO SEMESTRE	QUINTO SEMESTRE
I. Psico-pedagógica	Teoría del <i>Curriculum</i>	Adecuación Curricular I	Adecuación Curricular II	Adecuación Curricular III	Adecuación Curricular IV
II. Investi-gación	Etnografía Educativa	Métodos y Procedi-mientos de Investi-gación I	Métodos y Procedi-mientos de Investi-gación II	Seminario de Tesis I	Seminario de Tesis II
III. Práctica, Evaluación y Diagnóstico	Teoría del Desarrollo	Alteraciones /Problemas de Aprendizaje y Discapacidad	Optar entre: -Laboratorio I en Intervención Clínica e Inter. Educativa	Optar entre: -Laboratorio II en Intervención Clínica e Inter. Educativa	Optar entre: -Laboratorio III en Intervención Clínica e Inter. Educativa
IV. Fundamenta-ción de la Práctica Psicopedagó-gica	Lenguaje I	-Lenguaje II -Asesoría y Orientación Familiar I	Asesoría y Orientación Familiar II	*Nota: Esta área es cubierta en forma integrada en las asignaturas arriba listadas	*Nota: Esta área es cubierta en forma integrada en las asignaturas arriba enlistadas

* Nota. Y la realización de Práctica Clínica en ámbitos hospitalarios.

Dichas modificaciones se desprendieron de una investigación que abarcó el seguimiento de egresados, un análisis de los marcos normativos de la política educativa, tanto en México como a nivel internacional y la evaluación del plan de estudio como oferta de formación que respondiera a las nuevas tendencias en Educación Especial.

- Las evaluaciones de ex alumnos y maestros sobre la oferta académica.
- Las modificaciones que a nivel mundial están impactando en el campo de la Educación Especial.
- Un estudio longitudinal de la oferta educativa.

Ese análisis permitió identificar los elementos que requiere de una atención especial ya sea organizativas o académicas.

Por ello se llevó a cabo una reubicación de asignaturas dentro del mapa general.

Un ajuste en el número excesivo de créditos, de 120 a 99 créditos, la fusión de algunas asignaturas para apoyar la integración y la transformación de conocimientos y la reorientación de la conceptualización de la Educación Especial que contemple las líneas de actualización.

Consideramos que el eje curricular debe ser lo bastante claro, desde un inicio para que el alumno no tenga que descubrirlo por ensayo y error y hasta entonces tener en cuenta su propia construcción conceptual.

La coordinación de la Maestría en Educación Especial en coautoría con la Coordinación de Titulación ha realizado distintos trabajos de evaluación curricular. Los resultados y conclusiones de estas investigaciones se presentan a continuación:

“Seguimiento de Egresados de la Maestría en Educación Especial”
(Jacobo y Gaspar 1993)

Las áreas investigadas entrevistando a cuatro generaciones fueron:

- a) Trayectoria Profesional
- b) Impacto de la Maestría en la Práctica Profesional
- c) Retribución Económica
- d) Evaluación Académica Retrospectiva de la Maestría

En síntesis, se encontró que casi la totalidad de la población tiene una trayectoria académico-laboral en el campo de la Educación Especial; aproximadamente la mitad considera que las actividades profesionales que realiza sí requieren de una formación de posgrado, razón por la cual puede desempeñarlas favorablemente; sólo una tercera parte cuenta con una retribución económica equiparable a otros profesionales con estudios de posgrado; y sobre los comentarios, el contenido fue lo más relevante a ser cuestionado, elogiado, y donde mayores sugerencias se realizaron. Los resultados fueron significativos para las modificaciones aquí presentadas.

“La Titulación vista será desde los Egresados No Titulados” (Jacobo, 1994). Este estudio se realizó entrevistando a las 4 generaciones de ex alumnos (que es la totalidad de las mismas). El fin era investigar el problema de la no-titulación, encontrar alternativas de apoyo. Se encontró que los egresados no encuentran ninguna exigencia por las instituciones en donde trabajan, para la titulación. No obstante se demostró que la superación es una constante. Los resultados llevan a la conclusión de que la titulación debe enfatizar la integración curricular.

“Estudio con Docentes sobre Alternativas de Titulación” (Jacobo,

1995). Este estudio fundamenta la propuesta de la Coordinación de Titulación de dar alternativas curriculares para la terminación de la tesis de grado. El énfasis está en que se ofrezcan las condiciones para que el alumno vaya ampliando y profundizando en su problema de investigación, no sólo en las materias diseñadas para este fin, sino en los laboratorios y además asignaturas teóricas. Esto se ve reflejado en la nueva propuesta del plan de la maestría.

ESTUDIO LONGITUDINAL DE LA OFERTA EDUCATIVA

Este estudio constituye una de las funciones principales de la Coordinación. El objetivo es recoger las percepciones tanto de docentes como de estudiantes sobre la currícula, los sujetos del proceso educativo, la organización y las expectativas académicas (cumplidos, no cumplidos y surgidos).

El estudio se realiza en tres momentos:

- a) Juntas grupales planeadas desde la Coordinación
- b) Sesiones grupales solicitadas por docentes y alumnos
- c) Entrevistas individuales surgidas en forma espontánea

Estos momentos permiten identificar elementos que requieren de una atención especial, ya sean organizativos o académicos, en forma oportuna. Cabe señalar que la constancia de percepciones en relación a ciertos aspectos, donde se requieren cambios mayores, determinaron la necesidad de modificar el plan de estudios vigente.

En general estos corresponden a la reubicación de asignaturas dentro del mapa general, el número excesivo de créditos, la fusión de algunas asignaturas para apoyar la integración y transferencia de conocimientos, y ahora la reorientación de la conceptualización de la Educación Especial para la actualización.

Sobresale la opinión de los alumnos de la necesidad de estos cambios, respetando el perfil de los maestros contratados. Tanto maestros como alumnos en general perciben la estructura del plan vigente como muy favorable.

Cabe añadir que son los alumnos de los últimos semestres quienes en forma constante han sido de esta opinión, contrastando con los de los primeros semestres, que perciben el plan poco estructurado.

NECESIDADES Y PROBLEMAS A ATENDER

Como se señaló con anterioridad, el presente programa se centra en la intervención psicopedagógica a niños y adolescentes con necesidades educativas especiales, con discapacidad o sin ella.

Empezamos este apartado señalando uno de los problemas centrales en Educación Especial. La falta de concordancia de significados sobre categorías de excepcionalidad presenta un problema de definición. La importancia de la definición de DISCAPACIDAD es central, porque de ella depende la incidencia de casos en estas áreas y por tanto las necesidades de atención (Programa Nacional para el Bienestar de la incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad. DIF, 1995).

Sea por razones de incremento global de la población general, por mayor incidencia debida a diversas causas, por mejores sistemas de detección o de cualquier otra, el incremento en sí requiere de un sistema educativo que brinde cobertura a todos los niños con Necesidades Educativas Especiales que lo requieran.

Cabe destacar que la necesidad de conocer las estadísticas y porcentajes reales en estos campos en México, motivó el desarrollo del Sistema de Información sobre Población con Discapacidad, cuyas funciones específicas dentro del Programa Nacional para el Bienestar y la incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad (DIF 1995) son fortalecer la operación del Sistema Nacional Social, así como para actualizar y ampliar el Directorio Nacional de Asociaciones de Personas con Discapacidad y Registro Nacional de Menores con Discapacidad.

Dicha fuente nos permite conocer las cifras arrojadas hasta el momento, mismas que hasta hace poco habían tenido que descansar en porcentajes mundiales o en poblaciones identificadas institucionalmente.

Datos del "Registro nacional de menores con discapacidad"

Menores inscritos.....	2121,365
Menores no inscritos	606,680
Total	2728,045

Contamos con investigaciones de apoyo e indicadores cualitativos que nos han llevado a considerar necesaria la formación de profesionales en el área de la Intervención psicopedagógica a la población con discapacidad o sin ella, con NEE:

- La falta de personal en Instituciones Educativas en sus diversos niveles de Educación Preescolar, Primaria, Secundaria y Preparatoria, con una formación en el campo de la Atención a Alumnos con NEE.
- El incremento en el índice de niños con problemas de aprendizaje por diversas causas como:
 1. Factores ambientales, contaminantes donde destaca el envenenamiento por plomo, así como alergias hacia colorantes,

que son considerados causales significativos.

2. Cambios acelerados en las estructuras familiares y en las relaciones interpersonales.

■ La sobresaturación de casos de deficiencia mental y de problemas de aprendizaje en consultorios particulares y en instituciones educativas. En este sentido cabe señalar, el caso concreto de la Universidad Intercontinental (en particular de la Facultad de Pedagogía, Centro de Salud Mental y Servicios Educativos) en donde son constantes los casos de padres con niños con los problemas en cuestión que se presentan buscando alternativas de atención psicopedagógica, y de apoyo emocional individual y familiar debido a estos problemas.

■ Otra necesidad concreta surge directamente en la Universidad Intercontinental, donde un número significativo de egresados de la Licenciatura de Pedagogía se incorpora al campo laboral (Gómez de Campo, 1990). De manera informal se ha detectado que esta población, 25% aproximadamente, se dedica a trabajar en el área de la Educación Especial.

El tener un programa alternativo que apoye, continúe y profundice la formación en esta área, permite que nuestros egresados puedan enfrentarse con una formación más sólida a los requerimientos laborales específicos.

Por tanto, sumándose el esfuerzo de la Educación Especial en México, surgió la motivación, el interés y la necesidad de preparar profesionales actualizados en las nuevas líneas rectoras de la Educación Especial, que puedan aplicar sus conocimientos y habilidades en un campo de necesidades reales.

CAMPO DE TRABAJO Y EJERCICIO PROFESIONAL

Zona de influencia

Los esfuerzos tendientes a actualizar la Educación Especial y la necesidad de prever el crecimiento de sus necesidades han promovido reconocidos campos de trabajo que permiten encausar las capacidades de los educandos con la mira de solidificar su formación profesional.

Ante el fenómeno de la expansión mencionada queremos compartir la responsabilidad de cubrir este crecimiento a fin de que atienda el aspecto cuantitativo y cualitativo, y simultáneamente se logren niveles de eficiencia profesional abiertos a un constante perfeccionamiento.

Dadas las alternativas de formación en intervención psicopedagógica, el egresado se puede desempeñar en:

■ Escuelas de Educación Preescolar, Primarias, Secundarias, Especial (oficiales o particulares).

- Centros de Atención Múltiple (CAM).
- Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER).
- Docencia en Instituciones de Educación Superior.
- Investigación de Centros enfocados a la Educación Especial.
- Áreas de Salud.

A través del nivel de preparación de los egresados, se busca impactar la problemática nacional en Educación Especial, tomando en cuenta las experiencias existentes por el convencimiento de la importancia de sus bases y queriendo cumplir y mejorar la calidad de la Educación Especial.

Las necesidades nacionales en Educación Especial son evidentes tanto en los estratos socio-económicos medios y altos como en los grupos más desfavorecidos. La mayoría de los profesionistas en México no se estiman suficientes para satisfacer las demandas, muchos de ellos cuentan con una formación específica a nivel licenciatura con dirección generalmente unilateral, así como las instituciones también funcionan hasta el momento con base en este tipo de servicios.

Queremos hacer notar que la Maestría que aquí se presenta brinda Formación de Profesionales en el campo de la Integregración educativa, para poder dar así una cobertura mucho más amplia a las Personas con NEE con discapacidad o sin ella.

BIBLIOGRAFÍA

- AINSCOW, M.; ECHEITA, G. y DUK, C. 1993. Necesidades Educativas Especiales, Una Iniciativa de la UNESCO Para la Formación del Profesorado en el Ámbito de la Integración Escolar.
- ANUIES. 1997. Catálogo de Posgrado.
- BAUTISTA JIMÉNEZ, 1993. Una Escuela para Todos. La Integración Escolar. Editorial Promociones y Publicaciones Universitarias, España.
- BLANCO GUIJARRO, R. *et al.* 1992. Alumnos Con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares. Ministerio de Educación y Ciencias. Dirección General de Renovación Pedagógica. Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial, España.
- CONFERENCIA NACIONAL. Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales: Equidad para la Diversidad, 1997. SEP, SNTE.
- DECLARACIÓN DE SALAMANCA de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales. 1994. Cuadernos de Integración Educativa No. 3 Secretaría de Educación Pública. Dirección de Educación Especial.
- GARCÍA PASTOR, C. 1993. Una Escuela Común Para Niños Diferentes; La Integración Escolar. Editorial Promociones y Publicaciones Universitarias, España.
- GARCÍA VIDAL, J. Y GONZÁLEZ MANJÓN, D. 1992. Evaluaciones e Informe Psicopedagógico; Una Perspectiva Curricular, Vol. I. Editorial Promociones y Publicaciones Universitarias, España.

- HACIA UN MODELO CURRICULAR, 1986. Cuadernos de Pedagogía. Julio, Agosto No. 139, España.
- JACOBO Y GASPAR, 1994. Seguimiento de Egresados en la Maestría de Educación Especial; Investigación.
- JACOBO, 1995. Estudios con Docentes sobre Alternativas de Titulación, Investigación.
- LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA COMO FUNDAMENTO DE LA CALIDAD DEL SISTEMA DE EDUCACIÓN BÁSICA PARA TODOS, 1994. Cuadernos de Integración Educativa No. 5. Secretaría de Educación Pública. Dirección de Educación Especial.
- LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, 1993. Secretaría de Educación Pública. Diario Oficial de la Federación. Órgano del Gobierno Institucional de los Estados Unidos Mexicanos.
- LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, Artículo 41 comentado de la, 1994. Cuadernos de Educación Educativa No. 2. Secretaría de Educación Pública. Dirección de Educación Especial.
- LÓPEZ MELERO, M. *et al.* (compilador) 1993. Lecturas Sobre Integración Escolar y Social. Editorial Paidós. España.
- PALACIOS MARCHESÍ, C. 1990. Desarrollo Psicológico y Educación, Vol. II. Col. Psicología de la Educación, Editorial Alianza, España.
- PROGRAMA DE DESARROLLO EDUCATIVO 1995-2000. SEP, 1996.
- PROGRAMA NACIONAL DE ACCIÓN EN FAVOR DE LA INFANCIA, 1995-2000. SEP, DIF, SS, CNA. 1995.
- PROGRAMA NACIONAL PARA EL BIENESTAR Y LA INCORPORACIÓN AL DESARROLLO DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD, 1995. Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia. DIF, México.
- PROYECTO GENERAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL, PAUTAS DE ORGANIZACIÓN, 1997. Cuadernos de Integración Educativa No.6. Secretaría de Educación Pública. Dirección de Educación Especial, México.
- PROYECTO GENERAL PARA LA EDUCACIÓN GENERAL DE MÉXICO, 114. Cuadernos de Integración Educativa No. 1. Secretaría de Educación Pública. Dirección de Educación Especial.
- UNIDAD DE SERVICIOS DE APOYO A LA EDUCACIÓN REGULAR (USAER), 1994. Cuadernos de Integración Educativa No. 4. Secretaría de Educación Pública, Dirección de Educación Especial, México.

EL SUJETO FRENTE A LA INSTITUCIÓN

Alfredo Flores Vidales^N

INTRODUCCIÓN

Este trabajo se refiere al Sujeto frente a la Institución, desde la mirada psicoanalítica, particularmente de la institución educativa, y trata la problemática que el psicoanálisis ha tenido a través de su historia en la institución, así como la dificultad de ver al sujeto como tal en ella. De igual manera, revisa la conflictiva de coexistencia en una institución y, por último, establece una propuesta de trabajo desde la disciplina psicoanalítica en un ámbito escolar, con la finalidad de proponer una alternativa de convivencia en la institución y su posible participación en los problemas de integración escolar.

EL SUJETO FRENTE A LA INSTITUCIÓN

El Sujeto frente a la Institución, título que le di a lo que voy a comentar, tiene que ver con una investigación que estoy realizando desde tiempo atrás.

El tema lo desarrollaré en cuatro aspectos: primero, un breve recorrido del psicoanálisis en la institución; segundo, el sujeto frente a la institución; tercero, las dificultades de la coexistencia en una institución y el cuarto, la posibilidad de ser en la institución.

Psicoanálisis en la institución

Desde los primeros tiempos Freud se interesó por formalizar el conocimiento psicoanalítico, no sólo en lo referente a su práctica sino también al saber, para que éste pudiera llegar a una masa más amplia. En su texto del Porvenir de

^N Maestro en Psicoanálisis, Profesor y Corresponsable del Subproyecto de Investigación: Estudio la Integración Educativa a Nivel Nacional. Problemas, prácticas y perspectivas, dentro del Proyecto de Investigación Curricular de la UIICSE, ENEPI-UNAM y DGAPA-UNAM.

una Terapéutica, plantea llevar a las instancias oficiales de salud pública este servicio; aunque siempre manifestó su reserva con respecto a la singularidad y al método del mismo dentro de la institución.

Recordemos los esfuerzos de Ferenczi —Universidad Húngara— y Eitingon —La Policlínica en Berlín— por masificar este conocimiento. Era evidente que en ese primer momento lo institucional estaba siendo una prueba para que el psicoanálisis resolviera problemáticas sociales y así obtener un lugar en el campo científico de esa época.

Conocemos estos intentos y fracasos de enseñanza-transmisión en la universidad, así como de servicio en la clínica. Desde esos momentos encontramos la confrontación que se produce por incluir la lógica del sujeto en la lógica institucional.

A partir de ahí, ha habido una cantidad de propuestas de los posfreudianos para formalizar esta práctica *sui generis*, hasta llegar ahora a la reglamentación por los criterios de regularización del conocimiento, de la posesión del saber, de la influencia de la asociación.

De ahí surge una serie de intervenciones políticas que protegen los intereses de las agrupaciones psicoanalíticas, que ha llevado a sus miembros a la imposibilidad de abrirse a otras experiencias, entre las que está la institución. Posición contradictoria, ya que la propia especificidad del psicoanálisis desconoce el aspecto de poder y política, sin embargo, resulta esto uno de los puntos fundamentales para defenderlo.

En este marco encontramos la primera organización denominada la IPA (International Psychoanalytic Association) que establece los inicios de una reglamentación, y que en su condición monopólica controló durante largo tiempo la práctica clínica y formativa. Es hasta el movimiento de Lacan que estos criterios presentan una ruptura, se abre otra lógica que no corresponde a la normativización y a la regulación de dicha estructura administrativa.

No obstante, esta ruptura no favorece la presencia del psicoanálisis en las instituciones, ya que en las dos grandes escuelas que Lacan produjo con sus respectivos desquebrajamientos, sólo se logró una diversificación en la formación psicoanalítica.

Conocemos también que el fracaso de estas experiencias se debe a que aparece algo como siempre negado. ¿Qué es lo que siempre ha quedado negado en estas intervenciones institucionales? Pareciera que el psicoanálisis intenta ser como de una limpieza sin mácula, sin influencia de poder, debido a que su propia naturaleza —función de simbolización y significación— requiere de asepsia para dar cuenta de la problemática social. Y es en esa actitud, de falta de proselitismo o política, donde ha tenido que reconocerse su caída, pues queda implícita una desventaja con la lógica institucional.



Existen otros ejemplos en diversas esferas como la educativa, la clínica de salud mental, donde lo que posibilitó el trabajo psicoanalítico fue una relación de poder. En algún momento de su historia institucional hubo una jerarquía que tuvo algo que ver con el psicoanálisis. Así tenemos la experiencia de Bettelheim que bajo las influencias de la Universidad de Chicago estableció la escuela ortogénica; de igual manera Arminda Aberastury en la Universidad de Argentina o Mannoni en Bonneiu, Francia; pero a pesar del apoyo institucional fenecieron.

Aquí se observa la contraposición entre la negación del poder psicoanalítico con su propia especificidad, que propone una distancia de toda influencia directiva o de lugar de saber.

Esta situación ha dado lugar a un intenso debate entre la conveniencia de que el psicoanálisis pudiera estar o no en las instituciones. Dos son las posturas fundamentales que prevalecen: una, que el psicoanálisis corresponde a la vertiente de la dialéctica del sujeto que va en contra de toda estrategia política establecida a través de un discurso, que Lacan denomina el discurso del amo; y, dos, que el discurso universitario propone un saber para imponérselo al otro, mientras que en el psicoanálisis de lo que se trata es de una transmisión.

El sujeto frente a la institución

Loureau indica que en todas las épocas de la institución existen las condiciones estables de la sociedad —*statu quo*— y en consecuencia un discurso de poder, que evidentemente se refiere a lo que Lacan denominó el sistema del OTRO. En ese aspecto, el OTRO es todo este sistema, que desde la estructura, engloba al sujeto en una condición social determinada por la asignación del significante; por lo mismo, los sujetos no sólo se confrontan con el deseo del OTRO, —posición institucional— sino con el deber ser, que son las líneas que traza la institución como sistema de obturación y eclipsamiento.

Lacan subraya lo anterior en el grafo, cuando indica que el surgimiento del sujeto es a partir del deseo que se pone en juego en los resquicios del discursos del OTRO, pero también es una desobediencia al *statu quo*, una desalienación. Entonces ¿dónde se construye el sujeto? Se construye en las propias estructuras institucionales y en el alter-ego, transgresión de lo instituido, lo que es impugnado y cuestionado desde la subjetividad. Podemos decir que al mismo tiempo que se aliena a las estructuras institucionales se opone a ellas —desalienación— así, esta contraposición parece insalvable y consustancial al sujeto.

Si hacemos una revisión de los grandes transgresores de la historia notaremos que estos van moviendo lentamente a la institución, recorde-

mos a los más antiguos que tenemos en nuestro bagaje cultural y que están en la literatura: Edipo y Antígona. Es por estas primeras transgresiones que podemos hablar de la movilidad que lo instituyente produce sobre lo instituido.

Hoy día la transgresión la encontramos en la práctica cotidiana, real, en las propias instituciones. Esto significa que el fortalecimiento de lo instituyente conforma lo constituyente, utilizando términos de Lourau.

Retomando este planteamiento vemos que lo instituyente nos ha ido evidenciando que las instituciones —lo instituido— no tienen la misma lógica, aunque pertenezcan a una lógica general, sus elementos no tienen la misma correlación. La historia nos muestra una movilidad, poco observable desde una mirada generacional, pero las estructuras no han quedado inamovibles.

Existe la interrogación de si la estructura es inamovible. No sabría que decir, pero si hacemos un análisis minucioso de la estructura-estructurante, lo estructural no es lo mismo desde los siglos anteriores a Cristo hasta el actual, por eso pienso que las instituciones son elementos estructurales de la estructura-estructurante; tienen movilidad de correlación debido a los instituyentes que han tenido participación en ese movimiento de la lógica institucional.

De cualquier modo, aún con estas propuestas seguimos pensando que el sujeto frente a la institución se encuentra excluido, puesto que ésta intenta conservar el *statu quo*. Gran parte de sus fundamentos están definidos en cuanto a la función, al lugar, a lo que el sujeto tendrá que reproducir, porque son eminentemente reproductoras y no productoras, convirtiéndose así en una representación de envoltura de maternaje; por consecuencia, impide que el sujeto surja, incluso con ese elemento de creatividad que representa a lo humano.

Galende menciona que así como la madre determina cuando el niño tiene hambre o sueño, las funciones institucionales tienen un sistema donde los sujetos van incluyéndose, van teniendo lugares y actividades previamente asignadas; y esto se inicia en la familia hasta llegar a las escuelas, hospitales, cárceles, etcétera.

Recordemos que el sujeto se constituye ahí en el cruce institucional de todos estos sistemas, que desde Freud serán las identificaciones con otros, como las identificaciones materna, paterna y sociales para que se forme el yo. Encontramos que estos cruces convierten al sujeto en un revoltijo institucional, porque ahí mezclados se encuentra su propia esencia, su propia condición de sujeto de deseo. Digamos que la problemática es que el sujeto no puede representarse ante la institución separado de ésta, y su deseo no se representa absolutamente en ella.

En estas conformaciones de conservadurismos ha resultado difícil la presencia del psicoanálisis. Su ingreso y mantenimiento en instituciones educativas, clínicas u hospitalarias ha sido de confrontación y conflicto.

Por lo mismo, se han construido instituciones con una lógica psicoanalítica, pero esto ha sido hacer islas en el océano con un funesto destino. En párrafos anteriores lo ejemplificamos con Bettelheim que abre un espacio "libre" de toda relación, que parece que rompe con las lógicas institucionales aceptadas en un grupo social y que pretende un fortalecimiento del yo; y Mannoni con su escuela de "Un Lugar para Vivir", que busca la posibilidad de confrontar el deseo con la ley de la estructura social.

Estos lugares aislados, que pretenden ser la posibilidad de dar presencia y surgimiento al sujeto, quedan como exclusión, porque el grueso de las relaciones intersubjetivas de los sujetos tienen que ver con una interacción entre el poder y el sistema.

Este tipo de institución tenemos que pensarlas como marginales. Su lógica, como muchos teóricos la han abordado, nos propone una casi imposibilidad de la presencia del psicoanálisis en ella; primero, porque no podemos artificializar, y segundo, porque la lógica de lo social, del poder-saber en éstas, tiene otra dinámica.

Ante esta mirada, tan poco optimista, se siguen dando las insistencias y los intereses de algunos psicoanalistas, para embarcarse en una aventura de proponer intervenciones que puedan tener efectos psicoanalíticos dentro de la institución, y abandonar la "comodidad" y el control del gabinete psicoanalítico, donde pareciera que todo está libre de poder y de saber.

Aquí es conveniente relacionar este aparente control con la asepsia que estos psicoanalistas intentan manifestar en la institución, puesto que en el consultorio psicoanalítico también hay un poder; la dirección, el silencio y la intervención tienen que ver con éste. En el gabinete el saber se pone en acto, entre el silencio y la intervención, en los mecanismos, en las herramientas para dar apertura y corte al discurso del sujeto.

Es en este contexto que se dan las grandes polémicas cuando se indica que el psicoanálisis no es aquello que está afuera de un diván, de una relación bajo un encuadre, y que yo diría que se trata, más bien, de una ritualización. Lacan dijo: *"todo aquel acto que no esté mediado por lo simbólico no es psicoanalítico"*, y añade: *"toda resistencia es del psicoanalista no del sujeto"*.

Estos planteamientos nos mueven a pensar en la apertura de la propia institución. El sujeto es demasiada institución como para que no se pueda abordar desde ahí. ¿Qué es lo que ha impedido esto? Muchas veces el lugar de poder de la jerarquía psicoanalítica y sus correligionarios que delimitan, enmarcan una privacidad y un elitismo de la aplicación del

“servicio”, si es que así lo podemos llamar; pero que más bien responde a intereses de índole político, a lo que siempre se negó, pero que a lo largo de su historia siempre encontramos.

Si se reconoce que en las hegemonías kleiniana, lacaniana, etc. hay un juego de poder, debemos romperlo para pensar al psicoanálisis como una práctica institucional, así como encontrar los resquicios institucionales donde el sujeto está, porque de lo contrario tendríamos que plantearnos algo muy narcisista en cuanto a nosotros los psicoanalistas: que el sujeto sólo tendría posibilidad de existir en el gabinete psicoanalítico.

Las dificultades de la coexistencia en una institución

Después de plantear las dificultades generales, ahora tendríamos que pensar en las particulares dentro del psicoanálisis.

Primero, la institución tiene una reglamentación, una práctica perfectamente definida de un deber ser, el lugar del maternaje. La demanda del sujeto está establecida en cuanto a que a la institución sabe lo que a él; se convierte en el OTRO grande, el que me va a dar el lugar del yo, de lo que yo debo ser. No del ideal del yo, sino del yo ideal que produce un depósito de mí. Dolto usa el mi-yo, depósito en una institución. ¿Por qué el mi-yo? Porque éste tiene que ver con el bagaje institucional que traigo, de lo que los padres, la familia ha dicho que yo soy. Cuando a mí me sucede algo, tengo que ponerlo en las manos de ése que sabe. Por tanto, el primer problema es de transferencia institucional; transferencia impersonal hacia el sistema.

La segunda, es que la institución en su aspecto administrativo tiene reglas, tiempos, ritmos, calendarios y evidentemente el psicoanálisis no apunta a eso; aunque esto no es del todo cierto, pues los psicoanalistas son los que marcan sus horarios y calendarios, independientemente del paciente. Aquí hay otra negación de la función de control.

La tercera, las instituciones cuentan con un diagnóstico, una programación, un seguimiento y un final del tratamiento. Los enfermos, los niños escolares responden perfectamente a él, están en una eficiencia, en una utilitariedad de la disciplina que diagnóstica; es más, es lo que el sujeto demanda. En cambio, en psicoanálisis, la dinámica y el ritmo tienen que ver con la lógica del sujeto para que se posibilite un movimiento de su propio discurso.

Las instituciones quieren un discurso que determine, que ponga significantes a los sujetos en correspondencia con su significación. Por ejemplo, en el ámbito escolar ocurre que cuando el niño “burro” del salón muestra ser “burro” es un buen diagnóstico de la maestra; cuando el niño “desmadroso” de un grupo escolar es incontrolable, la maestra tiene buen ojo clínico.

El diagnóstico es una herramienta, un encadenamiento, un grillete como dijera Foucault en "Las Palabras y las Cosas" que resulta más encadenante, más férreo que el propio hierro del que están hechos los grilletes y cadenas.

Sin embargo, este discurso de saber-poder, al que denomino del deber ser, puede moverse. Los sujetos que constituyen a la institución han movido la rueda a partir de las posibilidades subjetivas de los deseos de cada uno de ellos; son los protagonistas transgresivos que han generado el cambio en la historia.

Ante este panorama pareciera que el psicoanálisis no puede insertarse en una política institucional, debido a la oposición entre el discurso del poder y la dirección de la cura analítica; no obstante, anteriormente hemos señalado algunas semejanzas de esta práctica que han sido negadas desde su propio discurso y que si bien nos plantean obstaculizaciones, también nos dan la entrada para pensar a este último como un agente de la movilidad institucional, ya que el sujeto se ha constituido ahí. Se busca que en la institución, a través de una actividad grupal-institucional, se den efectos psicoanalíticos.

A veces algunos pensadores psicoanalíticos en lo radical proponen la desaparición de la institución. ¿Pero qué pasaría si no la hubiera? No habría sujetos ni objetos.

Resulta que tenemos que pensarnos y pensar al sujeto en la institución. Creer que el sujeto sólo está en el psicoanálisis de gabinete, porque ahí surge el deseo, porque se reconoce en su más fundamental estructuración, sería de lo más absurdo. Es cierto que en una institución no podemos hacer un trabajo tan escrupulosamente desmenuzante como puede ser en un diván, pero también sería negar que los sujetos se producen sin la intervención psicoanalítica. Bajo esta circunstancia sería limitarnos y no posibilitar el acceso al psicoanálisis a un número mayor de sujetos, y en ese caso la ilusión de Freud de acercarse a las masas no sería factible.

Nuestra propuesta se remite a la posibilidad de ser en la institución. De lo que se trata es que dentro de ella se encuentre un espacio sin confrontación; defender y librar de todo sometimiento institucional la especificidad psicoanalítica, así como respetar su lógica y función que sabemos responde al poder, sin pretender psicoanalizarla.

Por eso el espacio que pretendemos abrir debe quedar "libre" de las interferencias de la normatividad, de la lógica y de la política institucional; libre porque tendrá que ir regulándose en esa interlocución —psicoanálisis e institución—. Es el interrogador del discurso del amo, porque también la institución interpela nuestro discurso y no estamos excluidos de ser los únicos que cuestionan, como muchos psicoanalistas lo señalan.

Lo que propongo es una interlocución con la institución. ¿A partir de qué? De una puesta en juego de la simbolización del discurso, de las reglas y de la normatividad. En ese sentido es una propuesta revolucionaria a la manera como Freud visualizaba la propagación del psicoanálisis.

La trayectoria psicoanalítica ha logrado incluirse en nuestro sistema, de tal manera que ha modificado las estructuras discursivas. Lo encontramos en las películas, en las novelas, en la vida popular. La mayoría no sabe qué es, pero utiliza el término. Esto provoca un movimiento. ¿Por qué, entonces, no pensar que el psicoanálisis pueda estar en un servicio más amplio, que se trata de un juego de poder para existir, de juegos políticos dentro de la institución? No neguemos esa influencia, esa posición de poder, esa actividad política, para desde ahí abrir espacios institucionales que permitan la apertura de la significación del sujeto, a través de la simbolización de la norma, la regla y su lugar en la institución.

Ulloa señala que hay que posibilitar el movimiento del ello, del grupo de la institución, para que ésta se mueva. Entonces, por medio del trabajo psicoanalítico los propios instituyentes harían el movimiento.

Esto promovería una apertura a lo simbólico, a la resignificación de su relación con la institución. ¿Por qué? Porque el sujeto en el lazo social constituye a la institución; no la hace, no está antes, después, no está en contra, es la institución. Si nosotros pensamos al sujeto en este lazo, podemos señalar que está en posibilidad de cuestionar su propio discurso, de abrir los significantes y por ende moverá a la institución.

La posibilidad de ser en la institución

Ésta es la propuesta y se apoya en la labor preliminar que hice en el Consejo tutelar de Hermosillo y en un hospital. Las problemáticas de esos espacios me llevó a impartir talleres de reflexión psicoanalítica, dirigidos básicamente a los profesionales de esas dependencias.

La apertura de una investigación en la vertiente de la Integración Educativa me está permitiendo estructurar de manera conceptual lo anterior. Dado que pensarlo dentro de este marco teórico actualmente me remite a la mirada de la diversidad, que es la única que posibilitaría que el sujeto del que hemos hablado atrás, en su alienación y alteridad, pueda ser incluido en el reconocimiento de su existencia en el grupo, oponiéndose así a los ideales normativos de estandarización y homogeneización.

De este modo, propongo la Integración por el lado de la subjetividad —mirada psicoanalítica— en una relación articulada, entre familia, escuela y sociedad, que incluye un trabajo conjunto de institucionales: autoridades, maestros, profesionales, padres y niños, para el rescate de los alumnos, a partir de las vicisitudes de su historia personal, del engarzamiento

con las experiencias escolares, para que no puedan ser sentenciados a un funesto destino, como es la versión de la incapacidad escolar por la actividad, deficiencia de la norma y reglamentación de las instituciones.

La propuesta es realizar en una institución educativa talleres y grupos terapéuticos donde se pueda lograr la reflexión tanto a nivel escolar como familiar, y se resignifiquen y reubiquen los lugares entre los padres, alumnos y maestros, para que les posibilite reordenar las relaciones y roles que llevan al sujeto a jugar la incompetencia o la exclusión escolar, social o familiar.

Para alcanzar lo anterior es necesario contar con un espacio dentro de la institución libre de conflicto entre la lógica institucional y la del sujeto, así como establecer el sistema de interrelación que esté articulado y mediado por un equipo de psicoanalistas.

Este espacio educativo es el Colegio Las Vizcainas, que a través de su Instituto Bidea-Izartú nos permite trazar las líneas de acción para llevar a cabo los talleres, dirigidos a padres, maestros y alumnos, así como el tratamiento grupal e individual para todos ellos.

Los talleres para padres tienen la finalidad de reflexionar el lugar que estos han tomado frente a sus hijos y la dinámica familiar en la que se encuentran involucrados para confirmar, reorientar o resignificar dichas estructuras.

El de maestros tiene como objetivo reflexionar la posición que asumen como educadores y sus relaciones emocionales con los educandos. Propone un cambio en la circulación de las funciones entre la maternidad y el maestro, pues es evidente que existe una asociación significativa, ya que tiene que ver con las relaciones y los lugares que los sujetos van asignando a estos profesionistas.

En el grupo-terapéutico se pretende abordar aquellos casos de mayor complejidad y que sus conflictos psíquicos requieran de un tratamiento más específico, con la finalidad de resignificar los discursos familiares que permitan la remoción de los roles coagulados del conflicto familiar.

Se dará tratamiento individual a los alumnos que de acuerdo a la gravedad de la conflictiva requieran de un trabajo específico con el objeto de resignificar la función de los roles de incapacidad o exclusión que se esté viviendo.

Se hace notar que a los talleres, a los grupos terapéuticos y a la terapia individual podrán entrar los padres, maestros y alumnos que así lo soliciten. No es imposición de la institución.

De esta manera se apuesta al trabajo institucional psicoanalítico, abarcando a los padres, maestros y personal que tenga una relación con los educandos, para crear un espacio de reflexión en el Instituto. No se pretende hacer análisis, pero sí desde la mirada de esta disciplina intentar reconocer al sujeto, darle un lugar que por su diferencia se le ha negado; es decir, dar apertura al discurso, al significante para que se produzca un movimiento.

Una experiencia que me permite pensar en el efecto psicoanalítico es el que tuve en el Consejo Tutelar, después de haber impartido un taller para los profesionistas de esa dependencia, una médica se me acercó y me comunicó el caso de una niña que era muy difícil de abordar, pues era muy rebelde y recientemente la habían castigado por ocasionar un "motín". Mi respuesta fue que reflexionara sobre lo que habíamos visto en el taller. Pasado algún tiempo, esta profesionista me vuelve a consultar y me indica que ha logrado acercarse a la niña.

Esta médica logra colocarse en el lugar de la escucha y surge la historia. La niña fue rechazada por su madre, su abuela y hasta por la mujer con la que la habían "regalado". Toda la infancia fue el depósito de una violencia por parte de los otros. Investigó si en los expedientes había algo de esta historia y lo único que encontró registrado fue agresión y agresión por parte de la niña: robo, confrontación con la autoridad; qué le importa, a usted por qué, y usted quién es, usted qué me va a dar... Sin embargo, después de un tiempo de la función de escucha de la médica, la muchachita habla. Esta profesionista me señalaba que simplemente una mirada distinta, una apertura en la escucha y una devolución de ese discurso un poco más sensible, promovía una posición diferente del sujeto, generaba otro tipo de relaciones.

Esto, tan poco sistematizado, formalizado tiene efectos; es decir, hay algo que se produce en el propio personal y por ende con los internos, con los que reciben el servicio.

Es por eso que este proyecto pretende poner en juego la intervención psicoanalítica en una institución educativa para una Integración. Este tipo de trabajo requiere de una sistematización que nos permita reconocer los cambios en las relaciones intersubjetivas entre los miembros de una comunidad escolar, para lo cual estableceremos un sistema de observación y de entrevistas antes y después de la aplicación de grupos terapéuticos, talleres y tratamientos individualizados, en la intención de observar las diferencias de los efectos producidos por ellos, para proponer finalmente alguna alternativa que posibilite la coexistencia del pensamiento psicoanalítico en la institución, así como la participación de esta disciplina en los problemas de Integración..

Esta es la apertura que estamos llevando a cabo en el Colegio de La Paz-Vizcainas. Las particularidades de esta escuela facilitan un proyecto de esta naturaleza, pero no olvidemos que el trabajo psicoanalítico tanto en las instituciones como en los sujetos es único, por lo que esta propuesta está encaminada a pensar singularmente a las instituciones.

BIBLIOGRAFÍA

- ABERASTURY, A. 1978. *Teoría y técnica del psicoanálisis de niños*. Ed. Paidós, Buenos Aires, Argentina.
- BETTELHEIM, B. 1970. *Una Comprensión de la locura*, Ed. Grijalbo.
- BIEGER, E.; ENRIQUEZ, F.; FORUARI, P.; FUSTIER, R.; ROUSSILION, J. P. y VIDAL. 1989. *La Institución y las Instituciones*. Paidós.
- DOLTO, F. 1980. *La Escuela Digestiva*. En: *La Dificultad para vivir*. Ed. Gedisa.
- FONTANA, E. A. y Cols. 1977. *El Tiempo y los Grupos*. Ed. Vancú.
- FREUD, S. 1978. *Obras Completas*, Vol. X. Ed. Amorrortu. Buenos Aires, Argentina.
- LOURAU, R. 1936. *El Análisis Institucional*, Ed. Amorrortu. Buenos Aires, Argentina.
- MANNONI, M. 1980. *Un Lugar para vivir*, Ed. Grijalbo, Colec. Crítica. Barcelona, España.

LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA Y LAS VICISITUDES DE SU PUESTA EN PRÁCTICA

Emilia Adame Chávez[‡]

INTRODUCCIÓN

Sobre la integración educativa se han dado ya, desde un marco legal y conceptual, suficientes argumentos, desde el discurso de la educación. En este trabajo intentamos resaltar el punto que consideramos crucial en la integración, a saber, el *quehacer del docente*. Intentamos descentrarnos del discurso teórico y legal para arribar al terreno de la praxis, la puesta en acto de la función del maestro y aquello que desde lo cotidiano, advertimos como inhibido, aquello que se presenta como obstáculo. El abordaje lo haremos desde la mirada del psicoanálisis. Poniendo a jugar sus conceptos, intentamos articular una hipótesis sobre el lugar o posición que ocupa el sujeto de la Educación Especial, en el deseo del OTRO.

ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

En México se han efectuado cambios sustanciales al interior del Sistema Educativo Nacional, inscritos en el contexto de la política educativa internacional. Dichos cambios se inician en 1993 con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa. Después, con la modificación del artículo tercero constitucional y la nueva Ley General de Educación, la cual contempla en su artículo 41 la especificidad de la Educación Especial y el derecho de las personas con discapacidades transitorias o definitivas a la educación en medios regulares. Estos planteamientos a nivel legal son muy precisos aunque incompletos en relación a la Educación Especial.

[‡] Maestra en Psicología Clínica, Asesora Técnica en Educación Especial en el Sistema Educativo Quintanarroense.

La historia de la Educación Especial en México se remonta al siglo XIX con la creación de la primera escuela para sordos en 1867; sin embargo, esta educación no se expandió con la rapidez de otros países; por el contrario, su desarrollo fue muy paulatino. Un crecimiento significativo se produjo hasta el año 1935, fecha en la cual, a iniciativa del doctor Solís Quiroga, la Educación Especial se institucionaliza incluyendo en la "Ley Orgánica de la Educación, un apartado referido a la protección de los deficientes mentales por parte del Estado"⁵.

Posteriormente, en 1941 se reforma la citada ley para dar cabida a la creación de una escuela de especialización de maestros de Educación Especial, misma que empieza a funcionar en 1943 con las especialidades de deficiencia mental y menores infractores.

En los años siguientes, durante el lapso comprendido de 1943 a 1958, el desarrollo de la Educación Especial se redujo a la ampliación de las especialidades en la escuela de especialización, a la cual se incluyeron la Educación Especial de ciegos, sordos y neuromotores. Se creó además una escuela de Educación Especial en Oaxaca.

En 1959 se creó la Oficina de Coordinación de Educación Especial, dependiente de la Dir. Gral. de Educación Superior e Investigaciones Científicas, al frente de la Profra. Odalmira Mayagoitia. De 1959 a 1966 se crearon 10 escuelas en el Distrito Federal y 12 en el interior de la República.

Observamos, en esta breve cronología, que a un siglo de distancia desde la primera iniciativa de brindar atención educativa a los menores con necesidades especiales en 1867, hasta 1966, su crecimiento se redujo al Distrito Federal y algunos pocos estados de la República.

Fue hasta 1970 con la creación, por decreto, de la Dirección General de Educación Especial, que ésta expande a todo el país.

Hasta entonces, en México, los sujetos de Educación Especial no estaban atendidos en centros especiales, marginados de la educación regular, según el planteamiento actual de la integración educativa; simplemente ellos no eran sujetos de educación, ellos permanecían en sus hogares sin ninguna alternativa educativa. Los efectos de esta circunstancia vivida en México, se reflejan aún en nuestros días, pues todavía es común que las familias no busquen oportunamente la atención para sus hijos, se pierde, en muchos casos, los períodos tempranos de estimulación. O bien, que no valoren el derecho de sus hijos a la educación ni respeten la obligatoriedad de ésta, que como padres les corresponde hacer cumplir.

Con la creación de la Dirección General de Educación Especial a cargo de la profra. Mayagoitia hasta 1976, la respuesta educativa para los menores con necesidades especiales se extendió a nivel nacional a través

⁵ Dirección General de Educación Especial. *La educación especial en México*. SEP, FONAPAS, México.

del programa de Grupos Integrados los cuales cubrían las necesidades especiales en el primer grado de educación primaria.

Durante la gestión de la doctora Margarita Gómez Palacio, al frente de la Dirección General de Educación Especial, de 1979 al 1988, el avance en la cobertura fue seguido de avances en los aspectos teóricos y metodológicos derivados de proyectos de investigación realizados durante su gestión los cuales contribuyeron con aportes importantes, a la reforma educativa referidos en el plan y programas de educación primaria actuales. La atención a los problemas de aprendizaje se extendió a todos los grados de educación primaria a través de la creación de Centros Psicopedagógicos como servicio complementario a la educación regular.

Si hacemos un análisis retrospectivo, en comparación con los países de Norteamérica, Estados Unidos y Canadá; y con los países Europeos como Inglaterra y España; advertimos que mientras en éstos se gestaba ya el movimiento de Integración Educativa a principios de los años setentas, en México apenas se daba apertura a la Educación Especial a nivel nacional, a través de programas que abordaban los problemas de aprendizaje en alumnos *sin discapacidad*.

México ha construido la historia de la Educación Especial de forma muy distinta a los países desarrollados, por ello, los cambios impuestos en materia de integración educativa se viven con resistencias, pues se produce un salto que deja lagunas, etapas sin cubrir, sin referencias o experiencias sistematizadas de donde partir.

Los países de los que México toma sus referencias, Inglaterra y España han producido importantes aportes a la Educación Especial, pero la experiencia a seguido un proceso secuenciado: investigación-legislación-reforma educativa-implantación; secuencia que se reinicia en cada reforma. Tal es el de España cuya experiencia más próxima en integración educativa, la podemos ubicar en 1978, período en el que inician proyectos de investigación y seguimiento para culminar en 1985 con el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial, en el cual, ya se contemplaban los cambios legales y conceptuales de la Educación Especial. Este Decreto es sometido a revisión, nuevamente se modifica lo sustituye la nueva Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, en 1992⁶.

En este contexto se inscribe la reforma educativa, la reconceptualización de la Educación Especial y el concepto de Necesidades Educativas Especiales. Y son estas experiencia y aportes las que México toma para implantar la reorientación de sus servicios.

La diferencia conceptual se introduce en la Educación Especial a

⁶ Entrevista a Álvaro Marchesi. FIAPAS No. 41. España, 1994.

partir del estudio que a petición del Secretario de Educación del Reino Unido, realiza Mary Warnock y un grupo de expertos en 1974; y publicado en 1978, su impacto produjo importantes movimientos en los esquemas vigentes sobre la concepción de la Educación Especial, e introduce la noción de Necesidades Educativas Especiales⁷.

La concepción tradicional del concepto situaba los Problemas de Aprendizaje y el problema de la Deficiencia Mental, única y exclusivamente en el niño, como condiciones inherentes a él, sin posibilidad de modificación o transformación.

Con el cambio nocional, el énfasis de la Deficiencia Mental y los Problemas de Aprendizaje, se coloca en la escuela, en la respuesta educativa, en los recursos que ella ofrece y en los compromisos y responsabilidades de las administraciones educativas. Aunque esta noción no niega que los alumnos tengan problemas vinculados a su propio desarrollo, sin embargo, el acento recae en la capacidad del centro educativo para responder a las demandas de cada especificidad de problemática. A partir de este cambio conceptual se va acuñando el concepto de "Necesidades Educativas Especiales" que en líneas generales significa que: un alumno tiene necesidades educativas especiales, cuando "presenta algún problema de aprendizaje a lo largo de su escolarización que demanda una atención más específica y mayores recursos educativos de los necesarios para compañeros de su edad"⁸.

Los recursos educativos se refieren concretamente a la "preparación y competencia profesional de los profesores; capacidad de elaborar un proyecto educativo, de realizar adecuaciones curriculares y adecuar el sistema de evaluación; apoyo psicopedagógico y materiales adaptados; facilidad para el diseño de nuevas formas de organización escolar y para usar nuevas metodologías".

La conjunción de todos estos recursos "permite que las necesidades educativas especiales, una vez detectadas, sean abordadas de una manera más eficaz"⁹.

La detección y evaluación de las necesidades educativas es una etapa primordial, pero también el enfoque de la evaluación cambia, pues no se trata de encontrar en los alumnos rasgos que los clasifiquen o etiqueten, por el contrario, ella es mucho más amplia, y dirigida hacia las posibilidades educativas de los alumnos, su finalidad principal es analizar sus potencialidades de desarrollo y aprendizaje, evaluando al mismo

⁷ Alvaro Marchesi y Elena Martín *"Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales"*. Desarrollo Psicológico y Educación, III. Alianza Psicología España 1995, p. 19.

⁸ *Ibid.*, p. 20.

⁹ *Ibidem* (el subrayado es nuestro).

tiempo, cuáles son los recursos educativos que necesita y en que tipo de escuela los puede encontrar para que su evolución sea satisfactoria¹⁰.

Desde este enfoque, la integración se contempla como la opción más natural, y la opción segregadora como la última alternativa en casos extraordinarios.

Sobre los fundamentos teórico metodológicos, México toma el modelo educativo llevado en España, cuyos principales exponentes son: Alvaro Marchesi, Jesús Palacios y Cesar Coll. Autores de reconocido prestigio en el campo de la Educación Especial. Asimismo, constituye una referencia importante, la obra de Blanco, R. y cols. "Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares". De este modelo, el soporte técnico metodológico de la reorientación de la Educación Especial hacia la integración, lo constituyen las *adecuaciones curriculares y el proyecto escolar del centro* ambos recursos estrechamente vinculados.

En Educación Especial, el proyecto escolar se ofrece como la alternativa que permitirá realizar los cambios que cada servicio requiera, según sus necesidades y características de la población; a fin de dar una atención ajustada a la diversidad de población que integra cada escuela, misma que ofrezca una respuesta educativa de calidad.

El proyecto escolar contiene o incluye las adecuaciones curriculares que para la Educación Especial, constituyen la estrategia metodológica que posibilitará la integración de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales definida en términos de acceso al currículo básico; se parte del currículo básico común a todos los educandos y se proponen en términos de niveles de concreción curricular; por centro escolar, nivel educativo, aula o grado, hasta la adecuación individual.

Las adecuaciones curriculares son el conjunto de modificaciones que se realizan en los propósitos, contenidos, criterios y procedimientos de evaluación, actividades y metodologías, para atender a las diferencias individuales de los alumnos. Su finalidad es lograr la mayor participación posible de los alumnos con NEE en el currículo regular y conseguir que los alumnos alcancen los objetivos básicos de cada nivel educativo¹¹.

Esta propuesta técnico-metodológica está esbozada en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. Pero su desarrollo y ejecución le corresponde a cada entidad federativa en la medida en que aporte los medios y recursos para que cada centro o servicio de Educación Especial, realice los niveles de concreción y adecuación curricular, según corresponda a las características de su demanda de atención.

¹⁰ *Ibidem.*

¹¹ Rosa Blanco *et al.* *Alumnos con necesidades educativas especiales y adaptaciones curriculares.* Ministerio de Educación y Ciencia, España, 1992.

México a través de la Secretaría de Educación Pública, retoma estos planteamientos y conceptualizaciones y los establece como parte de los cambios efectuados en su Sistema Educativo. Al interior de la Educación Especial los cambios se concretizan en la reorientación de sus servicios. Tal fue el caso de los Grupos Integrados y los Centros Psicopedagógicos.; sustituidos por las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER); estrategia educativa establecida para dar cumplimiento a las disposiciones legales sobre la educación de menores con discapacidad desde un enfoque de Integración Educativa.

La Integración Educativa la define como “el acceso al que tienen derecho todos los menores al currículo básico y la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”¹².

En el planteamiento se da por hecho que este acceso se produce por articularse a nivel de ley y expresarse reiteradamente en el discurso oral y escrito. Sin embargo, quienes observamos la práctica cotidiana, constatamos que no basta decir “terminar con un sistema de educación paralelo o se adoptó el currículo de educación básica en todos los servicios escolarizados de Educación Especial” para que ello sean efectivos. Pues como planteamientos declarativos ya habían sido enunciados, ya habían sido escritos.

El acceso al currículo básico como programa con objetivos y contenidos, para el trabajo en las aulas de Educación Especial, estaba plenamente precisado como norma en los Manuales de Operación en los servicios de Educación Especial a nivel nacional, desde 1982. Esto fue así para las escuelas de audición, las escuelas de ciegos y débiles visuales, y las de trastornos neuromotores. El currículo diferente estaba planteado sólo para dos servicios: deficiencia mental y los grupos integrados.

Sin embargo, las normas de aplicación del currículo básico no se pusieron en práctica, no se hicieron efectivas.

Consideramos que en el momento actual, estamos otra vez en el mismo punto, en la reiterada y trillada repetición del discurso, sobre lo que es y debe ser la Integración Educativa y no salimos de ahí, como si estuviésemos atrapados en el haciendo operar el pensamiento mágico: “como ya se dijo ya se hizo” con esa idea mágica se han ido los años; y si ahora no franqueamos el umbral de lo dicho al acto, estaremos a un paso de repetir el fracaso de hace 15 años. ¿Qué impide la funcionalidad de lo dicho? ¿Por qué se dificulta su aplicación?

En parte, lo decíamos antes, obedecería a las características de la historia que en México ha seguido la Educación Especial. Pero la resistencia al cambio es ¡tan tenaz!, que no basta eso para entender la desmesura, se impone pues aventurarse a un análisis más allá de esta explicación.

¹² Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. Poder Ejecutivo Federal, México, 1995.

En primer término, distinguimos la dificultad para la puesta en práctica de la integración, ahí donde la falta, la diferencia, se expresa en el cuerpo.

EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Al interior de la Educación Especial como modalidad educativa ¿cuál ha sido, cuál es, imaginariamente la noción del sujeto?, ¿cuál la noción de especial?

El sentido de la Educación Especial es polisémico en tanto se interpreta de acuerdo a la historia personal de cada uno participantes en ella; para cada uno tendrá una representación distinta, particular.

Es una evidencia empírica, que el concepto de Educación Especial se fusionó a la noción del sujeto de esa educación. Lo *especial* pasó a ser un atributo de los sujetos; especiales en tanto deficientes, minusválidos, discapacitados, no importa el eufemismo que se utilice. En esa deriva lo *especial* apunta; no, a la formación de los maestros; no, a la practica educativa; no, a los recursos materiales y técnicos, que por tratarse de especial debían ser los mejores. El concepto, asimilado al sujeto, y éste colocado en una posición subestimada, devaluada, (*minusvaluada*) se extendió, por analogía, a los recursos destinados a ellos, los que a su vez son devaluados, son el resto, lo que sobra.

La noción del sujeto de la Educación Especial encierra una paradoja, pues implica reconocerlos y aceptarlos simultáneamente, en su igualdad de derechos y en la diversidad de sus diferencias. Esto puede ser conceptualizado, intelectualizado, legislado, puesto en el papel; con lo cual se apela a la igualdad de derechos en el plano legal y a la equidad en la diversidad en el plano social. Más cuando estos principios exigen ponerse en práctica, ahí en la familia, ahí en la escuela, ahí en el aula, chocan contra las ideologías, contra los ideales, contra las identificaciones proyectivas de la diversidad de sujetos en quienes recae el encargo de ejercerlos, de aplicarlos. Pues entre humanos resulta difícil tolerar, aceptar y respetar las diferencias aunque estas estén en el plano del pensamiento, de las ideas; más aun si ellas se hacen presente en el cuerpo, en la imagen especular, en el lenguaje. ¿Qué mecanismos pone a jugar el yo para tramitar esto?

En principio ubiquemos, lo que se produce en la escuela no son situaciones originales, nuevas, ahí se recrean estructuras ya constituidas en el espacio familiar. La escuela, como instancia encargada de la formación de sujetos, sólo las reproduce.

Veamos pues el primer tiempo de constitución.

¿Qué produce en el espacio familiar la llegada de un hijo? "Para una madre, la llegada del niño va a ocupar un lugar entre sus sueños perdidos (...) este niño soñado tiene por misión restablecer, aquello que en la

historia de la madre fue juzgado deficiente, sufrido como una carencia; o prolongar aquello a lo que ella debió renunciar. Si ese niño cargado de todos sus sueños perdidos llega enfermo ¿qué será de él?"¹³. La imagen del cuerpo enfermo no corresponde al niño imaginario de los sueños. Muy a menudo, en consecuencia, el niño queda como objeto para cuidar fuera de la influencia del padre; reducido a una relación dual, limitado a la triada imaginaria, madre-niño-falo, sin acceso a la función del padre.

Hay en esta salida una obturación del deseo en tanto no se pierde el objeto de goce.

En el planteamiento freudiano, sólo en la pérdida se constituye el objeto en su relación con el deseo. "Cuando me constituyo como objeto causa, me pierdo como objeto de goce. Si causo el deseo es porque el Otro ya me perdió como objeto de su goce"¹⁴.

Para ejemplificar esto, Lacan señala que el destete es un momento de duelo para la madre, es ella quien pierde al bebé como objeto de su goce pero lo recupera como objeto que causa su deseo.

Por otra parte, la discapacidad provoca angustia en tanto confronta a la madre y a sus sustitutos, con la representación de su propia castración. Angustia ante la diferencia marcada en el cuerpo que queda sin poderse simbolizar.

Es en esta teorización que se plantea la hipótesis según la cual el niño con discapacidad está en el lugar de objeto de goce, más que en causa de deseo. En ese lugar, él con su cuerpo fragmentado obtura la falta en ser del OTRO.

¿Cómo se transmite este mensaje en el nivel metonímico a aquel que como instancia va a ocupar el lugar de la función materna? En el seno de la Educación Especial, muy a menudo, se reproduce y se afirma, para el niño con discapacidad, el lugar de objeto de goce.

Frente a la angustia, la formación de compromiso que se nos muestra a la vista, toma la forma de una inhibición. Freud define la inhibición como "una limitación funcional del yo. El yo renuncia a cierta función porque su ejercicio desarrollaría angustia. Existen inhibiciones al servicio de la autopunición, no es raro que así suceda en las actividades profesionales, el yo no tiene permitido hacer esas cosas que le proporcionarían provecho y éxito que el severo Superyo le ha denegado. Entonces el yo renuncia a esas operaciones a fin de no entrar en conflicto con el Superyo"¹⁵.

La situación educativa de los niños con discapacidad desde la integración se enfrenta con actitudes de oposición de fuertes resistencias, que pueden explicarse como reacciones frente a la angustia que ellas

¹³ Maud Mannoni. *El niño retardado y su madre*. Paidós, México, 1992.

¹⁴ Diana S. Rabinovich. *La angustia y el deseo del otro*. Manantial, Argentina, 1993 p. 62.

¹⁵ Sigmund Freud. *Inhibición Síntoma y Angustia*. O. C. t. XX Amorrotu, Argentina, 1979 p. 84.

reproducen. Pero sobre estas angustias y sobre el deseo y el objeto que lo causa, el sujeto nada sabe. Lo que si aparece es una limitación en la función, *función docente*.

Es por ello que la puesta en práctica de la integración requiere de algo más que un cambio, requiere de transformaciones. Se trata de transformar la noción del sujeto de la Educación Especial y recuperar el sentido, y la función de ésta como tal. Pero estas transformaciones no se refieren al *Sistema Educativo* en abstracto, o a cambios en las *leyes*, que finalmente quedan ahí, como la letra muerta; la transformación concierne al maestro, se trata de transformaciones en las personas, cada una en su deseo por el quehacer del maestro; las reformas educativas y reorientaciones pueden sucederse, ir y venir, sin con-mover a nadie, no tener efectos si no se con-mueve al maestro, si no se produce en él un movimiento que lo lleve a la recuperación del deseo y valoración de su oficio de *alfabetero que al enseñar transmite algo más, no establecido en ninguna ley, en ningún currículo*. Para que haya transmisión del saber hace falta el deseo de que el otro aprenda; pues es ahí, en ese deseo, que el sujeto aprehende y le es transmitido un estilo de ser, es ahí donde el sujeto se forma, o deforma vía las identificaciones.

¿Qué impide franquear el umbral?, ¿pasar del dicho al hecho? Se trata aquí de la dimensión del acto, que no se confunde con la acción motriz. Cuando hablamos de transformaciones en el sujeto que enseña, nos referimos al acto. En la enseñanza de Lacan¹⁶, el acto se define como fundador del sujeto. "El acto instaura al sujeto como tal; de un acto verdadero, el sujeto surge diferente, en función del corte, su estructura se modifica".

El corte entendido como separación, como la pérdida necesaria que entraña una decisión, una toma de posición frente al deseo; a partir de la cual no se puede dar marcha atrás, no se puede regresar a antiguas posiciones, a viejas concepciones. Hace falta, enfrentar la falta, recuperar el deseo que posibilite, frente a la diferencia marcada en lo real, ejercer la función en el nivel del acto.

¹⁶ Jaques Lacan. Seminario libro XIV *Logique du fantasme*. Inédito lección del 22 de febrero de 1967, p. 147.

LA REPROBACIÓN: UNA HERRAMIENTA INEFICAZ ANTES Y AHORA

*Silvia Laura Vargas López**

INTRODUCCIÓN

La reprobación es algo complejo donde influyen muchos factores: el niño, el maestro, la escuela, los padres. Para cada uno de ellos reprobado significa algo y, por tanto, lo viven de manera diferente pero, ¿cómo se determina la reprobación de un niño?, ¿quién decide que es un niño y no otro el que reprueba?, ¿qué es lo que se evalúa que determina la reprobación?, ¿cómo se realiza esta evaluación?

La reprobación no tiene una sola cara, no es exclusivamente un evento escolar, sino que tiene un valor simbólico, un significado. Además, no es un hecho circunscrito a la escuela, no empieza ni termina en el salón de clases, sino que tiene componentes políticos, culturales, familiares, sociales y ambientales.

La reprobación como experiencia vivida no escapa de la posibilidad de tener un significado y un valor personalizado de la experiencia. No es algo aislado, sino que se entreteje con todo lo que es la vida del niño.

Algo real es que la reprobación no es la herramienta idónea para motivar al aprendizaje, los niños no reprueban por que no puedan aprender, ni tampoco reprueban porque no sepan nada, reprueban por razones diferentes inherentes a cada uno a la historia de vida, al contexto familiar. Y si no es la herramienta útil para motivar a los alumnos a aprender, menos para la integración; tenemos aún mucho trabajo buscando las estrategias que sean eficaces, para empezar a descartar la reprobación, pues ha sido ineficaz siempre: antes al segregar y ahora con la actual política integradora, más.

* Maestra en Educación Especial, Departamento de Educación Especial, SEP y Facultad de Psicología, UAEM.

LA REPROBACIÓN ANTES Y AHORA

Parte importante del trabajo cotidiano que debía realizar como psicóloga de un Centro Psicopedagógico era atender a niños reprobados, los maestros de apoyo siempre recurren al psicólogo ante estos casos pues se les cataloga como niños que han sufrido un fracaso.

A través de los años en el trabajo detectábamos que algunos niños eran hermanos de aquellos que años antes habíamos atendido, ¿tendría esto alguna explicación?, ¿sería la reprobación un síntoma familiar? ¿qué implicaba para estos niños reprobados?

Es a partir de todas estas dudas que durante la maestría en Educación Especial empecé a buscar darles respuestas. Pero no sólo eso sino incluso cuestionar y enfrentar si la reprobación era una estrategia educativa que influyera realmente de manera positiva en el desempeño de los niños.

Muchos son los autores que hacen de la reprobación un sinónimo de fracaso escolar: Shum y Conde (1990), Vayer (1991), Mayagoitia (1991), González Serer (1992), Méndez (1991), etc. Estos y otros autores al investigar el fracaso escolar toman como "medida" la reprobación, sin aventurarse a decir que es lo mismo pero sí justificando toda una serie de semejanzas y coherencias que tienen como eventos escolares.

La reprobación es algo complejo donde influyen muchos factores: el niño, el maestro, la escuela, los padres. Para cada uno de ellos reprobado significa algo y, por tanto, lo viven de manera diferente.

Reprobar para algunos padres significa que su narcisismo fue herido pues el hijo que es su continuación no está cumpliendo con su función; los padres pueden ver en la reprobación su propio fracaso re-vivido, o el fracaso que aunque temieron lograron superar, pero ahora el hijo viene a hacerlos fracasar.

Para el maestro, puede pensarse, que es un evento donde el niño es el que no aprende, pero que no sólo es así, pues debe enfrentar también la posibilidad que la reprobación de un alumno es el reflejo de su fracaso como maestro, no enseñó lo que debía enseñar.

Para el niño mismo es una situación por demás significativa, pues sus intereses son jugar, disfrutar la vida, descubrir día a día el mundo etc., y sin mucho aviso se le somete a una disciplina, a un ritmo y horario que no va con sus intereses y para empeorar las cosas cuando reprueba se da cuenta que no está haciendo lo que se espera de él; porque además los adultos siempre se justifican explicando que el problema lo tiene el niño: *"normalmente se considera que el problema lo tienen los niños y, por tanto, escasas veces se plantea la posibilidad de que la dificultad esté en otra parte"* (González, 1992, p. 82).

En nuestra sociedad se le ha dado gran valor al éxito escolar, se considera bueno que un niño aprenda rápido, que no cometa errores, que aprenda antes de lo que se esperaba, de ahí que un niño que reprueba no está cumpliendo con las expectativas que se tienen del él. Aprender para Sara Paín (1981) es cumplir una función social de la educación.

Hablar de reprobación nos remite a cuestionar ¿cómo se determina esto?, ¿quien decide que es un niño y no otro el que reprueba?, ¿qué es lo que se evalúa que determina la reprobación?, ¿cómo se realiza esa evaluación?

Según Jackson (1978), no se evalúa solamente el aprovechamiento pedagógico del niño, sino que el maestro siempre evalúa también su comportamiento, su grado de adaptación a las reglas del aula y de la escuela, no sólo se valora qué hace, sino cómo lo hace. Lurçat (1986), coincide en este planteamiento pues asevera que los maestros evalúan tanto con métodos objetivos como con métodos subjetivos de los cuales no siempre están conscientes.

La evaluación es un proceso de medición, para los maestros de la escuela primaria evaluar es detectar qué tanto de un contenido han aprendido los alumnos; es poder "clasificar" cuáles alumnos SI aprendieron y cuales alumnos NO aprendieron. Pero la duda surge cuando uno se pregunta si los instrumentos utilizados realmente reflejan lo que los niños de manera individual aprendieron. Evaluar no es una tarea sólo de los maestros, es una tarea en la cual la sociedad se ha desarrollado día a día, siempre ha habido métodos y parámetros para medirnos, para clasificarnos. Ya en otra ocasión analizando a Foucault (Vargas, 1996) se vislumbró como la historia de la humanidad es la historia de la evaluación, de la clasificación: en la locura se refleja la necesidad de ver en el otro lo diferente, para poder verme a mí mismo en la verdad, fuera de los lazos de la locura, de la deficiencia, lejos de la enfermedad.

De ahí que no sea difícil entender porque los maestros al evaluar no lo hacen sólo objetivamente, porque no sólo evalúan lo pedagógico sino que van más allá de lo establecido en los libros, evalúan al niño que tienen enfrente, lo van perfilando, lo van formando y dándole la brújula que lo puede guiar o perder.

A partir de todas estas experiencias, después de realizar lecturas sobre la integración educativa, la necesidad de que la educación sea para todos, después de leer a Marchesi, a Coll, a Bautista, a Braslavsky, planteando la necesidad de la integración educativa como el medio de la normalización de los sujetos con alguna discapacidad; así como también después de transformar mi propio punto de vista profesional y personal con las lecturas de Mannoni, Bettelheim, Foucault, Paín, Bataille, Jacobo, y otros que te permiten entender que cada sujeto es lo que puede ser en la

medida que su familia y su historia lo hace. A partir de esto es que pude enfrentar de manera sistematizada una investigación sobre lo que significaba reprobación en los niños, y además qué le significaba al maestro reprobación a los alumnos.

Se buscaba cubrir el objetivo de establecer qué significaba reprobación para los niños, pero no viéndolo aislado sino prefigurado desde la visión del maestro y de su propio padre. El trabajo realizado se apoyó en metodología cualitativa por ser precisamente ésta la que permitía de mejor manera acercarnos al problema de investigación, tal como lo explica Wilson (1981) que para estudiar eventos psicológicos lo mejor es hacerlo en los contextos naturales donde ocurren, de ahí la importancia de si se buscaban significados esto se realizara en la escuela misma, y se tomaran en consideración todos los que intervenían en el proceso escolar, maestro-alumno-padre. Se trabajó con segundo grado por ser desde hace unos años un grado crítico, ya que la reprobación en primero dejó de darse de forma masiva en nuestro país cuando se considera dentro de la escuela primaria al primer y segundo grado un ciclo donde los niños pueden consolidar sus aprendizajes de la lengua escrita y el concepto de número.

Abordar subjetivamente al sujeto es reconocer en él un sujeto social, significado por el orden simbólico e histórico social. Poder reconocer en cada uno de los niños que están en las aulas a un sujeto diferente a todos los demás, a un niño que no está solo en el mundo sino que viene y deviene de un mundo socio familiar donde se desenvuelve, donde le han dado el sentido de su vida.

LA REPROBACIÓN, HERRAMIENTA INEFICAZ

Al inicio de la investigación se pensó que para los niños reprobación significaría perder parte de su autoestima, sentirse desvalorizados por parte de sus maestros, no cumplir con las expectativas de lo que se esperaba de él.

Realmente pensar esto de los niños fue minimizar mucho su propia vida, no tomar en cuenta todo su contexto, pero al realizar la investigación los niños fueron hablando, fueron aclarando muchas de las preguntas, pero al mismo tiempo también provocaban que se hicieran más y más preguntas.

La reprobación puede verse como causa pero también como consecuencia: puede ser la causa de que los niños cambien su manera de ser, reaccionen siendo más agresivos o más pasivos, algunos autores reconocen que la reprobación genera inseguridad, ansiedad (González, M., 1992; Mayagoitia, O., 1991); pero también puede considerarse que la reprobación es la consecuencia de que los niños no tengan motivación en el estudio, que sus familias no los apoyen, como la manifestación de su

inseguridad, incluso el no aprender puede catalogarse como algo muy activo en donde el niño no aprende porque es la mejor forma de enfrentar su vida, es el único modo de que se puede defender activamente de un medio ambiente agresivo (Luzurriaga, 1987).

Pero los niños de la investigación nos "explicaron" con sus dibujos, con sus relatos, con su historia, que la reprobación no puede definirse como algo que signifique lo mismo para cualquiera de los niños que reprobaban, el significado de la reprobación estará estrechamente ligado a la historia de vida de cada uno de los niños.

El trabajo que se realizó buscaba cómo adentrarse en lo que significaba para los niños y para los maestros la reprobación. Con los maestros se determinó trabajar redes semánticas y entrevistas. Pero con los niños esto era un poco más difícil, ¿cómo hacer que "hablaran"? Lo primero que nos propusimos fue observar a los niños, observarlos en su contexto del aula ésto en dos momentos fundamentalmente, cuando aun no sabían que iban a reprobado y la maestra los consideraba como probables reprobadores; el segundo momento fue cuando al siguiente ciclo escolar los niños regresaron ya a un nuevo grupo por haber reprobado.

Otra de las actividades realizadas consistió en la aplicación del Dibujo de la Figura Humana (DFH), así como de un dibujo libre, también en los dos momentos descritos anteriormente. En el segundo momento además del dibujo libre se les pidió que realizaran un cuento. Además se les evaluó psicométricamente para descartar que por discapacidad intelectual los niños hayan reprobado.

Los resultados obtenidos de manera general fueron asombrosos, pues no era lo que se esperaba. Por ejemplo, de las observaciones se esperaba encontrar su rol dentro del salón, qué hacían y qué no hacían. Pero los niños que reprobaron no se pudieron detectar con la simple observación de la dinámica del salón de clase, en ningún momento se pudieron detectar los posibles reprobadores sino hasta que la maestra los señaló como tales. Esto quiere decir que no eran diferentes dentro de la dinámica del salón de clase, no había algo que fuera indicador que ese niño y no otro era posible que reprobara año. Tanto los posibles reprobadores como niños de alto rendimiento igual se distraen, se paran de sus lugares, platican con sus compañeros.

En el ciclo escolar 95-96 se tenían reportados a 12 niños como candidatos a reprobado, de los cuales solamente reprobaron tres. En el ciclo escolar 96-97 regresaron a la escuela ocho niños, los tres reprobados y cinco que promovieron año. De los ocho se realizó el seguimiento.

Las observaciones que se realizaron al reiniciar las actividades escolares del ciclo escolar 96-97 tampoco diferencian a los niños unos de otros.

Los niños reprobados siguen sin diferenciarse marcadamente de los compañeros de grupo, así como tampoco lo hacían en el grupo original de ellos al cursar segundo.

En cuanto a los resultados del DFH se encuentran que sólo dos niños en la primera aplicación obtienen el puntaje esperado uno de los cuales es el que reprobó. De manera general los resultados de la segunda aplicación fueron más altos que los de la primera, hubo un avance evolutivo en la mayoría de los niños, inclusive los reprobados. En cuanto a los indicadores de problemática emocional se encontraron tres que se presentaron con mayor frecuencia los cuales se relacionan con una personalidad pobremente integrada, inhibición de los impulsos y tendencia a la timidez; pero no hubo ningún indicador que diferenciara significativamente a los niños que reprobaron con los que no. Entonces aquí surge la pregunta ¿por qué arroja datos similares para todos los niños?, ¿será que los niños de bajo rendimiento tienen problemas emocionales iguales?, ¿tienen la misma visión? O la prueba encasilla a todos dentro de un mismo perfil considerando sólo algunas características generales de los niños y es limitada en cuanto a la fineza para detectar las diferencias de cómo cada niño se vive y se significa en su vida.

La evaluación cuantitativa consistió en la revisión de las boletas de calificaciones y la evaluación psicométrica, donde se aplicaron las pruebas de Bender y WISC-RM. Los resultados se presentan en la tabla siguiente:

NIÑO/EDAD PRUEBA	JESÚS 7 AÑOS	GUADALUPE 7 AÑOS	JAZMÍN 9 AÑOS
PROMEDIO FINAL	6.1	5.9	6.2
D.F.H JUNIO '96	Acorde a lo esperado. Indic. Emoc.: 3	Debajo de lo esperado, no realiza 2 ítems. Indic. Emoc.: 3	Debajo de lo esperado, no realiza 3 ítems. Indic. Emoc.: 3
D.F.H SEPTIEMBRE '96	Acorde a lo esperado. Indic. Emoc.: 6	Debajo de lo esperado, no realiza 2 ítems. Indic. Emoc.: 4	Debajo de lo esperado, no realiza dos ítems. Indic. Emoc.: 3
BENDER	E.E. 6.11 Retraso de 1 año	E.E. 5.5 Retraso de 2.8	E.E. 5.1 Retraso de 5.5
WISC-RM	C.I. Global: 100 C.I. Verbal: 107 C.I. Ejecución: 92	C.I. Global: 79 C.I. Verbal: 83 C.I. Ejecución: 79	C.I. Global: 66 C.I. Verbal: 76 C.I. Ejecución: 64

Como se puede observar dos de los niños tienen promedio arriba de 6, lo cual es aprobatorio, pero reprobaron en las asignaturas de español y matemáticas.

¿Qué función tienen entonces las otras materias?, ¿para qué tomarse la molestia de impartirlas si al final no sirven para la toma de decisiones?

Los resultados de Bender arrojan retrasos significativos en la madurez visomotora, pero no es dato suficiente como para explicar el por qué estos tres niños, y no otros, fueron los reprobadores.

En los resultados arrojados por el WISC, se observa que sólo una de las niñas tiene resultados por debajo de 70 (límitrofe), pero habría que considerar que esto es reflejo de la edad de la niña, pues por su edad, se exige un mayor manejo de elementos escolares que aún no ha revisado. Entonces... no es precisamente su capacidad intelectual la que diferencia a estos niños de los otros 6 que no reprobaron.

Dado que las pruebas estandarizadas, donde los niños se distribuyen por perfiles, donde todos "tienen" que ser acomodados en alguna puntuación y esto los caracteriza por sí mismos, no nos dieron los resultados esperados, el siguiente paso fue encontrar a cada uno de los niños, conocerlo y entender su contexto familiar y escolar y de ahí poder vislumbrar qué significó para ellos reprobar y fueron ellos y no otros de sus compañeros los que reprobaron.

Dado que sería muy largo comentar los tres casos aquí, se presentará solamente el caso de Guadalupe.

GUADALUPE: Es la tercera de tres hijos, única mujer. Padre analfabeta y madre sin terminar la primaria. Padre pintor y albañil con dificultades de estabilidad laboral. No existen antecedentes significativos antes ni después del nacimiento, ni de salud. Desde el preescolar presentó dificultades de relación con los compañeros y de aprendizaje, siendo canalizada a CAPEP (Centro de Atención Psicopedagógica de la Educación Preescolar). Ingresó a primer grado de 6 años pero con seguimiento de la USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular).

La niña tiene una relación estrecha con el padre y "carga con las preocupaciones de él", principalmente le preocupa si tiene trabajo o no, y si le va a terminar de construir su casa. El padre tomaba mucho antes, aunque actualmente ya no tanto. Los otros dos hermanos de Lupita también tienen problemas en el aprovechamiento, han reprobado varios grados escolares y también son atendidos por la USAER. Al preguntarle a la madre sobre la reacción de Lupita al reprobar comenta que: *"...no entiende los grados, ... pues no le digo que como no sabe, no le importa, ella se podría pasar 2 o 3 años en segundo y ella no le interesa, ni se ve que le importe, como que no se da cuenta de lo que pasa"* (Vargas, 1997, p. 163).

En la primer observación en mayo se detecta una niña intentando realizar su trabajo, esforzándose por realizar el trabajo, pone atención a las indicaciones de la maestra e intenta que la tome en cuenta y le preste atención. En tanto en la observación de septiembre (a esta niña le tocó repetir año con la misma maestra del ciclo escolar pasado), se detecta que

Lupita ya no se interesa por el trabajo, aparenta esforzarse pero no pone atención, no le interesa la actividad ni las indicaciones de la maestra, no entiende pero no pide ayuda ni de la maestra ni de sus compañeros.

En cuanto a los dibujos libres, la mayoría de los niños repitieron el mismo dibujo en mayo y en septiembre, llama la atención que los que pasaron a tercer grado mejoraron su dibujo, en tanto los que reprobaron lo hicieron más feo, más grotesco, con colores más fuertes y menos detalles. En el caso de Lupita el primer dibujo que realizó constaba de una casita iluminada de amarillo y azul, la mitad del techo rojo y la otra mitad sin iluminar, al lado izquierdo un árbol, al lado derecho una especie de flecha pero sin iluminar, todo esto en el borde inferior de la hoja, en el superior tres nubes, medio sol y una mariposa iluminada de color rosa.

El dibujo de septiembre es la misma idea: la casita, ahora iluminada de azul, amarillo y morado, al lado izquierdo la flecha un poco más grande iluminada de azul y rojo, al lado derecho un árbol "de cabeza", a su lado una flor y una persona. El cuento que realiza del segundo dibujo es el siguiente:

"La casa era de colores y el árbol se estaba secando, el pino está bonito, ya quería llover y arriba de las nubes pasó una mariposa, no había nadie, iba a cortar la planta la niña, se llamaba Ana. El pinito se estaba secando porque no le echaron agua, y la mariposa se estaba cagando. Nada más".

La historia refleja sentimientos duros, tristeza, olvido, muerte, destrucción. Las plantas se mueren por falta de agua, la que está bien se corta, se destruye, el cuento da una sensación de soledad, ahí están las cosas pero sin interactuar entre ellas, excepto cuando la niña arranca la flor, la interacción es dolorosa; parece que la opinión de la vida la dá la mariposa al "cagarse", al ensuciar, lo que ya no tiene vida. ¿sentirá Guadalupe que se está secando?, ¿necesitará manifestarse contra la vida?, ¿reprobar, será su forma de cagarse en la vida de limitaciones y angustias en las que vive?

Entonces Guadalupe reprueba porque en su familia hay que reprobar, porque su misma madre dice que ella no entiende de esas cosas, le niega la posibilidad de darse cuenta, de reaccionar, lo único que tiene que hacer Lupita, es NADA. Nada se puede hacer, para ser parte de la familia, para continuar con la tradición, es necesario que ella repruebe. Reprobar entonces significa ser igual que los demás, significa continuar con la tradición familiar. ¿Por qué habría ella de ser diferente?, ¿hay algo o alguien que la motive y le permita ser diferente?, ¿reprobar será su modo de liberarse de los problemas de la vida, de las angustias de no tener una casa, de no saber si hoy tendrá qué comer, pues su papá sí trabajó?

Así como para Lupita significa algo en especial el reprobar, igual para los otros niños observados significó algo diferente. Para cada niño según

su historia y según su propia experiencia el reprobar tendrá un sentido diferente, una explicación diferente.

· Pero la pregunta aquí sería: ¿pedagógicamente tendrá una utilidad reprobar?, ¿Lupita, Jazmín o Jesús obtendrán un beneficio escolar al reprobar año? Muchos maestros en las entrevistas reconocían que era un arma de dos filos, a veces podía motivar al niño a decir “ahora sí voy a aprender, ahora sí me esfuerzo más”, pero otras veces el niño dice “para qué estudio si la maestra igual todo me lo tacha”. Es decir ¿para qué aprender si nadie le va a dar sentido a lo que yo aprenda?

La reprobación no tiene una sola cara, no es exclusivamente un evento escolar, sino que tiene un valor simbólico, un significado. Además no es un hecho circunscrito a la escuela, no empieza ni termina en el salón de clases, sino que tiene componentes políticos, culturales, familiares, sociales y ambientales.

La reprobación como experiencia vivida (tanto por el niño como por el maestro) no escapa de la posibilidad de tener un significado y un valor personalizado de la experiencia. No es algo aislado, sino que se entreteje con todo lo que es la vida del niño.

Por lo que se revisó en la investigación la reprobación no se da realmente por medio de una evaluación objetiva del niño, el maestro no es totalmente objetivo al calificar y decidir qué niño va a reprobar, se entretejen más elementos muy difíciles de controlar e incluso de explicar. Entonces la reprobación no es una herramienta de tipo pedagógico, no se toma realmente con base a lo que se enseñó y se aprendió.

Todo esto tiene grandes implicaciones en cuanto a integración educativa se refiere. En cuanto se piensa en la integración de los sujetos con necesidades Educativas Especiales a la escuela regular, una de las preguntas más frecuentes son: ¿Cómo lo evaluó?, ¿qué criterio me permitirá decidir si debe pasar o reprobar? ¿lo repruebo porque no sabe igual lo que saben sus otros compañeritos?, o lo contrario ¿lo paso sólo porque se que tiene mayores dificultades sin considerar lo que realmente aprendió?

La evaluación es una de las actividades escolares más difíciles de afrontar, se critica mucho la evaluación cuantitativa, qué tanto dice un 8 o un 10 de lo que aprendió un niño, se cuestiona la utilidad que tiene para ese niño en particular reprobar año, se busca inducir a los maestros a hacer una revisión más amplia de lo que es el aprendizaje y poder comprender el proceso en cada niño, pero al mismo tiempo se le entregan boletas y kardex, que deben ser llenados “con la mayor objetividad posible”. Coll retoma lo importante que es saber qué queremos evaluar, pues esto podrá a ayudarnos a definir cómo y cuando debemos hacerlo.

Entender que la reprobación no es una buena estrategia metodológica

ni pedagógica con la cual se pueda fomentar el mejor aprendizaje de los niños posibilitaría una toma de decisiones de mayor calidad tanto para los niños con Necesidades Educativas Especiales como para aquellos que no tienen dificultades específicas.

Claro está que no es nada sencillo poder buscar estas estrategias diferentes, pues es mucho más fácil segregar, hacer a un lado lo que no es igual. Pero realmente ¿quién es igual a quien? La explicación de que no aceptamos lo diferente es un poco fuera de contexto, pues la realidad es que todos somos diferentes unos de otros. Lo que sí rechazamos es aquello que pone en duda nuestra propia integridad, lo que nos hace dudar que somos diferentes de los "diferentes". Una de las sinodales de la defensa de tesis que hice, lo definía como el "mal necesario" de la sociedad, la manera en que la sociedad va delimitando quiénes sobresalen y quiénes no, quienes pueden llegar a ser, en la medida que el contexto sociopolítico de cada sociedad, pero yo cuestioné en ese momento y lo sigo haciendo, ¿por qué necesario? Es eso precisamente lo que hay que romper que no pueda defenderse la reprobación como algo inevitable. No estoy de acuerdo en que debemos pensar que es inevitable reprobar algunos niños, siempre puede haber estrategias más eficaces y más útiles.

Pero el niño y cada uno de nosotros no debe analizarse sólo desde sus propias cualidades sino considerar siempre el factor histórico y la función social que desempeña, no sólo él como sujeto, sino su familia y su contexto escolar también. La función de la escuela es cubrir los requerimientos que esta cultura nos demanda, no sólo se va a aprender a leer y a escribir, sino que se aprende a ser el ciudadano que debe aprender a vivir en grupo y bajo el orden político establecido. Mi pregunta ahora sería: ¿Los niños con Necesidades Educativas Especiales no podrán aprender esto?, ¿no tienen derecho de aprender a ser ciudadanos y al mismo tiempo alumnos?

Al final de cuentas la discapacidad no es la lesión, la ceguera no sólo es el glaucoma o el retinoblastoma, la hipoacusia no es que no oiga, sino ES lo que signifique para el contexto de cada niño el ser deficiente, o ser invidente, la necesidad de que el otro confirme en el mundo simbólico que no soy YO el discapacitado, que no soy yo el diferente, pues estaría en peligro de ser aislado de lo que yo tengo. Pero por qué no dejar que todos por igual tengamos lo que debemos, por qué ese empeño en clasificarnos en categorías que nos dejen aislados a algunos, si la sociedad es la conjunción de múltiples sujetos, no importando que características tengan, por qué el empeño de dejar atrás a algunos.

Así como en contextos regulares la reprobación no es una estrategia pedagógica que apoye el aprendizaje de los alumnos, porque preguntarnos qué hacer con los sujetos con NEE, es inherente que tampoco para

ellos sea una estrategia eficaz. Además si la ley dice que la Educación debe ser para Todos, porque siempre hay que ponerle un pero en el momento de llevar a cabo nuestro quehacer educativo. No hay una única respuesta, no hay recetas de cocina, pero sí hay necesidad de mucho compromiso de parte de cada uno de los que estamos involucrados en la educación, y con mayor razón de los que trabajamos en Educación Especial. Pero no lo somos todo, requerimos de mayor conciencia de los maestros de educación preescolar, primaria y otros niveles, para hacer un trabajo conjunto, para transformar la visión de lo que es la educación y cual es nuestro papel como educadores.

Algo real es que la reprobación no es la herramienta idónea para motivar al aprendizaje, los niños no reprueban porque no puedan aprender, ni tampoco reprueban porque no sepan nada, reprueban por razones diferentes inherentes cada uno a la historia de vida, al contexto familiar. Y si no es la herramienta útil para motivar a los niños a aprender, menos para la integración, tenemos aun mucho trabajo buscando las estrategias que sean eficaces, para empezar a descartar la reprobación, pues ha sido ineficaz siempre: antes al segregar y ahora con la actual política integradora, más.

BIBLIOGRAFÍA

- BAUTISTA, R. 1993. *Necesidades Educativas Especiales*. Ed. Aljibe, Málaga.
- BETTELHEIM, B. y ZELAN, K. 1983. *Aprender a leer*. Crítica, Ed. Grijalbo, Barcelona.
- BLANCO, R, et al. 1992. *Alumnos con necesidades educativas especiales y Adecuaciones Curriculares*. CNREE, Madrid.
- BRAVSLAVSKY, B. 1981. ¿Hay una pedagogía especial? En: *I Congreso Nacional sobre D.M.* Ed. SEP-DGEE. México.
- COLL, C. 1987. *Psicología y Curriculum*. Ed. Laia, Barcelona.
- FOUCAULT, M. 1986. *Historia de la locura en la época clásica I*. FCE, México.
- GONZÁLEZ SERER, M. 1992. El Fracaso Escolar. En: *Psicología Práctica*, Colección Evolución y Desarrollo, N°15. Espacio y Tiempo Ediciones. Madrid.
- JACOBO, Z. 1990. *Algunas significaciones de la anormalidad*. México.
- LURÇAT, L. 1986. *El fracaso y el desinterés escolar*. Gedisa, México.
- LUZURRIAGA, I. 1987. *La inteligencia contra sí misma. El niño que no aprende*. Ed. Psiqué. México.
- MANNONI, M. 1992. *El niño retardado y su madre*. Ed. Paidós. 5ª reimp. Buenos Aires.
- PAÍN, S. 1981. *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. 4ª ed. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires.

- SHUM, G.; CONDE, A. *et al.* 1990. Lenguaje y rendimiento escolar: un estudio predictivo. En: *Comunicación, Lenguaje y Educación (CL&E)*, Nº 5. Madrid.
- VAYER, P. 1997. Dificultades del niño en el aprendizaje escolar. En: *Psicología Educativa*, Vol. Problemas de Aprendizaje, Nº 4, México.

PARTE III

APROXIMACIONES CONCEPTUALES AL PROBLEMA DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

SOBRE EL DESTINAR DEL SUJETO, PARTICULARMENTE
DEL SUJETO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Zardel Jacobo Cúpich

□ 99 □

REPLEXIÓN SOBRE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO:
UNA MIRADA HACIA EL PSICOANÁLISIS

Moisés Mateos Hernández

□ 119 □

BREVE ANÁLISIS DEL *CURRICULUM* OCULTO
DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Víctor Hugo Arellano Miraflores

□ 131 □

BREVE REVISIÓN SOBRE ALGUNOS MODELOS
DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA

Lilia Heribert Ramírez García

□ 141 □

LA DISCAPACIDAD *VERSUS* LA INTEGRACIÓN
EDUCATIVA

Marco Antonio Cruz Reyes

Manuel Cruz Guillén

□ 153 □

LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA: UN CONCEPTO MEDULAR EN
LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

Sara Gaspar Hernández

□ 165 □

SOBRE EL DESTINAR DEL SUJETO, PARTICULARMENTE DEL SUJETO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

*Zardel Jacobo Cúpich**

INTRODUCCIÓN

El tema central es el sujeto de la Educación Especial desde el marco teórico psicoanalítico. El trabajo cuenta con cinco apartados en torno a la subjetividad:

1) Introducción o de cómo el Siglo de las Luces dio a luz al sujeto; 2) La subjetividad emergente; 3) El sujeto psíquico, sujeto del inconsciente; 4) El destinar del sujeto; 5) Enigma, desciframiento y subversión; 6) ¿Y el sujeto de la Educación Especial? y 7) De la Educación Especial hasta la Integración Educativa. ¿Nuevo retorno de segregación?

Estos rubros enmarcan la aproximación de la subjetividad a partir del surgimiento del sujeto pensante instituido por Descartes hasta el emergente sujeto del inconsciente freudiano, reformulado por Lacan.

Los rubros 6 y 7 se centran en la problemática del sujeto de la Educación Especial en el discurso oficial de las instituciones educativas encargadas de la instrucción de los niños especiales, hasta el nuevo modelo de la integración. Se presentan algunos temas de discusión en donde se pretende demostrar nuevamente un encubrimiento inconsciente de la segregación que subsiste para estos sujetos, muy a pesar de las intenciones manifiestas de la integración.

Se sugieren algunas propuestas de mover los signos de la discapacidad y la integración por la diversidad, el estallido curricular y las alteridades compatibles.

* Profesor Titular A. T.C. D. Investigación Curricular, Responsable del proyecto Estudio de la Integración Educativa a nivel nacional: Problemas, prácticas y perspectivas: UIICSE-ENEPI y DGAPA-UNAM.

CÓMO EL SIGLO DE LAS LUCES DIO A LUZ AL SUJETO

El tema central es la subjetividad, y dentro de ella, el sujeto de la Educación Especial. Decir el sujeto y todos sabemos que es Descartes quien lo funda. Antes no teníamos una categoría de estudio científico, le debemos al cogito cartesiano en su *Pienso, luego Existo*, la fundación del tercer narcisismo de la humanidad, el sujeto de la racionalidad, el sujeto del modernismo, y que, como todo narcisismo, termina en la muerte o disolución, o bien en una estrepitosa caída para dar lugar a un nuevo emergente teórico, conceptual o simbólico, por lo menos eso es la apuesta.

Volviendo con Descartes y el narcisismo fundante, el sujeto como pensante, el ser humano se divinizó por la capacidad de pensar, de razonar y habrá que recordar que el hombre inventó a partir de esto el método científico como criterio de verdad con sus tres acompañantes: objetividad, validez y confiabilidad por la vía del control o sistematicidad que opera en el método científico.

La Ilustración, que es el siglo de las luces, fue la nueva promesa para el hombre. El nuevo paraíso terrenal. La ciencia, se pregonó, nos haría libres, nos llevaría al progreso y al bienestar supremo en la tierra y en todos los órdenes de la existencia humana. He ahí los orígenes de la modernidad. Jorge Juanes distinguido filósofo mexicano señaló en un Diplomado sobre Filosofía lo siguiente: "la modernidad se define por un destino, la constitución de las relaciones sociales bajo el dominio técnico del mundo", y este horizonte técnico es un destino amenazador para el hombre. Weber señaló que entrábamos a la era de la jaula de fierro. El hombre racional, narciso moderno quiso ocupar el lugar de Dios y ofrecer el paraíso con el poder de la técnica, se sintió creador y fabricante del mundo gritando su máxima: a mayor progreso técnico, a mayor racionalidad técnica, mayor plenitud.

Con la actitud de dominio planetario quiso imponer el olvido del ser. Las cosas no tienen más sentido que estar bajo el dominio y servicio del hombre, los entes se toman como objeto, las cosas se vuelven instrumentos sirvientes de la afirmación del hombre y sus caprichos. Con la ciencia y la técnica el hombre pretende ser el señor de la tierra. Esta modernidad se vuelve un antropomorfismo, el hombre moderno, científico y racional se vuelve el centro del universo, produce, domina y fabrica el mundo. La naturaleza se vuelve un stock, un reservorio de energía puesto al servicio del hombre.

Otrora a la naturaleza se le admiraba, uno se embelezaba con ella, se maravillaba o se aterrorizaba. Ahora, el hombre científico en lo único que piensa es en dominarla y controlarla, que quede a sus designios.

La modernidad ha fetichizado a la ciencia y la técnica en su esencia, implica el accionar provocante en todas las cosas, domina, explota y todo lo pone a su servicio, a su eficacia, a su utilidad. El mismo hombre se vuelve stock, reserva, así nacieron los trabajadores febriles. El pensar deviene técnico a su vez, se exige un pensamiento eficaz, y de la pretensión del pensamiento racional de ser amo y narciso absoluto se convierte en el esclavo del dominio y la eficacia, se entroniza en el atrapamiento especular, se engaña con su imagen.

Así la modernidad con su destinar técnico como menciona Heidegger, puede poner en peligro, como lo está haciendo, la existencia no ya del hombre sino del universo entero por su afán provocante y dominante ¿podremos cambiar el destino de esta modernidad?

A la Ilustración se le opuso el Romanticismo, contra la razón, los románticos ofrecieron la pasión. La literatura, la poesía, la música y la pintura fueron los contrincantes de la razón. El Fausto anunciaba la monstruosidad de la modernidad.

En el campo de la científicidad un hombre fué expulsado de ella intentando dar un nuevo estatuto al sujeto. Nos referimos a Sigmund Freud, a quien se le ofreció el premio Goethe de Literatura, no se le dió ningún premio en ciencias, a pesar de haber sido mencionado en varias ocasiones como candidato al premio Nobel. El premio Goethe lo recibió por su monumental obra *La interpretación de los sueños*. Los fantasmas originarios, la imaginación peligrosa, el orden del deseo, el inconsciente y la sexualidad fueron los nuevos conceptos que erigió el psicoanálisis. El inconsciente desbordó el cogito cartesiano, y ante tal desmesura y peligrosidad, se respondió con el exilio de la subjetividad y el imperio de la objetividad.

LA SUBJETIVIDAD EMERGENTE

¿Qué es esta subjetividad emergente freudiana? A lo largo de la obra de Freud podemos encontrar varias respuestas. Nuestra lectura privilegia los textos sociales y antropológicos. En Totem y Tabú, El Malestar en la Cultura, Moisés y la Religión Monoteísta, El porvenir de una ilusión, etc.; podemos encontrar los referentes estructurales de la condición subjetiva.

Por subjetividad vamos a entender la constitución del lazo social y éste se originó a través de un pacto entre hermanos, entre semejantes, un lazo de amor, de amistad, de intercambio, de sobrevivencia, pero con el telón de fondo de la rivalidad, el odio y la muerte. Así, amor y odio, vida y muerte son las pasiones constitutivas de la cultura y el amor es un efecto de la misma. Aquí unas palabras de Esther Seligson, connotada poetiza:

“... y si rechazas la pasión el acceso a la existencia te estará prohibido”¹

La pasión entonces es este duelo irreconciliable entre el amor y el odio, entre la vida y la muerte. Continuemos con nuestra autora: “Amar es robarle horas a la muerte dices, pero yo conozco los ruidos y los gestos del amor y todavía no se que los impulsa a herirnos sin remedio una y otra vez hasta que las puntas se vuelven odio y las caricias empiezan a cubrirse de musgo fino y las horas a caer como tumbas hacia atrás, hasta alcanzar el día en que la primera mirada juró salvarnos de esa muerte. Hay algo sucio en nuestra soledad aunque nunca logramos ser simplemente solitarios ni estar definitivamente acompañados”². Así, “amar para encontrarse y encontrándose, descubrir la inconciliable soledad original”³.

Lo que Esther Seligson señala con esta primera mirada que salva de la muerte, con este amor que a donde conduce es a la inconciliable soledad original, es precisamente la constitución subjetiva. Es siempre desde el campo del otro y los otros que nos constituimos como sujetos, sujetos del deseo, deseo de deseo. Así nos sujetamos a la cultura. Nuestro origen subjetivo es del registro de la cultura, no de la biología, aunque la implique.

Así terminamos este primer apartado, señalando que el surgimiento del sujeto como gran categoría conceptual surgió de Descartes, dicho sujeto fué necesario para pensar el problema del conocimiento, la dupla objeto y sujeto de conocimiento del positivismo. Fue en este contexto que Freud pudo construir otro estatuto del sujeto, esto es el sujeto del inconsciente. Pasemos a dar cuenta de este nuevo emergente.

EL SUJETO PSÍQUICO, SUJETO DEL INCONSCIENTE

En trabajos previos⁴ hemos realizado una síntesis de lo que el psicoanálisis refiere con el sujeto del inconsciente. Es condición primordial que el sujeto advenga. Lo anterior implica un sujeto-sujetado al orden cultural-simbólico e imaginario, los cuales, conjuntamente con el registro de lo real, a manera de un nudo conforman al sujeto que se constituye por el atravesamiento del cero, conformado en la diferencia ante el otro, para conjugar su rasgo unario.

Si el sujeto primeramente no adviene en su condición del sujeto-sujetado al deseo del otro, al arrastramiento de la castración, de la caída, la muerte y su acceso precario a la sexualización; si no se introduce en el juego de los intercambios simbólicos en sus modalidades de equivalencia, ¿cómo podría insertarse en la lógica de los procesos cognitivos, si el mismo no ha podido articularse en la cadena simbólica, o si su imaginario queda en estatuto de fragmentación y coagulado al goce del otro?

Plantearíamos así que un sujeto lejos de ser causa es efecto de un guión sociofamiliar que marcará su devenir antes de ser él, el protagonista central de su propia trama.

Somos sujetos de cultura y como tales, sujetados no sólo a todo un código de significatividad polisémica, sino normativo por excelencia, regulado por reglas de comunicación y transmisión inconscientes. Así, en nuestra sociedad tenemos inscritas modalidades de crianza muy particulares, modalidades de relaciones parentales, filiales, matrimoniales, que aparecen como telón de fondo sobre nuestro pensar y actuar. Como señala Carlos Fuentes en su libro "El espejo enterrado", cultura es lo que comemos, cómo amamos y sufrimos.

Tenemos una cultura que regula las funciones y los sujetos soportan dichas estructuras, pero estos sujetos que las soportan son inconscientes de dicho soporte y presas de fantasmáticas singulares e históricas.

Llegamos al terreno en donde el sujeto por venir ya tiene asignado un lugar, un nombre, una posibilidad de destino en donde se juegan los deseos parentales, y donde el sujeto tendrá, a la manera de mito de Narciso, que aprehenderse a sí mismo, ubicarse y reconocerse a través de las "imágenes-espejo" que se le ofrecen. El niño es el narcisismo redivivo de sus padres, nos dice Freud. Sujeto atrapado como Narciso en su espejo, espejo metafórico, condensador del juego contradictorio de deseos conscientes e inconscientes de los otros. El sujeto es el efecto de alienación de los otros, resultado de múltiples identificaciones, síntesis de la otredad, la familiaridad siniestra. Sujeto al fin, sujetado inconscientemente al deseo fundante de sus otros, que a su vez se encuentran atrapados en sus propios espejos dentro de la gran matriz cultural simbólica. El deseo será el eje de articulación del sujeto con su cultura, y sabemos que la cultura se funda en la constitución de la ley y ésta por definición funda el deseo de establecer el límite, la permisión y el castigo a su infracción.

El destinar del sujeto

Lo anterior nos ha centrado en la dialéctica del deseo como la condición de la subjetivación. El enigma del deseo humano se funda sobre un mito originario. Retomaremos a Heidegger. El hombre es el gran creador de mitos, y el mito es "habla que toca antes que nada y en sus fundamentos a todo ser humano"⁵. Al hablar el hombre enuncia, pronuncia y por ello piensa. "El hombre es un ser que señala, que hace signo"⁶, dice Hölderlin. El hombre es, por tanto, un signo indescifrado, un signo enigmático. Lo que resiste al cifrado del signo es justamente el deseo, y éste tiene que ver con un decir originario, un decir olvidado que nos ha constituido. La "otredad" como resonancia del silencio, del olvido y de la exclusión, rea-

liza el eterno retorno de la voz originaria, recreándola como hace la poesía a través de la palabra hecha acto ético, que como tal produce, revela y presentifica "lo olvidado", su verdad: el olvido del ser.

El principio es guarda de lo olvidado y oculto ineludible, y este olvido es el comienzo de nuestra historia, de nuestro destinar por el mundo. Así recuperar nuestra historia es volver al decir primigenio del lenguaje, lenguaje que funda al ser y por ello pensamos. Ésta es otra vía del pensar. ¿Qué tal si consideramos al ser desde este otro pensar? ¿Qué tal si consideramos al pensar desde el recuerdo y la gratitud? Para pensar necesitamos algo en que pensar, y ¿qué pasaría si sostenemos que el origen del mismo se sostiene sobre los recuerdos? Los recuerdos hablan. Pensar es un decir primigenio del lenguaje. Lo que habla primigeniamente es el recuerdo que da la pauta en el hablar. "El recuerdo es recogido, que todo lo recoge, es el incensante y recogido permanecer, en no sólo algo pasado, sino lo presente y lo porvenir", según Heidegger⁷. El recuerdo es lo que queda, el tesoro de imágenes, el cúmulo de visiones captadas en donde el alma se captura. Si el alma es el fundamento, lo que funda al sujeto, éste se ve captado por el recuerdo, lo recogido presente, que hace pertenecer al sujeto y al cual se fija "no sólo como sumisión sino sujeto en virtud del recogimiento que escucha"⁸. ¿Qué quiere decir Heidegger con esto? Que nuestro pensar originario se debe a una escucha, a una llamada, implica un debernos al otro. Si debemos es porque no tenemos por nosotros mismos, nos ha sido donado, de ahí la gratitud, gratitud primigenia: la deuda originaria.

¿Qué nos ha sido donado?, ¿qué hemos recogido? Ciertamente un mensaje que atañe a nuestro ser, nuestros recuerdos nos han sido otorgados y los hemos recogido, guardado, custodiado, nuestra memoria es la guarda y custodia, preservación y conservación de lo donado⁹; así, no hemos sido engendrados sino hemos sido habitados, habitamos, moramos nuestra memoria de recuerdos constituidos a partir del otro que nos origina y da pie al pensar. Este decir originario es el inconsciente, el decir originario queda relegado al olvido pero no su eficacia. Este olvido es el efecto de la represión originaria, prohibición fundante de nuestro ser social, pero nos arranca del "paraíso" y nos arroja a nuestra historia, a nuestro destinar por el mundo. La propuesta del sujeto del inconsciente es recoger el enigma del destino que nos ha sido otorgado e intentemos descifrarlo, de tal suerte que vislumbremos los decires originarios, asumamos lo asumible y subvirtamos lo subvertible.

ENIGMA, DESCIFRAMIENTO Y SUBVERSIÓN

¿Qué será esto del enigma y del desciframiento? Será la inminencia de una revelación que no se produce, como certeramente dice Borges, vayamos a una cita de este autor, que define así su oficio de escritor. "Creo que ese es el oficio, o si ud. quiere el destino del escritor: cambiar las cosas...yo mismo tengo la impresión de que todo lo que me sucede, incluso el infortunio, sobretodo el infortunio, me son dados para que yo los cambie en algo, y por eso hay una gran literatura del infortunio y no de la felicidad, que yo sepa. Porque la felicidad es un fin en sí, mientras que el infortunio debe transformarse en otra cosa. Esa cosa es el arte. Puede ser la música, la pintura, en mi caso no es sino la literatura"¹⁰.

Si hay algo en el orden de lo humano es esto de lo que habla Borges: el infortunio y que justamente el arte está para hacer otra cosa del infortunio. Este infortunio bien puede ser la tragedia humana vista desde Nietzsche y Freud, siendo Edipo nuestro héroe trágico por excelencia.

Edipo mata a su padre, comete una falta, viola la ley de los hombres que señala "no matarás", pero habrá que recordar que la falta de Edipo está en relación con la falta del padre, ya que el padre de Edipo, lo mandó matar. La doble falta de Edipo no sólo fue asesinar a su padre sino tomar como objeto amoroso a su propia madre. Pareciera que Edipo reencuentra su objeto de amor originario y en ello encuentra su destino trágico. Octavio Paz dice del hombre que instauró Freud: "*El hombre vive entre fantasmas y está condenado a alimentarlos con su sangre porque él mismo es un fantasma: sólo encarna al contacto de los fantasmas que engendran su deseo. La terapéutica se transforma en pesimismo y el pesimismo en visión trágica: los contrarios son inconciliables y asimismo inseparables*"¹¹.

De todos es sabido que Edipo nunca tuvo la intención de matar a su padre, Edipo huye ante lo que el oráculo le muestra, y al huir, encuentra su destino. La tragedia nos muestra como no es del orden de la razón, ni de la voluntad o de la intención, sino de la tensión, de la pulsión que gesta el infortunio. El infortunio y la tragedia tiene que ver con la ignorancia, que de ninguna manera disculpa o exculpa a Edipo, ya que nuestro héroe se arranca los ojos y se destierra como expiación de su culpa. La tragedia de Edipo despierta en todos nosotros la compasión, el temor y el terror.

En esto seguimos a Francois Reignault¹² que liga la estética de Aristóteles con Freud y Lacan, alrededor del deseo y la subjetividad. La tragedia convoca al sentido de lo humano al activar la compasión y el temor-terror. La compasión se dirige a Edipo porque no merece su desgracia, nos compadecemos de la desgracia del semejante, y esto, a la vez, nos da temor. El temor está relacionado con la desgracia de un semejante que

rápidamente puede convertirse e invertirse de temor, en terror y aterrizarnos de que la desgracia se pueda volver sobre uno mismo. Esto se aplica también para el discapacitado, que es el sujeto de nuestro interés.

En ambos está implícito el semejante como referente que espejeando se invierte y en el plano de la identificación lo convierte a uno mismo en el otro. Así experimentar compasión es temblar por el otro y experimentar terror es temblar por uno mismo. Ambos están implicados. La compasión del otro remite al propio terror. Así el surgimiento de la pasión implica la fundación o el suscitarse de la identificación. Así, todos somos Edipo, y como el héroe, aunque anónimos, tenemos que realizar la catarsis, esto es del orden de la purificación, purgación o depuración, para expiar la culpa.

Todos hemos sido marcados por la falta, por alguna falta sea un pecado efectivamente cometido que no recordamos, o el crimen de Edipo, inconsciente del que llevamos la culpa. Más allá de nuestra voluntad, los acontecimientos toman siempre un giro imprevisto, tal como le ocurrió a Edipo.

Lo que hace posiblemente la diferencia entre el arte y el psicoanálisis es que en el arte la tragedia siempre está en el plano de la representación estética, que lleva por dicha acción algo que representa el orden del placer, un placer estético, esto que decía Borges, algo inminente de revelarse que no termina de producirse.

Se revela en el espectador como un acto identificatorio, lo produce como héroe, pero como estamos en el plano de la representación, finalmente, reconocemos lo terrorífico pero de una manera depurada, tiene un efecto de purgación diferida, el héroe ha purgado por nosotros; el costo de su transgresión fue pagado.

El arte posibilita la repetición incesante de lo mismo en una heterogeneidad y diversidad de modalidades que de alguna manera efectúan el juego de representación, es decir un juego sublimatorio a final de cuentas. El arte ofrece espacios que por lo menos permiten salidas, aunque nunca sean resolutorias. Ofrece un ejercicio del juego, juego incesante, juego profundo y serio, interminable, a la manera del jugador de Dostoyevsky, en donde el sujeto se apuesta la vida, aunque en el arte lo encontramos de manera invertida, el arte produce un plus en el orden de la creatividad, produce, o por lo menos intenta representaciones inéditas para expresar "lo mismo", "lo otro", "lo siniestramente humano", la certeza de la muerte, el uno primordial, la fusión, el absoluto, el silencio final. Ante esto no representable, imposible de ser representado y apalabrado, se producen siempre intentos por la palabra, la imagen, la plástica, etcétera y, sin embargo, siempre la palabra al final falta. Por esto es que Octavio Paz puede gritarle a las palabras "CHILLEN PUTAS".

Revisemos su poema:

*Dales la vuelta
Cógelas del rabo (chillen putas)
Azótalas,
Sécalas
Cápalas
Písalas, gallo galante¹³*

Cuando justamente las palabras fallan, hay que pisar, hay que gritar, chillar. Ahí se presentifica el Malestar y el arte no cesa de intentar apalararlo, sea de color, como la pintura, sea de sonido como la música o sea de letras como la literatura, todas las estéticas juntas, la del romanticismo, la clásica y la antigua.

¿Y entonces el análisis que hace? Si el arte apuesta a la representación interminable de lo mismo, el análisis intenta hacer de la existencia un acto, no una representación, una apuesta donde este jugador pueda dar cuenta de cómo los dados están cargados, y a pesar de ello convoca a ejercer un cambio en su destino, aunque dicho cambio lo rebase, lo desborde y sea del orden de lo imprevisto, de la sorpresa y del asombro, que incluye el juego de la vida y de la muerte. La apuesta es que ante la certeza de la muerte, la vida encuentre su lugar, su significado endeble, que ante la soledad inconciliable, siempre otro, abra el puente, el horizonte, no la resolución, no la idealización, sino el suficiente apoyo, que ya es bastante, o como diría la Señora Klein, apostar la vida hasta en y por la muerte, o parafraseando a Bataille, hagamos con el otro la apuesta por el lazo erótico, amoroso en donde la vida triunfe hasta en la muerte. Apostemos a perseverarnos deseantes, anhelantes, expectantes, delirantes, amantes.

Retomo de Heli Morales un esbozo de respuesta del porqué alguien, cualquiera, entra a psicoanálisis: "... va aquél que no soporta los modos en que se está muriendo, en lo real o en lo simbólico"¹⁴.

A continuación se citará una viñeta en extenso del trabajo de Silvia Vargas¹⁵ para mostrar como una niñita de primero de primaria elabora un cuento a partir de un dibujo libre que se le pidió realizar y en él muestra la angustia en la que vive: "...la mamá les dijo—porqué dejaron al niño solo—,—porque nos teníamos que ir a la escuela—dijo una, y la mamá les dice—qué? La escuela importa más que tu hermanito—, —sí porque en la escuela aprendemos a leer—. Y un señor les llamó a las niñas,—vengan, vengan, les voy a dar un dulce— y las niñas dijeron que no, que su mamá les ha dicho que no; y se lo llevó un policía. Y el señor dijo que las niñas eran sus ahijadas, y las niñas dijeron que no, y se lo llevaron. Y luego las niñas le dijeron— mami un señor nos llevaba a su casa— y les hace a las hijas, —nunca te estés dejando de un señor, te lleve a la fuerza— y la señora metió

una demanda. Y era un amigo de su papá de la niña, de la niña que había llevado a su casa, y las niñas llegaron llorando asustadas, y el papá dijo— en serio fue mi amigo?— y las niñas le dijeron que sí a su papá., —y cómo sabían su nombre—, le dijeron— fue Fernando— entonces dice— voy a meter una demanda— entonces llegó su jefe del señor y dice— porque no vino Elías— y dijo el señor— es que Elías quería abusar de mis niñas y entonces fue a alzar una demanda y en eso que se enteran sus hijas de Elías y del otro muchacho y le hace —¡ah! Y su esposa le enteró y le dijo—pero porque lo hiciste— y dijo— porque quería abusar de mis hijas— y a su esposa la golpearon. La esposa de Fernando, y dice—cómo que meterlo a la cárcel—, su esposa lo sacó y hace y que golpea a su esposa, el señor que lo metieron a la cárcel, y entonces a su hija que iba en el kinder, estaba chiquita la mataron, a la otra la asesinaron, entonces luego —porque tú los metiste a la cárcel—; entonces le hace porque, —porqué, —ellas no te hicieron nada, ellas no te metieron a la cárcel, te metí yo —, pero tu metiste a mi hijo y a mí, y esto nunca te lo perdonaré —y el señor del que mataron a sus hijas y esposa, que mata al hijo y se murieron todos”.

Como se puede constatar con esta viñeta, la niña, en su discurso fracturado e inherente muestra cómo se está muriendo anímicamente. Qué podría hacer el psicoanálisis con ella, o con cualquiera que se está muriendo, y en eso entramos todos, todos nos estamos muriendo de alguna manera, unos más dolorosamente que otros.

Morales señala: “El análisis no salva a nadie de la muerte, le posibilita una vía donde se instaura un diálogo con ella. No para entenderla o convencerla, sino para hacerla hablar, para exigirle que se declare. Analizarse es poner un texto ante la muerte, Más radical aún, es hacer texto de la muerte. Pero no todo lo que la muerte exhala se convierte en letra. Existe un indescifrable, un límite que no viene sólo del lenguaje. El análisis se topa con lo indecible, con lo imposible, ese es su territorio y su tormenta, esa es su razón de ser”(16). Así terminamos este apartado del desciframiento, enigma y subversión con una cita del mismo autor: “El análisis surge del mal de amores. Amor como entrada al laberinto, como espacio de luz pero también de oscuridad, de alegría y de congoja, de risa dulce pero también de llanto y susurro, de presencia amada y de ausencia lastimosa, en fin de afirmación de la vida pero no sin la presencia de la muerte”¹⁷.

¿Y EL SUJETO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL?

¿Cuál pudiera ser el enigma, la interrogación y el mal de amores del sujeto de la Educación Especial? Nos imaginamos siquiera que el sujeto de la Educación Especial tenga mal de amores? Llevados a este ámbito es nece-

sario retomar a Heidegger e interrogar por lo primigenio del decir de la Educación Especial. Este decir tiene que ver con la historia de la Educación Especial, historia que prefiguró el destino de la misma.

En este apartado retomamos literalmente un trabajo anterior en que abordamos el tema del desarrollo¹⁸. La historia de la Educación Especial no refiere a hechos ocurridos en términos de sus causas y efectos, no es realizar una historiografía, sino en pensar ¿qué ha sido destinado para la Educación Especial? ¿Qué ha sido lo que destina que estemos enfrascados en pensarla desde cierto logos dominante y en la mala costumbre de pensarla por una sola vía, la del desarrollo? Y ¿qué habla en dicho discurso del desarrollo?

Hay que leer la Historia de la Locura de Foucault para repensar la historia de la Educación Especial. La conceptualización de la Educación Especial tiene como premisa una desviación, insuficiencia, déficit o exceso del desarrollo normal biopsicosocial del hombre. El marco de referencia es el concepto de desarrollo, la idea de la evolución en los diversos niveles, sea lineal, dialéctica, cíclica o en espiral, y sea en su articulación entre lo motriz cognitivo, comunicativo, social y emocional básicamente.

El referente es el desarrollo, y éste hegemoniza el saber del niño-hombre. Pensamos en el niño y su devenir hombre con este único modelo de representación, aunque tenga diversas modalidades: organisistas como Gesell; Cognitivas como Piaget y sociales y constructivistas como Vygotsky y seguidores.

Las teorías del desarrollo se expresan en enunciados que según esta lógica corresponde al objeto-niño. El enunciado desarrollo pasa como correspondiente del niño-cosa, los enunciados representan, es decir, ponen en presencia al objeto-niño, al enunciarlo en un signo de desarrollo lo fijan, lo suponen, lo vuelven comprensible, entendible, pero este desarrollo, representante del niño, se hace pasar como el objeto-cosa y no como un representante, es decir, el desarrollo se vuelve "verdad" en el sentido de la adecuación "desarrollo-niño". La teoría se dice, se ajusta al objeto, cuando más bien aprisiona al objeto en una mirada unidireccional y unívoca, y con tal cuerpo de conocimiento se puede valorar o juzgar el desarrollo del niño, lo cual implica ya la idea de un direccionar, instrumentar, potenciar, habilitar y rehabilitar.

La lógica dominante de la teoría del desarrollo conlleva sus propios instrumentos de evaluación e intervención. Así podemos reconocer el predominio técnico en el campo de la Educación Especial, que se puede demostrar en el último discurso de la Educación Especial. La nueva modalidad de ésta es la de la integración, en sus dos vertientes: a) la Unidad de Servicios y Apoyo a la Educación Regular (USAER) y b) el Centro de

Atención Múltiple (CAM). Estos son los dos brazos de la integración de la SEP. Textualmente la USAER se define como: "... instancia técnico-operativa y administrativa de la Educación Especial que se crea para favorecer los apoyos teóricos y metodológicos en la atención de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales, dentro del ámbito de la escuela regular favoreciendo así la integración de dichos alumnos y elevando la calidad de la educación que se realiza en las escuelas regulares"¹⁹.

USAER interviene bajo dos modalidades: *Atención a alumnos*: que contempla: Solicitud de servicio complementario, canalización, intervención psicopedagógica, la cual consiste en los consabidos pasos de: evaluación inicial, planeación de la intervención, intervención, evaluación continua, seguimiento. El énfasis está puesto en lo técnico, operativo, así la USAER es instancia técnico-operativa y el servicio tiene el mismo esquema de atención de siempre.

La orientación a padres de familia y personal de la escuela, que es la segunda modalidad de la USAER señala: "otra estrategia para la atención a las Necesidades Educativas Especiales de los alumnos; y tiene por objeto proporcionar los elementos técnicos y operativos que les permitan participar en la atención a los alumnos, considerando además las necesidades que expresen tanto maestros como padres de familia y los aspectos que se identifiquen como necesarios de reflexionar con ellos, en la perspectiva de dar respuesta a las Necesidades Educativas Especiales de los alumnos"²⁰.

Es insistente la vía de la técnica, de la instrumentación como refuerzo. Cuando se revisa la justificación hay elementos filosóficos, pero al establecer las definiciones, inmediatamente lo técnico-operativo aparece prioritariamente. Veamos específicamente cómo es la orientación.

En la escuela con los maestros consiste en: a) Explicar cómo trabaja USAER, y b) Proporcionar el análisis de los factores que repercuten en el aprendizaje para que se generen alternativas de atención a las Necesidades Educativas Especiales de los alumnos.

Con los padres el servicio de orientación consiste en: a) Proporcionar información del trabajo de USAER; b) Dar Sugerencias para las actividades a desarrollar en el hogar y c) Remarcar la importancia de su participación junto con el personal de la escuela para mejorar la educación de sus hijos²¹.

Por más que el discurso ofrezca una perspectiva de reflexión, en el trabajo práctico todo es dirigido, informado y sugerido por los "expertos". Ellos son los que saben de los factores de aprendizaje, de las actividades en el hogar, en pocas palabras, se toma literalmente la palabra orientar como equivalente de direccionar.

A continuación se presenta cómo está considerado el niño que re-

quiere de USAER. "El alumno presenta Necesidades Educativas Especiales cuando en relación con sus compañeros de grupo enfrenta dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos consignados en el *currículum* escolar, requiriendo que a su proceso educativo se incorporen mayores recursos y/o recursos diferentes a fin de que logre los fines y objetivos curriculares"²².

Los CAM ni se diga, vuelven a ser los centros donde se concentran todos los niños "especiales", pero ahora todos juntos, anteriormente los diferenciaban según su deficiencia, ahora recibirán Educación Especial, con el mismo contenido curricular que el de la escuela regular.

De nuevo el niño es el centro de la atención especial, es él el que tiene dificultades o deficiencia y de ahí se estipulan los operativos para que acceda a los fines y objetivos curriculares. Resulta impresionante cómo a pesar de la filosofía de integración que hizo evidente la exclusión, se vuelva a remarcar al niño como destinatario del signo de especial, caracterizado, ahora como con Necesidades Especiales. Es al niño al que se le mide, evalúa, valora. Es el énfasis en el desarrollo en aras de su habilitar, rehabilitar y potenciar, ajustándolo a los supuestos de los enunciados teóricos. A su vez, los CAM se vuelven el representante de la exclusión nuevamente.

Así se realiza con el niño un concepto de naturalización, como un inventario de fuerzas, las que intentamos dominar, controlar, direccionar y otorgamos a las causas el significado de los resultados. Así tenemos como ejemplo el Síndrome Down el cuál tiene como causa la trisomía del cromosoma 21 y, por tanto, tendremos como efecto una deficiencia mental.

La teoría del desarrollo nos presenta la fatalidad de un curso inalterable. El pensar en términos de desarrollo nos lleva a designar y destinar al sujeto de la Educación Especial a una mirada exclusiva, lo coacciona a sus supuestos, le exige ser el destinatario del mensaje de la discapacidad, o por lo menos de la anormalidad. Esta referencia de desarrollo obliga asignarle al niño una serie de atributos y características que lo ponen en condición de ser ubicado dentro de una teorización que implicará una intervención acorde a la misma. El desarrollo como norma de existencia convoca al sujeto a advenir en ella, lo predestina, lo vuelve signo, enunciado y lo direcciona en un devenir. Estamos ante el estatuto ético-moral del sujeto de la Educación Especial²³.

En el contexto del siglo de las luces, se instauró la modernidad, las leyes del mercado, la productividad como paradigma del progreso y curiosamente del desarrollo. Instituido el sujeto en su individuación, el fundamento básico de la escuela primaria fue la preparación instrumental para el derecho universal al trabajo. Si bien los grandes paladines de la educación pregonaron la educación como reconstrucción continua de la

existencia, o bien como necesidad de la vida, muy pronto la educación mostró que el único significado era la preparación a la vida por la línea del trabajo, material o intelectual. Así se armó una red de símbolos que lleva implícito una táctica de lo que una sociedad no dice y de lo que admite tácitamente como imposible. En esta red de símbolos, como señala De Certau²⁴, están arraigadas tradiciones históricas e ideológicas, son símbolos que refieren a la "ideología del progreso que traducida médica y escolarmente se vuelve una jerarquización de capacidades según un supuesto de desarrollo". De ahí surgió la Educación Especial, condicionada por esta red de símbolos²⁵.

DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL HASTA LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA. ¿NUEVO RETORNO DE SEGREGACIÓN?

Desde 1985 hemos venido trabajando por descentrar el problema del sujeto de la Educación Especial e insertarlo en la dimensión social, lo que quiere decir, un conjunto de representaciones sociales que determinan las prácticas sociales, una matriz cultural que configurada como el tablero de ajedrez, las piezas tienen cada una su función y en dicho entramado el niño de la Educación Especial, tiene prefigurada la función de la discapacidad.

Los significantes destinan. Los conceptos que incluyen significados, generan un plus de su significación original. Los saberes fundan realidades, así las teorías de la deficiencia la fundan, es decir crean a los deficientes. Los programas de niños sobresalientes fundan niños sobresalientes. A manera de ejemplo citemos a Pessoa:

"Saudades, sólo portugueses
consiguen sentir las bien,
porque tienen esa palabra,
para decir que las tienen"²⁴

Los portugueses dice Pessoa, porque tienen la palabra saudades las pueden sentir, y nada más los portugueses las sienten porque ellos tienen esa palabra. A menos que uno se introduzca en su cultura y su significación se puede comprender la palabra. El ejemplo es para realizar un equivalente en la teoría del desarrollo que con su estatuto de normal-anormal funda las anormalidades. La ciencia funda un mito, el de la discapacidad, el mito, recordemos según Heidegger es un habla, habla que toca en su fundamento al ser humano. Así fundamentamos al discapacitado, así fundamentamos al sobresaliente. La deficiencia como signo. La deficiencia como pronunciamiento, como enunciado. La deficiencia como signo-destino. A continuación presentamos la Ley General de Educación en su Artículo 41.

“La Educación Especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquéllos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones con equidad social.

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

Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con Necesidades Especiales de Educación²⁶.

La Ley General pone en juego la representatividad de la normatividad como lo homogéneo y el niño discapacitado como su prefijo —discapacitado, lo señala, lo pone en desventaja. Ahí está un signo anteponiendo y destinando. La normatividad social como definición del ser social, lo que la abstracción de mayoría de acuerdo a cierta conceptualización nos define como lo que somos todos, de tal suerte que la normatividad pasa a categoría moral, se vuelve deber ser, deber ser de todos. De ahí la aplicación de test y todo tipo de operativo que nos mide para ver si damos la medida y si estamos a la altura. La pregunta correspondiente es sobre la genealogía de esta normatividad, ¿cómo se ha generado?, en función de qué demanda social se ha gestado esta autoría valorativa de clasificarnos e identificarnos. Se ha olvidado quiénes, cómo y en qué circunstancias se estableció.

Ahora tan sólo permanece un discurso científico en donde predomina la lógica del desarrollo (sea la vertiente psicológica que sea) y de ésta surgen las innumerables desviaciones, diferenciaciones excepciones y de ahí se genera la necesidad de estudiar a los diferentes pero siempre en relación a la medida de un desarrollo, parámetro de normatividad.

Tenemos una gran cantidad de manuales que tratan de definir y explicar las causas y sus instrumentos de diagnóstico y evaluación para poder determinar un tratamiento o dispositivo pedagógico que permita siempre la posibilidad de incorporar a la normatividad al diferente. Así el “mito” del desarrollo gestó la separación de los unos y los otros. A partir de inventar a los otros (los excepcionales), éstos fueron extendiéndose, creciendo y desbordando, incluso a los “unos”. Aparecieron en los unos los reprobados, los de fracaso escolar, los problemas de conducta, etc. Tal magnitud se puede corroborar inclusive por incremento del presupuesto federal que se designaba a la Educación Especial hasta 1995. No sólo en el campo de la educación se crearon a los “otros”. Hay los desadaptados,

incapacitados y marginados del sistema. El olvido tenaz es por las condiciones que permiten su emergencia. Es decir, por la política, en sus diversos ámbitos, económica, educativa y de salud. Así vemos cómo se van generando por las propias condiciones del sistema, excedente y restos sin ton ni son.

Tenemos los excedentes de un sólo polo, los excedentes de la riqueza, los famosos mexicanos de la lista Forbes, los multimillonarios *versus* los 40 millones de seres en estado de miseria; y tenemos los excedentes del otro polo, los marginales; los grupos indígenas, el maltrato y violencia a mujeres y niños, los pensionados y jubilados, los niños de la calle, a la prostitución habrá que agregarle no sólo la de la marginación femenina, ahora tenemos prostitución de hombres, y la más lamentable, la prostitución de menores, sin olvidar los grupos marginales lésbicos.

Los excedentes y restos del sistema, sus efectos directos empiezan a ser un foco de preocupación para los organismos internacionales, nacionales y locales. La proclamación de los derechos humanos de la ONU es una clara manifestación del reconocimiento de los excedentes y restos, y de su derecho a la vida y al respeto. El excedente marginal está sobrepasando al molde de la normatividad.

Las soluciones se vuelven y traducen en intentos de atención, educación más o menos oficiales, con más o menos presupuesto, con mayor o menor urgencia de atención según los momentos políticos que vive el país. Como ejemplo veremos los tiempos y contratiempos del Estado al problema de las exigencias de los derechos colectivos de los indígenas chiapanecos, así como el Plan Nacional de Desarrollo de la SEP que acaba de proponer el año pasado el Plan Nacional de Integración Educativa.

También la historia es caníbal, nos dice Michel De Certeau²⁷. Esta ley del otro, que impone el olvido de los otros, olvido que retornará como mancha, ruido y desorden. Sin embargo, es tal su insistencia y su cada vez mayor número de excedentes que buscan y propician sus propias formas de defensa, resistencia, organización y movilización, sean por autogeneración, o propiciadas por otros agentes sociales que son resistentes al olvido en el que se empeña el sistema.

Surgen así cantidad de pequeños, medianos y grandes movimientos organizados en mayor o menor medida. Todas las ONG de defensa de la mujer, de los niños de la calle, el Barzón, el EZLN, el FZLN, entre otros.

Para volver nuestros otros que nos competen, los discapacitados, el Estado decidió incorporarse al movimiento internacional de la Integración Educativa propiciada por los países europeos prioritariamente. Así su modelo de integración queda sostenido en conceptos princeps que son: adecuaciones curriculares, Necesidades Educativas Especiales y sus nive-

les de discapacidad y su dispositivo pedagógico operativo: los USAER (para la educación regular) y los CAM (para la Educación Especial).

El discurso oficial ha intentado enmascarar la exclusión con el discurso de la integración. Nos oponemos a éste, ya que de lo que se trata no es de integración, sino de reconocer la diversidad. En la integración subsiste pertinazmente la tenacidad de reforzar la normatividad, de acoplar a los 'otros' al 'centro', lo normal, la homogeneidad o desarrollo. Es reconocer que hay unos otros 'excéntricos', fuera de la unidad que habrá que esforzarse por meterlos, algo que está afuera hay que incorporarlo al sistema. Es decir, se privilegia un modo de 'ser social' por excelencia.

En cambio en la diversidad se trata de reconocer que no hay centro, no hay unidad, hay diferencias y de lo que se trata es de cómo las diferencias piden su propio lugar, no que se les integre, sino que exigen la construcción de espacios y lugares inéditos para ellos, de ahí su finalidad de ser reconocidos legalmente por su diferencia.

Exige el principio de las alteridades compatibles.

Para nuestro caso, entonces, rechazaríamos el concepto de discapacidad y de Necesidades Educativas Especiales y en función de las diferencias se tendrían que gestar no la adecuación curricular, sino la generación, creación e invención de currícula (sabemos que es plural), es decir de muchas otras posibilidades curriculares.

Tenemos que ser capaces de reconquistar la capacidad, de imaginar otras vías, otras posibilidades. Así volviendo a De Certeau²⁶, la tarea es, desfasar los signos y lo que deberían significar; conjuremos la integración y restituyamos la diversidad, la defensa por la diferencia, trastoguemos el sentido de la integración y busquemos posibles perspectivas hasta entonces prohibidas. ¿Nos atreveremos? Organicemos de manera diferente el furor del "*curriculum* oficial". Gestemos la diversidad curricular. Ejercemos una violencia efectiva de rechazo a intentos de identificación en la discapacidad. Rechacemos que los sujetos con diferencias tengan como única identidad la discapacidad. Inventemos, se vale soñar, se vale apostar, busquemos tácticas y estrategias diversificadas. ¿Porqué no tendremos currícula que operen con la finalidad de la creatividad, el arte, en todas sus manifestaciones? ¿Porqué no privilegiar otros espacios? ¿Porqué no soñar con orquestas de niños en donde no se les exija un IQ normal, o el pensamiento formal para interpretar una obra? ¿Porqué no teatros infantiles, talleres de literatura? ¿Porqué no equipos de fútbol, basquetbol, voleibol, gimnasia olímpica, etc.? ¿Porqué no trastocar el sentido unívoco de lo que curricularmente se exige y estallémoslo con otras posibilidades curriculares?

El Ser humano se nos ha dicho, es un signo, pero tendremos que te-

ner en cuenta que es un signo indescifrado por su propia condición humana, entonces, ¿Porqué querer subsumirlo en signos unívocos como si dicho signo lo totalizara? ¿Porqué ante el signo unívoco de la discapacidad no le oponemos el enigma de lo que podría ser ese sujeto si ofreciéramos otras posibilidades que justamente le ofrecieran el reto de generar otros signos y sentidos para su existencia?

Los esclavos, en el momento en que pudieron soñar e imaginar su "libertad", la apalabraron y la fundaron, cambiando así su condición de esclavos. Podrán los discapacitados conjurar su destino?

BIBLIOGRAFÍA

1. SELIGSON, E. 1993. TRÍPTICO. Ed. Tercera Serie Lecturas Mexicanas. N° 74, , Co. Nal. Para la Cultura y las Artes, México. p. 33.
 2. Ídem, p. 44.
 3. Ídem, p. 34.
 4. Mencionaremos algunos de los trabajos realizados sobre esta temática.
- Jacobo, Z. 1988. Algunos aportes para la reflexión de la Educación Especial y Sujeto de la Educación Especial. *Revista Umbrales*, No. 1, ENEPI-UNAM, septiembre, p. 32.
- _____ 1990. El Síndrome del niño maltratado. *Revista Diálogo*. Universidad. Autónoma de Zacatecas. Enero-febrero No. 14, pp. 405-410.
- _____ 1990. Una mirada a la Educación Especial desde el psicoanálisis. Artículo del libro *Educación y psicoanálisis*. Ed. Colegio de Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM, pp. 11-21.
- Jacobo, Z. e Yrizar, R., H. 1992. La Deficiencia Mental. Un reto para el psicoanálisis. Artículo de la revista: *Psicosis infantil y retardo mental*. Año 1991, Vol. 3, Ed. AMERPI. Grupo Teseo, pp. 46-63.
- Jacobo, Z. *La Educación Especial: Una nueva otredad. Reflexiones desde el psicoanálisis*. Memorias de las ponencias presentadas en la Reunión InterInstitucional Sobre Preescolar. División de Ciencias Biológicas y de la Salud. UAM-XI, Mayo.
- Jacobo, Z, Yrizar, R. H. y Flores, V. A. 1992. Una clínica terapéutica Institucional para niños. ¿Resistencia de la institución o del psicoanálisis? Artículo de la revista *Psicosis infantil y retardo mental*, Vol. 4, Ed. AMERPI, Grupo Teseo.
- Jacobo, Z.; 1994. Tensión de Saberes: Cognoscitvismo (Piaget) y Psicoanálisis (Lacan). *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*. UIC. Vol. 7 No. 2.
5. Heidegger, M. 1964. Qué Significa Pensar. Edit. Nova, B. A., p. 134.
 6. Ídem, p. 136.
 7. Jacobo, Z.; 1996. El Destinar de la Educación Especial. En *Revista De Cabeza*, Revista de la Facultad de Psicología de la UAEM, No. 2, abril-junio, pp. 19-22.



8. Heidegger, *op. cit.* p. 140.
9. Ídem. p. 143.
10. BORGES, entrevista publicada por La Jornada Semanal, Periódico *La Jornada*. Domingo 11 de Julio de 1997.
11. MORALES, A., H. 1997. *Sujeto y Estructura. Lacan, Psicoanálisis y modernidad*. Colección: Psicoanálisis, Lingüística y Filosofía. Ed. Ediciones de la Noche, México, p. 331.(Registro en trámite).
12. REIGNAULT, F. 1997. *El Arte según Lacan, y otras conferencias*. Ed. Biblioteca del Campo Freudiano y el Instituto del Campo Freudiano, Barcelona, España.
13. MORALES, A. H., poema citado por, *op. cit.* p. 333.
14. MORALES, A. H., *op. cit.* p. 343.
15. VARGAS, S. 1997. *El Significado de la Reprobación en los niños y maestros*. Tesis de Maestría en Educación Especial. UIC. Nov. p. 151.
16. MORALES, A. H., p. 343.
17. Ídem. p. 346.
18. JACOBO, Z.; El Destinar de la Educación Especial. *Op. cit.* pp. 20-21.
19. Antología de Educación Especial. Carrera Magisterial. Sexta Etapa. SEP, Enero 1997. Mexico, p. 83.
20. Ídem. p. 85.
21. Ídem. p. 86.
22. Ídem. p. 82.
23. JACOBO, Z.; Ponencia presentada en el XVII Coloquio de Investigación, *op. cit.* en la ENEPI-UNAM. Oct. 1997.
24. Ídem.
25. PESSOA, F. 1990. *Coplas de Sabor Popular* (301). Obra Poética. Tomo 1, Ed. Mandri, Barcelona, España, p. 227.
26. Antología de Educación Especial, *op cit.* p. 74.
27. DE CERTEAU M. 1996. *Historia del Psicoanálisis*, Ed. Universidad Iberoamericana, México, D.F., p. 77.
28. DE CERTEAU, 1995. *La Toma de la Palabra*, Ed. Univ. Iberoamericana, y el ITESO, México, D.F., p. 204.

REFLEXIÓN SOBRE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO: UNA MIRADA HACIA EL PSICOANÁLISIS

Moisés Mateos Hernández*

INTRODUCCIÓN

A partir de los años sesenta y setenta, surgieron en nuestro país los primeros organismos oficiales que se ocuparon en la Educación Especial (Dirección General de Educación Especial) y es a partir de los ochenta que nace el modelo llamado integrativo para dar solución a la problemática existente en la educación de los llamados “discapacitados” con el fin de otorgarles la educación que como mexicanos tienen derecho.

Ahora bien, este trabajo es un intento hacia la reflexión de lo que enmarca la integración en nuestro país, ya que al parecer los supuestos cambios que ha traído consigo la integración en las áreas psicopedagógicas y psicológicas me dejan muchas dudas, y me pregunto al respecto de los fundamentos de la integración, y de su principal supuesto “*Necesidades Educativas Especiales*” y lo que éstos pueden ocultar.

Por otra parte esto genera en los profesionales un *status*, un lugar dentro de la sociedad, ya que continuamente se reinventa al sujeto de la discapacidad como objeto de investigación, de manipulación y de exclusión, es por eso, que a partir de los planteamientos freudianos la reconceptualización que de éste hace Lacan, así como sus seguidores, pretendo preguntarme sobre el sujeto de discapacidad, sobre la integración y clasificación del integrable así como su repercusión desde el ámbito familiar.

Hoy por hoy al decir “integración” mantenemos a un sujeto pasivo, sin proyección, negándole toda la posibilidad de reflexión y de escucha. Es así que es preciso el rescate del sujeto que habla y se pregunta *¿quién soy?*

* Miembro del Seminario—Investigación sobre Educación Especial e Integración Educativa, del Proyecto Estudio de la Integración Educativa a Nivel Nacional. Problemas, prácticas y perspectivas, dentro del Proyecto de Investigación Curricular de la UIICSE, ENEPI-UNAM y DGAPA-UNAM.

¿De qué hablamos cuando hablamos de integración de los niños con discapacidad?, este concepto se enmarca en un sin fin de relaciones en una estructura que tiene su origen oficial en el ámbito social mexicano a partir de la década de los ochenta y en la cual está inmerso en el desarrollo de la Educación Especial. Por otro lado, la integración también es un término bajo el cual está a la sombra, la etiqueta del diferente, la selección y diagnóstico que bajo sus preceptos se mantiene al acecho y a la espera del discapacitado. Ahora bien es importante reflexionar acerca de nuestra disciplina, de nuestros preceptos, así como de nuestra práctica profesional que de alguna manera nos atañe a nosotros mismos y que quizá lo más importante es pensar en el rescate del sujeto.

CONTEXTO

El derecho a la igualdad de oportunidades para la educación es uno de los principios fundamentales de la Legislación Mexicana, el cual es avalado por el Artículo Tercero de la Constitución Mexicana y el cual dice:

“La educación que imparte el Estado-Federación, estados y municipios tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y en la justicia; incluida también que la educación impartida por el estado será obligatoria y gratuita” PRI (p. 15).

Consecuente con este principio, la Secretaría de Educación Pública, en la década de los setenta extendió sus servicios de Educación Especial a algunos de los estados del interior de la República. Al iniciarse los setentas se creó la Dirección de Educación Especial que según Castro y Olavarrieta (1996) coincidió con el interés mundial por la atención a personas con discapacidad.

La preocupación por cumplir y mejorar la calidad de la educación de las personas con Necesidades Educativas Especiales colocó a México entre aquellas naciones que a iniciativa de la UNESCO, celebraron el año 1981 como año internacional del minusválido; así México contrajo el compromiso de promover en todas las áreas de la vida, la participación plena de los minusválidos.

Historia

A vuelo de pájaro se revisará la historia de la Educación Especial en México. Autores como Castro y Olavarrieta (1996) mencionan que la primera iniciativa para brindar atención educativa a los niños con “Necesidades Educativas Especiales” correspondió a Benito Juárez quien en 1867 fundó la Escuela Nacional de Sordos; así como en 1870 La

Escuela Nacional de Ciegos. En 1914, el doctor José De Jesús González precursor de la Educación Especial para discapacitados "mentales", comenzó a organizar una escuela para débiles mentales en la ciudad de Guanajuato y por otro lado entre 1919 y 1927 se fundarían en el Distrito Federal dos escuelas de orientación a padres.

Además empezaron a funcionar grupos de capacitación para la atención de discapacitados mentales en la Universidad Nacional Autónoma de México. Asimismo, el profesor Salvador M. Lima fundó una escuela para discapacidad mental en Guadalajara.

En 1929 el doctor José de Jesús González planteó la necesidad de crear una escuela modelo en el Distrito Federal, y así se hizo en 1932, con la fundación del Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar que se dedicó al estudio de los factores ambientales y culturales que incidieron en el desarrollo físico y mental de los mexicanos.

En 1935 el doctor Solís Quiroga quien fuera un gran promotor de la Educación Especial en México y América; planteó al entonces Ministro de Educación Pública Lic. Ignacio García Téllez, la necesidad de institucionalizar la Educación Especial en nuestro país.

Como resultado de esta iniciativa se incluyó en la Ley Orgánica de Educación un apartado referente a la protección de los discapacitados mentales por parte del Estado y así se creó el Instituto Médico-Pedagógico, fundado y dirigido por el doctor Ortíz Quiroga para atender a niños discapacitados mentalmente. Además, en 1937 se fundó la Clínica de la Conducta y Ortolalia, y durante casi veinte años funcionaron en el país solamente estas instituciones de carácter oficial, en diciembre de 1941, se envió a la Cámara Legislativa el proyecto de reforma de la ley, que fue aprobado el 29 de diciembre por la Cámara de Diputados y el 31 del mismo por la Cámara de Senadores.

En 1958 se fundó en Oaxaca una escuela de Educación Especial y en 1962 se inauguró la escuela para niños con problemas de aprendizaje en Córdoba, Veracruz.

La larga secuencia de esfuerzos para consolidar un sistema educativo para los niños con Educación Especial alcanzó su culminación con el decreto del 18 de diciembre de 1970, por el cuál se ordenó la creación de la Dirección General de Educación Especial, iniciando el recorrido para nuestro país de lo que más tarde se llamó proceso integrativo.

Es así que la integración del alumnado con NEE se nos presente hoy día como un aspecto de la reforma educativa que pretende responder al derecho que toda la ciudadanía tiene a la educación.

Los lemas 'Todos iguales' 'Todos diferentes' o 'Escuela para todos' nos hablan de que se ha dado una nueva perspectiva en respuesta a este

derecho de todas las personas a la educación. Pero esto a su vez nos habla de que existe o ha existido una escuela que no era para todos; que existió un replanteamiento iniciado por los padres con hijos discapacitados como menciona Pérez Lara (1994) y Castro Olavarrieta (1996) a partir de una crisis social en donde interviene la igualdad y la justicia, los autores piensan que es necesario iniciar un diálogo hacia un diferente camino, el de la integración, que pretende empezar a obtener respuestas de por qué algunas personas tienen tanto y otras tan poco, de por qué los empleos dependen del color, raza, estado físico, etc. Asimismo, el por qué de la enseñanza se limita a tener que mirar a la gente como entidades económicas o contribuyentes de una sociedad sana y de paz social.

Es así que es necesario preguntarnos sobre estos factores que muy bien pueden estar repercutiendo en la concepción del sujeto de la discapacidad si es que verdaderamente se desea un cambio y no enfocándonos únicamente en el aspecto diagnóstico evaluativo de la pedagogía integradora, y es que este discurso nos habla de lemas, instituciones educativas y de los conceptos de los que se valen para desarrollar su práctica profesional; además de que estos conceptos tienen relaciones entre ellos en lo que comprende al diagnóstico, selección y clasificación de las personas con discapacidad.

LA INTEGRACIÓN; EL NUEVO FILTRO

A primera vista al decir integración se dice que tenemos la racionalidad y conciencia necesaria de que alguien no está integrado y que con la creación de supuestos educativos psicológicos, incluso médicos se pretende integrarlo al todo coherente al cual pertenecemos, pero no haremos otra cosa que acentuar las diferencias de los que se supone "necesitan integrarse" y para tal caso nos valdremos de criterios y prescripciones readaptacionistas así como de prácticas de lo que es y debe ser la integración olvidándonos por completo del sujeto que se encuentra inmerso en la Educación Especial.

En el diccionario, el significado de *integrar* dice: "Juntar entidades separadas en un todo coherente, también es el complemento de las partes que faltan" (Diccionario de la Real Academia Española; p. 810).

Por otro lado para Wolfensberger (1972) y Medina (1988) la integración "es un proceso de prácticas que maximizan la participación potencial en la corriente principal de su cultura". O sea que hay una línea a seguir de la cual nadie se puede deslindar; y para todo aquel que se desvíe se crearán prácticas que forzarán al sujeto de discapacidad a seguir la corriente principal de su cultura.

Si observamos bien las significaciones que puede tener la integración son muy parecidas y me pregunto "si hay que integrar al sujeto con discapacidad, es que ¿está separado?, pero ¿de qué o de quién?, del todo integrado". El cual tiene el saber de quienes no están bajo los cánones normativos, culturales que sostienen el discurso oficial.

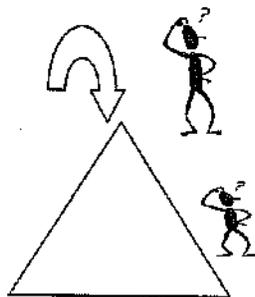
Por otro lado Bowley (1985) dice que "el ideal de integración es totalmente incongruente, ya que, todos los niños son iguales desde el punto de vista moral y legal, pero desde el punto de vista funcional los niños con minusvalías no son iguales a los niños normales, ahora bien, para ayudarlos con todo provecho se requiere de un ambiente modificado que a la vez necesite de un grado de segregación de los niños normales, los cuales tienen otras necesidades".

Al parecer esta nueva reforma educativa que contemplamos bajo las buenas intenciones de proteger y velar por su futuro; por medio de las diferentes prácticas educativas, psicológicas y médicas y sus conceptualizaciones; me remite a tratar de explicar desde mi punto de vista lo que hay detrás de la integración; a través de una analogía tomada de la química acerca de "la purificación del agua por medio de la filtración".

Antes que nada, ¿cuáles son los requerimientos del agua pura?:

- 1) Debe estar totalmente limpia, incolora y libre de sabor u olor.
- 2) Contener cierta cantidad de sales.
- 3) No debe de contener bacterias ni otros gérmenes que provocan enfermedades.

Por tal motivo el agua será sometida a un sistema de filtración que consiste en: hacer pasar el agua a través de grava, arena y carbón, las cuales retendrán las sustancias que el agua tenía.



Ahora bien, los sujetos de la discapacidad, a mi parecer, son vertidos en una especie de "cono" o "filtro" que representan metafóricamente el movimiento integrativo con sus conceptos y preceptos, los cuales contienen sustratos minerales (arena, grava o carbón), que bien podrían

ser las disciplinas psicológicas, pedagógicas y médicas; de las cuales emanarán clasificaciones; de esta manera los sustratos van a permitir que los discapacitados, o sea las impurezas que puedan provocar enfermedades, inadaptación social o escolar, se queden en los sustratos hasta adquirir una pureza total, es decir, que sean lo más "normales" posibles.

Entonces los sustratos pueden ser:

- a) Médico: Organismo (tipo de lesión genética, neuronal, traumatismo, etc.)
- b) Psicológico: Readaptacionista, CI, test, etapas de desarrollo, cognición, proceso de asimilación y acomodación, el ser humano visto como un procesador de computadora.
- c) Pedagógico: Prácticas readaptacionistas, normativas, educación, etc.

Es así que algunos sujetos se someterán a la filtración total de su ser permitiéndole su ingreso forzado a los lineamientos normativos propuestos por las diferentes disciplinas psicopedagógicas y médicas. Pero ¿qué ocurre con los que se quedan en algunos de los sustratos y que no permiten ser filtrados? Estos estarán eternamente confinados a las diferentes prácticas (psicopedagógicas, médicas, etc.) pasando de una a otra para tratar de normalizar lo más posible hasta que el sujeto pierda la batalla y se aliene al deseo del otro.

Esto nos debería permitir el reflexionar acerca de lo que se está haciendo con quienes personifican la discapacidad y es que no son un daño orgánico, un CI o un ente que requiere Educación Especial, etc., nos debemos poner a pensar en el modo que asignamos marcas sin ton ni son. Ahora bien, profundicemos en las marcas y en lo concerniente a qué está bajo éstas y preguntémonos acerca de la conceptualización de la discapacidad, así como de los conceptos relacionados que parece que se enmarcan en una clasificación cultural (dominio público) y es que los términos: *impedido*, *minusválido*, *retardado*, *discapacitado*, *retrasado* y *deficiente mental* son sinónimos que son usados a diestra y siniestra sin ponernos a pensar en la connotación que pueden llevar implícitamente. Entremos a explicar el significado que está detrás de los términos que se refieren o confunden con la discapacidad y cuál es su posible función en el destino del sujeto:

- Discapacitado: *dis*, prefijo que denota dificultad (de capacidad). También denota que una función nunca se ha desarrollado normalmente. (Diccionario Larousse, p. 713).
- Minusvalía (impedimento): es la interferencia u obstrucción en el crecimiento, desarrollo o progreso educacional normales o bien los tres factores al mismo tiempo (Bowley, 1985; p. 13).
- Retraso: *retra*, prefijo que denota atrás, hacia atrás.

□ Impedido: *im*, prefijo que denota privado de, que no puede valerse por sus miembros. (Diccionario Larousse, p. 713).

□ Incapacitado: *in*, prefijo que denota privado de, falta de capacidad (Diccionario Larousse, p. 713).

Hoy día estos términos convergen en el concepto de necesidades educativas especiales que según el informe Warlok (1978, cit. en. García, 1993), se refiere: a una necesidad de dotación de medios especiales de acceso al *currículum*, de modificación de éste, o puede haber necesidad de atención particular a la estructura social.

Es así que algunos sujetos quedarán en un escalón de la clasificación de discapacidad, a partir de la cual se le asignará una marca, un número, una lesión etc. La cual llevará consigo y se apoderará de él y al mismo tiempo sabrá de antemano los límites y el lugar que tendrá en la vida.

Hay autores como Mannoni (1981), Dolto (1996), Bettelheim (1972), que están de acuerdo en que todos estos conceptos marcan de manera dramática la vida de estas personas. Así que el sujeto queda reducido a una exclusión y al resguardo o de la caridad asistencial de la institución, o bien utilizarlo como un objeto de investigación, cura y rehabilitación a través de una serie de especialistas, que como vimos, le indicarán cuál es su estado dentro de la clasificación de discapacidad.

Antes que nada, como vemos, clasificar es reconocer una diferencia quiéralo o no, por ejemplo, en la taxonomía de una especie animal o vegetal siempre se define por aquello que no son las otras especies, del mismo modo, la clasificación del discapacitado se define por aquello que no es de nuestra especie, es así que todos tendrán la connotación de un prefijo perteneciente a su especie, el cual marcará el destino del sujeto.

Por otro lado, para Braunstein (1987) la clasificación puede estar teniendo la función de crear los objetos sobre los que se aplican, además, de un modo de lenguaje, un modo de pensamiento y unas reglas semiológicas que a su vez crearán a los agentes profesionales de la aplicación y el mantenimiento del sistema propuesto.

De esta manera, el sistema de purificación opera siguiendo una estrategia definida de antemano como los sustratos minerales —psicopedagógicos, médicos y psicológicos, que fijarán el lugar del sujeto antes de llegar él a ocuparlo, o sea crearán un espacio, en donde él es un extraño y al cual no pertenece o bien en palabras de Braunstein (1987): *“el espacio taxonómico opera como una red simbólica omnicomprendiva y preexistente que incluye seguramente y por anticipado, a todo aquel que por uno u otro motivo llegue a ser problema para sí mismo o para otro”* (p. 75).

Como se observa, estas supuestas innovaciones no son más que “pan con lo mismo”, aunque existan nuevos términos, todos tendrán el prefijo

de algunos de los antes descritos, quiéranlo o no, sólo que se van transformando por otras palabras que al fin y al cabo remitirán a la exclusión pero en un nuevo contexto.

Es así que indiscutiblemente terminaremos legitimando un saber, una disciplina, o una práctica que continuamente se mantendrá hacia la "purificación" de los niños discapacitados.

A mi parecer hoy día han ganado la batalla las disciplinas médico pedagógicas y psicológicas, ya que, han vuelto a acceder a su función social a través del supuesto replanteamiento de su saber científico-técnico, lo que ha llevado hoy día a su reconocimiento, ya que por paradójico que parezca al crear al sujeto de la Educación Especial se mantiene el reconocimiento social de la práctica profesional.

De esta manera el supuesto replanteamiento en que se inscribe no es más que un "efecto escaparate" que como menciona Castel (1984, cit. en: Pérez Lara, 1994): "*Efecto, en tanto en cuanto no se busca más que una fachada, lo visible con los mínimos gastos, los mínimos cambios y el mayor control en la gestión de los riesgos*" (p. 83).

Por lo cual a partir de la evaluación del alumnado con Necesidades Educativas Especiales se pretende, como en el ejemplo del sistema de filtración, delimitar quién estará en este escaparate para que todo mundo sea testigo de los adelantos en la Educación Especial, que no es más que una pantalla detrás de la cual está la exclusión.

Entre algunos supuestos adelantos que podemos ver son los siguientes:

1. Presupuesto para la discapacidad.
2. Terminación de la escuela primaria, secundaria, ¿cuántos han salido con su certificado?, ¿a qué edad?, etcétera.
3. Oportunidades de trabajo y ¿cuál es la población laboral actual?
4. La intervención de los medios de comunicación como agente transmisor de información práctica y técnicas referidas a la Educación Especial.

A partir de lo anterior es preciso reflexionar en el sentido de reconocer a quiénes personifican la discapacidad en su individualidad diferencial, esto es:

- Son poseedores de un saber distinto
- Tienen deseos diferentes (transformación en su vida)
- Necesidades distintas en las cuales no se reconocen en el supuesto saber técnico-científico, cerrado y normalizador.

Desde la perspectiva del psicoanálisis, Freud y seguidores, entre ellos Dolto (1992), Mannoni (1987), Bettelheim (1972) y Braunstein (1987) tienen una mirada diferente con respecto de la diversidad humana, una mirada que desde el psicoanálisis se rescata al sujeto.

El psicoanálisis procede de una reubicación teórica del proceso de constitución del ser humano que abre perspectivas más fecundas; y que extiende al sujeto como efecto emergente de la estructura familiar. El descubrimiento de Freud del inconsciente rompió con el pensamiento de su época permitiendo el acceso a nuevos horizontes.

Como debemos recordar antes de Freud el sujeto era el del conocimiento basándose en el cogito cartesiano "*pienso, luego existo*", o sea el ser humano entendido como unidad autónoma y libre para elegir, dueño de su voluntad.

Para Lacan el sujeto es otro: es sujeto del lenguaje, escindido inauguralmente, alienante, desconocedor de sí mismo, descentrado de la conciencia. Por tanto, para el psicoanálisis el saber que se encuentra ahí se debe interrogar a través de *los sueños, los actos fallidos, los lapsus y los síntomas*.

Es así que llega a escena un sujeto que no sabe pero que alberga una verdad sin conocerla, sujeto radicalmente enajenado, sujeto del inconsciente.

Y desde ahí el ser biológico dará un salto histórico hacia aquello que para Lacan es fundante de lo humano, eso es el universo simbólico (Mannoni, 1990; Massota, 1992).

Por tanto, ese cuerpo biológico deberá ocupar un lugar preestablecido para él en la estructura familiar y social que le preexiste, deberá nacer como sujeto propiamente humano, sujeto posible de palabra (aunque no hable).

Así heredará la lengua materna insertándose en el orden del lenguaje. Para el psicoanálisis la palabra es la clave, hay que escuchar para intentar descifrar sus secretos.

Freud fue un pionero en la escucha de la palabra de la histérica, ofreciendo un espacio donde ser el sujeto del inconsciente, el médico por no entender la cuestión subjetiva condenaba el decir que del discurso de la histérica emanaba, para el médico era una actuación. Es así que Freud escuchaba el inconsciente a través del discurso del sujeto. De esta manera la palabra es el hilo conductor que la cultura ha hecho sobre lo natural y la familia será la encargada de perpetuar ese hilo, el cual es el escenario del drama en el que el sujeto debe acceder para la cultura.

Pensar en la familia es ubicar la posición de hijo en el mapa edípico, estructura que determina desde afuera, desde un ya, ahí, desde un más allá del sujeto, una posición para el recién nacido, hijo que el padre promete a la madre desde la ecuación simbólica *niño-pene*.

Esto me llevó a reflexionar acerca del vínculo madre-hijo, y es que el nacimiento de un niño siempre está cubierto de fantasías con respecto a su devenir, fantasías que la madre va alimentando durante el embarazo y después de la experiencia del parto debería llegar la compensación, añorada que la haga una madre feliz.

Ahora bien, cuando nace un niño con discapacidad hay un duro golpe en el plano narcisista de la madre porque hay una pérdida brusca de toda identificación, ya que este niño tenía la misión de reparar la falta de la madre.

Ya lo han dicho varios autores Dolto (1992), Mannoni (1996), Montobbio (1995), que coinciden que en la llegada y el crecimiento de un niño con discapacidad han podido volver a actualizar conflictos enterrados, no resueltos que tuvieron a la misma edad con sus propios padres. Entonces a través de su hijo vivirán una relación imaginaria que en realidad no le concierne a él.

Esto remite a su vez a lo más íntimo del desarrollo del niño y a la culpabilidad que se genera en los padres en relación a su crecimiento, educación y sexo que se ve inducido por el comportamiento de los modelos adultos. Es preciso observar que desde que se plantea un diagnóstico preciso, el niño al que la discapacidad se ha fijado como objeto le será negada toda posibilidad de reflexión.

Hoy día todo el mundo emite diagnósticos, desde el director de la escuela, los profesores, el asistente social, el psicólogo, incluso los vecinos que se han informado de los últimos programas transmitidos por televisión; es así que todo adulto tiene la conciencia racional y además es poseedor de otorgar una marca porque sabe dónde deben ir y cuál es la educación que deben tener, en una palabra, son emisarios de un "saber normalizador y totalizador"; tal vez ustedes me dirán que únicamente es una especie de vulgarización médico-pedagógica y psicológica, que son de dominio público, pero también se trata de una ansiedad de la gente por no reconocerse en el saber y al ocuparse de él se enmascara su propia angustia ¡es él el que está discapacitado, no nosotros!

Al discapacitado le es difícil hablar, más bien es hablado, le es difícil desear, es un objeto que manejamos y reeducamos desde sus primeros años, el papel que le damos lo hunde en la angustia. Y es que si escuchamos muy bien el niño pregunta: *¿quién soy?*, esta pregunta nos permite introducir la diferencia entre el *yo* y el *tú*. Es así que la autonomía del sujeto se obtendrá a partir del momento en el que el sujeto de la discapacidad podrá situarse en el tiempo poniendo a los demás en su lugar a la vez que él está situado ante los demás; así el psicoanálisis nos da un horizonte que permita al llamado discapacitado retomar en sus manos su propio destino y su relación con el mundo.



BIBLIOGRAFÍA

BRAUNSTEIN, N. 1987. *Psiquiatría, Teoría del sujeto, Psicoanálisis* (Hacia Lacan) Ed. S. XXI, México.

BOWLEY, A. 1985. *El niño minusválido* (Guía Educativa y Psicológica para el minusválido orgánico). Ed. Continental, México.

CASTRO, L. J.; OLAVARRIETA, R. G. 1996. Propuesta de una estrategia de comunicación como apoyo a la Confederación Mexicana de Organizaciones a Favor de las Personas con Discapacidad Mental A. C., para sensibilizar a la sociedad mexicana.

CHOPPIN, G. y JAFFE, B. 1975. *Química*. Publicaciones Cultura S. A., pp. 263-262.

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS, 1988. Partido Revolucionario Institucional. Secretaría de Información y Propaganda.

DOLTÓ, F. 1992. 4ª. *Edición Seminarios de Psicoanálisis de niños*. Ed. Siglo XXI.

FREUD, S. 1990. *Análisis de la Fobia de un niño de cinco años (El pequeño Hans)*. Obras Completas X. Ed. Amorroutu, Buenos Aires.

GARCÍA, P. R. Y GROOSS. 1970. *Diccionario Pequeño Larousse*. Ed. Larousse, México.

MANNONI, M. 1977. *El niño retardado y su madre*.

_____ 1981. *El psiquiatra, su loco y el psicoanálisis*.

_____ 1987. *El niño enfermo y los otros*. Ed. Nueva Visión, Argentina, Buenos Aires.

_____ 1996. *¿Qué ha sido de nuestros niños locos?* Ed. Nueva Visión. Argentina.

MASSOTA, O. 1992. *Lecturas de Psicoanálisis, Freud, Lacan*. Ed. Paidós, Argentina.

MEDINA, T. F. 1988. *Orientación Vocacional, su aplicación a los problemas de deficiencias*. Ed. Trillas, México.

MONTOBBIO, E. y otros. 1995. *La identidad difícil (El falso yo en la persona con discapacidad psíquica)*, Ed. Masson S.A. Barcelona, Madrid.

PÉREZ LARA, F. N. 1994. "El *currículum* oculto de la Integración" en: *Cuadernos de Pedagogía*. Vol. XX Núm. 229, Ed. Fontalba, Barcelona, España, pp. 80-85.

BREVE ANÁLISIS DEL CURRÍCULUM OCULTO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Víctor Hugo Arellano Miraflores*

INTRODUCCIÓN

Cuando hablamos de Educación Especial, frecuentemente estaremos entrando en un terreno de discusión y debate; las posiciones de los teóricos del tema están en ocasiones confrontadas y es de vital importancia poner atención a todas las voces que se levanten al respecto.

El presente trabajo es un intento de analizar desde los postulados de el *currículum* oculto sobre la estructura de la Educación en general y la Educación Especial en particular; partimos del postulado que la estructura de la educación regular se transmite de forma idéntica al campo de la Educación Especial, en él se realizan prácticas de discriminación, coerción, poder y de subjetivación, las maneras en que estas prácticas se han establecido pueden ser extraordinariamente sutiles o discretas; por esta razón pondremos atención a cómo el conocimiento se legitima dentro de las instituciones educativas, y rastreamos de dónde provienen los postulados de las ciencias de la modernidad de las que hace uso la Educación; asimismo, postulamos que existe un grave problema en reificación en las prácticas del trabajo especializado, así como en la especialización del conocimiento y se exponen los riesgos y los costos que estas prácticas generan o pueden llegar a producir en estos campos de la educación. Finalmente, creemos que la estructura de la Educación y de la Educación Especial, así como su compleja estructura de especialización del trabajo y del conocimiento, puede responder más a una forma de miedo o angustia frente al sujeto de Educación Especial que a los postulados de desarrollo y producción que nuestra cultura impone.

* Miembro del Seminario-Investigación sobre Educación Especial e Integración Educativa, del proyecto Estudio de la Integración Educativa a Nivel Nacional. Problemas, prácticas y perspectivas, dentro del Proyecto de Investigación Curricular de la UIICSE, ENEP-I, UNAM y DGPA-UNAM.

EDUCACIÓN ESPECIAL

Cuando se habla de Educación Especial se habla de una historia que se cansa de repetirse a sí misma, es un lugar desde donde convergen y se conjugan elementos de discriminación, coerción y poder, hacer Educación Especial es poner en práctica un esquema heredado de la educación regular, esquema que adhiere a sus constructos teóricos la labor de perpetuar las doctrinas que formen sociedades respetuosas del orden y la ley y que sean capaces de sostener los requerimientos productivos que ésta genere.

En este sentido y para entender el campo de la Educación Especial hay que remitirnos a la educación que no lo es, es decir, a la educación que se genera en cualquier institución escolar. La educación sólo puede ser entendida en función de la labor que desempeña y es ésta básicamente una práctica; las funciones que históricamente se le adjudican son la posesión y transmisión del conocimiento, además se le reconoce una vinculación estrecha con factores sociales que están orientados a favor de la comunidad (Campos, 1997). No obstante, hay que poner atención a todo lo que no está dicho y sin embargo se hace presente.

A lo que nos referimos aquí es lo que Jurjo Torres (1991) llamó El *currículum* oculto, con este concepto se intenta realizar un análisis que explique las formas en cómo la educación ha alcanzado la legitimación a través del discurso científico, asimismo explora el desarrollo y la aplicación de las prácticas tecnocráticas, así como el manejo del poder, todo esto dentro de la escuela; en algunos casos se escudriña los casos de segregación racial que se llegan a presentar dentro de las aulas ya sea por parte del profesorado o de los alumnos. Cuando se habla de El *currículum* oculto se intenta sacar a la luz todo aquello que subyace y afecta en este caso a la educación, sin embargo, el concepto se ha utilizado en diversos campos del conocimiento (Torres, 1991). En esta ocasión abordaremos lo referente a la situación del campo educativo regular y de Educación Especial en México Si hablamos de legitimación del conocimiento dentro de una institución educativa (en este caso las dependientes del gobierno federal), regularmente nos referimos a una serie de saberes que han sido elaborados en el campo de la ciencia (Torres, 1991), y que han tenido que pasar por la aprobación de los órganos gubernamentales, los cuales están en la observancia de que la aplicación de dicho discurso en sus instituciones educativas, se someta a las exigencias político y sobre todo económicas del país, después, se tiene que dar el visto bueno de la institución escolar para que ese discurso científico pueda hacerse propio, es cierto también que todo este proceso no se presenta necesariamente en este orden.

El discurso del que echará mano la institución escolar tendrá que ser

producido por un especialista, difícilmente se reconoce como oficial o se le da un nivel de esta importancia a un conocimiento generado exclusivamente por la empiria o por individuos que no estén respaldados con títulos que lo ubique como experto en dicha área, el especialista entonces, tendrá que ser alguien poseedor de conocimientos y destrezas especializadas que todo mundo reconoce como tales.

Esta matización acerca del reconocimiento público es importante, pues es a estos especialistas a quienes es normal recurrir para solicitar ayuda y consejo, y los cuales están erigidos como fuente de legitimación pública para imponer o sancionar opciones concretas (llámese a estos médicos, pedagogos, psicólogos, maestros en Educación Especial, etc.). La legitimidad de los especialistas se adquiere en la medida en que se conocen y comparten las teorías y saberes especializados luego de un proceso de aprendizaje controlado y evaluado por alguna institución autorizada (Torres, 1991; Fullat, 1994), en este caso es la Secretaría de Educación Pública, la cual inevitablemente tiene que responder a la política educativa del poder ejecutivo; a este punto retornaremos más adelante.

Para entender la importancia de los especialistas en Educación Especial, hay que buscar de donde viene el conocimiento que se aplica en las aulas; históricamente las formas y los contenidos con los que se hace educación en México vienen de fuera, esto claro está a partir de la conquista. A principios del presente siglo existió un movimiento en la educación que en ese entonces era revolucionario y muy bien visto, este movimiento fue realizado por personajes que tuvieron la particular idea de introducir el positivismo en México y fue a través de la educación (recordemos a Gabino Barreda y José Vasconcelos, sólo por citar a los más destacados del movimiento positivista en México), el positivismo, creación de Augusto Comte, es esencialmente una filosofía que defiende que el espíritu humano debe renunciar a conocer el ser mismo de las cosas y contentarse con verdades sacadas de la observación y de la experiencia. Esta filosofía del segundo tercio del siglo XIX, fue de tal impacto que no solamente en el área educativa tuvo influencia, aún más, no existe campo de la ciencia en que el positivismo no se haga presente y en numerosas ocasiones la misma ciencia se sirve del análisis epistemológico del positivismo para legitimar su discurso como resultado de la producción científica. Sin embargo, el positivismo ha llegado hasta el punto de dictar las pautas de comportamiento de los individuos que integran una sociedad las cuales siempre tienen que apuntar hacia el desarrollo y la productividad, siempre arriba y adelante.

El cómo se ha llegado hasta aquí no es difícil de detectar, basta observar el sistema social en el que vivimos, el cual confía plenamente y casi sin recelo en el saber producido por las ciencias, sobre todo aquellas que se establezcan

como exactas, aquellas que puedan liberarnos de ver el complejo fondo del ser humano que en muchas ocasiones no es agradable.

No es nuestra intención aquí exponer a todas las ciencias como ciencias positivistas, es más bien, proponer que existen algunas influencias de esta filosofía en las ciencias de la actualidad, inclusive en aquellas que desde un nivel teórico están en oposición al positivismo.

De esta forma nos encontramos con una gran probabilidad de que nuestros especialistas en educación han estado bebiendo el conocimiento —muchas veces sin saberlo— de las fuentes del positivismo y el campo de la Educación Especial no es la excepción.

Pero ¿por qué hacemos referencia a este punto?, tal parece que los ideales de producción y desarrollo que plantea el positivismo no son nocivos en sí mismos, hay que poner atención, sin embargo, al precio que se paga por llevar a cabo estas metas, el anclar nuestro conocimiento en alguna herencia positivista puede traer consigo algunas consecuencias, a este respecto Jürgen Habermas (1982, citado en Torres, 1991), afirmó que el positivismo es el renegar de la reflexión y otros autores entre los que destaca Jurjo Torres afirma: *“una serie de concepciones científicas de estas características (basadas en el positivismo), facilita el olvido o disimula los conflictos peculiares de una sociedad moderna que se estructura de acuerdo con un modelo de producción y distribución de corte capitalista, ya que permite la construcción de discurso y prácticas que presuponen que el progreso y la armonía de una sociedad son únicamente fruto de los esfuerzos individuales”* (op. cit., p. 24).

En el caso de la Educación Especial el proceso de legitimación del saber atraviesa por esta serie de afectaciones que acabamos de describir, existe una serie de especialistas (a los cuales ya nos referimos), que están en la tarea de elaborar los constructos teóricos desde los cuales debemos conceptualizar al sujeto de Educación Especial, éstos son en general una serie de definiciones sobre quien y quien no es sujeto de Educación Especial, así como los parámetros, las medidas y las consideraciones que se deben tomar para clasificarlos, estas definiciones estarán ancladas al marco teórico que cada investigador maneje y en general todo este conocimiento tiene que responder a una serie de exigencias socioeconómicas que el poder de la institución educativa impone, exigencias que frecuentemente son de productividad económica más que social y que están dictadas por la clase política del poder.

De esta serie de definiciones que se tiene para saber ¿qué es la Educación Especial? y ¿quién es sujeto de Educación Especial?, surge algo que llama fuertemente la atención, es la diversidad, la extensión y la especificidad de estas definiciones a lo largo de la historia así como su constante reelaboración.



Abramos un pequeño espacio aquí para hablar sobre el proceso de especialización en la Educación Especial, cabe resaltar que esta práctica de dividir un todo en numerosas partes y organizar metódicamente el reparto de las tareas para crear un organismo capaz de avanzar y producir mejoras en el campo en que se aplique el proceso de especialización, fue hecho por primera vez de modo formal a principios de siglo por Frederick Winslow Taylor, el cual en dos de sus principales obras *On the Art of Cutting Metal* (1906), y *The Principles of Scientific Management* (1911), expone los fundamentos de su ideología del trabajo científico: “proponemos quitar de las manos de los obreros todas las decisiones importantes y las programaciones que afectan de un modo vital a la producción del taller, para centralizarlos en unos pocos hombres, cada uno de los cuales estará específicamente adiestrado en la técnica de dar las necesarias disposiciones y de controlar que sean ejecutadas, mientras cada obrero tiene su función particular en la que es ciertamente hábil y sin interferir en las funciones de los demás” (Taylor, *op. cit.* 1906, p. 149, citado en Rethel, 1980).

Este modelo de especialización del trabajo tuvo un gran éxito en las manufactureras de Taylor y posteriormente se extendió su aplicación a otros tipos de fábricas para llegar luego a aplicarse a la mayoría de los campos de la ciencia, este modelo de especialización se ha llevado también a la creación de los discursos científicos.

En el caso de la educación y de la Educación Especial sobre todo, el grado de especialización es tal, que en la actualidad existen definiciones para cada una de las áreas que abarca este campo; entonces tenemos definiciones de lo que es deficiencia mental, problemas específicos de aprendizaje, problemas de lenguaje, múltiple invalidez, problemas visuales, problemas auditivos y recientemente, personas sobresalientes, además dentro de cada una de estas definiciones existen categorías y sub-categorías que en lo evidente nos auxilian para que:

1. Podamos entender mejor el problema de que se trate;
2. Ubicar específicamente al sujeto y,
3. A partir de lo anterior, hacer la mejor elección de tratamiento para aplicar al sujeto.

El proceso de especialización del conocimiento no termina con lo anterior, frecuentemente se realizan *mejoras* a cada una de estas definiciones intentando abarcar más específicamente el problema así como eliminar alguna tendencia peyorativa implícita en la definición.

El proceso de especialización en el campo laboral trajo como consecuencia un mayor control de los empresarios sobre los trabajadores, ya que estos al no saber más allá de una serie de habilidades limitadas, el

trabajador es fácilmente reemplazable, también aísla al obrero lo cual lo hace más indefenso, además los "somete a actividades excesivamente rutinarias, despersonalizadoras, pero asegura a sí mismo que es el precio que hay que pagar si queremos incrementar la productividad" (Torres, *op cit*, 1991), la pregunta que aquí se abre es ¿cuál es el costo de este proceso de especialización en el campo de la Educación Especial?, y sobre todo ¿quién ha tenido que pagarlo?, ¿el que trabaja en Educación Especial?, ¿el que recibe este tipo de atención?, o ambos. Esta pregunta sólo encuentra respuesta en un plano individual, nunca en un marco general.

Habíamos hablado también que en la reelaboración de definiciones se intentaba eliminar aspectos peyorativos o demeritorios implícitos en estas, en algunos documentos se menciona explícitamente y en otros esta intención se revela en el modo en que se estructuran las definiciones, entendiendo lo peyorativo como sinónimo de despectivo, palabra que proviene del latín y significa *despectus*, es decir, desprecio. Sin embargo, nos preguntamos cómo se puede lograr eliminar lo peyorativo en definiciones donde constantemente se repiten los términos minusválido (donde el prefijo *minus* determina el carácter del término y se refiere a un menor valor de aquello o aquel al que se le aplica, es decir, que vale menos o es de menor valía), inadaptado (que es aquel que no se adapta o aviene a ciertas circunstancias o condiciones), diferente (que aunque el término por sí mismo signifique diversidad, el valor que esta palabra posee es ambiguo, debido a que su aplicación, depende de las circunstancias e inclusive del tono en que se utiliza y su valor puede ser positivo o negativo y en el peor de los casos se aplica cuando el lenguaje del que califica no alcanza para definir aquello de lo que se habla); retrasado (término que viene de retraso, y es acción de retrasar o retrasarse y en algunos casos se entiende cómo ir a menos una cosa); lento (que puede ser el que no obra con ligereza y se puede utilizar cómo torpeza de entendimiento); inválido (del latín *invalidus* y que significa enfermo que no tiene fuerza ni puede y trabajar, el término, además, proviene de invalidez, que significa falta de validez o de valor); además, está el término más actual que es *discapacitado*, donde el prefijo *dis* significa negación o contrariedad y entonces tenemos que discapacitado es aquel que está negado de capacidades.

También se puede encontrar que el sujeto de Educación Especial se ha definido como "*poseedor de un defecto físico o mental*", la palabra defecto por sí misma significa ausencia de las cualidades que debe tener una cosa y en algunos casos se define como imperfección moral, física o material (Diccionario Larousse, 1993).

Todos los términos que hemos citado son extraídos de un texto llamado *Terminología en Educación Especial*, el cual fue editado por la

UNESCO en 1997 y es un intento por unificar criterios de designación en este campo a nivel internacional, el texto se edita en cuatro idiomas que de acuerdo a los criterios de la UNESCO son los de mayor antigüedad en el organismo: Español, Francés, Inglés y Ruso. El análisis de cada término se hace consultado cualquier diccionario actualizado.

Es latente en la mayoría de estos términos el carácter despectivo implícito por las características propias del lenguaje, probablemente la gente que trabaje en Educación Especial puede reelaborar estos términos y proyectarlos en una dimensión más favorable para el sujeto, pero ¿qué sucede con la gente que rodea al sujeto de Educación Especial?, la connotación peyorativa de los términos que se manejan en las definiciones no es reelaborada (en el mayor de los casos) en la gente común, los mismos términos no dan los elementos suficientes para dejar de considerar al sujeto de Educación Especial como alguien que es *menos* que el resto de la gente exceptuando el caso de las personas sobresalientes, e incluso a estas se les considera como *diferentes*.

A lo anterior debemos añadir que cada vez que se reelabora una definición frecuentemente los cambios radican en sutilezas, por ejemplo, se cambia el término *minusvalía* por la oración "*diferencias marcadas con respecto a grupos homogéneos que requieren de atención especial*" (UNESCO, *op. cit.*, 1997), o como lo señala Marco Antonio Cruz (1997), quien realizó un seguimiento del término de Discapacidad Mental según la Asociación Americana sobre Personas con Retraso Mental. En este seguimiento las transformaciones radicaban en variar los coeficientes intelectuales para ubicar al sujeto con retraso de tipo Leve, Moderado, Grave o Profundo, o en variar la edad cronológica límite para clasificar al que se va a diagnosticar, también se cambió el hecho de tomar la inteligencia como parámetro clasificatorio y se avocaron a observar la serie de habilidades e inhabilidades que el sujeto mostraba y las áreas en las que se presentaba, esto para la etiquetación del trastorno. Sin embargo, no se muestra énfasis profundo en transformar el carácter valorativo y las consecuencias de autoconcepto que significa para un sujeto el ser etiquetado como retrasado mental. Decía Maud Mannoni (1979) al respecto: "*Para mí, el problema no consistía en negar la existencia del retraso mental o de la psicosis, sino en criticar la forma en que se trata técnicamente en nuestra sociedad y se agrava transformándola en alienación*" (La Educación Imposible, p. 12).

Este tipo de reconstrucciones teóricas no solucionan el problema de desobjetivización, segregación y desvalorización que implica el marcar una diferencia entre lo que es normal y lo que no es.

Cuando Mannoni escribió *El Niño Retardado y su Madre* en 1969, explicaba que en su experiencia se había encontrado con casos de debilidad mental

clasificados como idénticos, en los que los sujetos eran muy distantes en cuanto a las capacidades expresadas y Mannoni lanzaba una pregunta “¿Por qué encontramos débiles mentales tontos y débiles mentales inteligentes con CI idénticos?, la respuesta no está, decía ella, en el sentido de la distinción entre verdadera y falsa debilidad, más bien reside en el sentido en que la enfermedad ha tomado en la constelación familiar” (p. 32). Es decir, muchos de los progresos que un niño de Educación Especial presenta, no radican en nuestros sistemas clasificatorios, ni en nuestros diagnósticos, tampoco en la efectividad de nuestras intervenciones, sino en la forma en como el sujeto vaya trazando y dejándose trazar en las relaciones con quienes lo rodean, todo esto siempre se maneja desde el plano de lo subjetivo, lo cual nos lleva a pensar que existe un severo problema de desubjetivización en el trabajo teórico de la Educación Especial.

Aunado a todo lo anterior se ha presentado un problema colateral al existir un furor por clasificar lo más específicamente posible el tipo de padecimiento que el sujeto presente, es el de la *reificación*, es decir, las actividades esencialmente humanas y sociales se consideran que existen fuera de la subjetividad, voluntad e historia, la reificación es “una distorsión no dialéctica de la realidad social que oscurece el carácter de esta última como producción humana continua considerandola, en cambio, en categorías cosificadas, apropiadas sólo para el mundo de la naturaleza” (Berger y Luckmann, 1984, citado en Torres, 1991, p. 25), de esta forma cuando a alguien se le considera como retardado mental, esta consideración siempre se hará a partir de una clasificación determinada desde un lugar que no es el de la práctica que se lleva a cabo en el momento, es por esto que el sujeto se convierte inevitablemente y aunque sea por un instante, en un coeficiente intelectual o en una serie de repertorios conductuales que evaluados en paralelo con una norma, asignarán su lugar en la estructura de la Educación Especial, sin embargo, el discurso de aquel al que se le considera como retardado, no aparecerá sino sólo en el momento en que este ayude a consolidar favorablemente los métodos aplicados en el sujeto.

La reificación permite la aprehensión de fenómenos humanos considerándolos como objetos materiales, además presupone una concepción de los productos de la actividad humana como algo ajeno a ese hombre, la reificación implica que el hombre es capaz de olvidar que el mismo ha creado el mundo humano y además que la dialéctica entre el hombre productos y sus productos creados pasa inadvertidos para la consciencia. “*El ver el mundo desde una perspectiva reificada*, afirma Jurjo Torres, *nos sitúa ante un mundo deshumanizado que el hombre experimenta como algo extraño, como algo sobre el que no puede ejercer ningún tipo de control*” (op cit, p. 27).

Todo este furor por categorizar, definir, redefinir, cosificar la naturaleza humana, etc. recuerda un texto de Sigmund Freud de 1927 llamado *El Porvenir de una Ilusión*, en él hace referencia al terror que la naturaleza imprime a los hombres "...*Ahí están los elementos que parecen burlarse de todo yugo humano, la tierra que tiembla y desgarrar, abismando a todo lo humano y a toda la obra del hombre; el agua embravecida lo anega y lo ahoga todo, el tifón que barre todo cuanto halla a su paso... Con estas violencias la naturaleza se alza contra nosotros, grandiosa, cruel y despiadada...*" (p. 16); también Freud afirma que la creación de la cultura permite a los hombres humanizar la naturaleza, poner a los fenómenos naturales nombres propios, acción que tiene razón de ser, "*Acaso se este todavía indefenso, pero ya no paralizado y desvalido: al menos se puede reaccionar, y hasta quizá ni siquiera se este indefenso puesto que contra esos hombres hiperviolentos de ahí afuera pueden emplearse los mismos medios de uno sirve en su propia sociedad, puede intentar conjurarlos, apaciguarlos, sobornarlos, arrebatándoles una parte de su poder mediante esos modos de influjo*" (p. 17). Toda esta narración de la naturaleza y el hombre sirvió a Freud para explicar el nacimiento y creación de la religión en la humanidad, el como los dioses sirven para apaciguar los miedos primigéneos, esta misma explicación tal vez sirva para entender muchas de las actividades humanas.

Más adelante entre 1929 y 1930, Freud escribe una obra que le sucede a la que nos acabamos de referir y la titula *El Malestar en la Cultura*, en ella continua el análisis a este respecto y declara en relación a las características de los dioses que el ser humano había creado "*en tiempos remotos se había formado una representación ideal de omnipotencia y omnisciencia que encarnó en sus dioses. Les atribuyó todo lo que le parecía asequible a sus deseos —o le era prohibido—. Ahora se ha acercado tanto al logro de ese ideal que casi ha devenido un Dios de él mismo*" (p. 54); es aquí donde encontramos el punto coincidente con nuestro tema, el ser humano cerca de hacer un Dios de sí mismo ha tenido en el camino que transformar las concepciones de lo extraordinario y mágico para traducirlo en lenguaje científico capaz de manipularse y sacar provecho de éste, en estas transformaciones a muchas de las atipicidades que han existido en la historia se les ha denominado en diferentes épocas de diferentes formas, el hombre ha creado teorías e instituciones para que se encarguen de manejarlas, ha definido, redefinido y vuelto a definir aquellas cosas que producen molestia, angustia e inseguridad y, sin embargo, estas no desaparecen, es como un retorno de lo reprimido, poco importa que al niño con Retraso Mental se le haya nombrado como endemoniado hace 2000 años o que luego se le clasificó como imbécil, o que en la actualidad

existan categorías formales para conceptualizarlo, el Retraso Mental ha sido esencialmente el mismo y no importa —como nos relata Marco Antonio Cruz— que en la época de los griegos se les haya literalmente eliminado, o en la Europa del medioevo se les haya bufonizado o en algunas culturas se utilizaran las atipicidades para endiosar a estos sujetos, actualmente los clasificamos y todo parece que este fervor por definir, redefinir y categorizar, responde más a que el conocimiento que hemos creado no alcanza para ponernos frente a un sujeto de Educación Especial y no sentirnos amenazados, amenaza que tiene razón de ser cuando nuestros métodos no llegan a cubrir lo que de ellos se demanda y entonces se expone la veracidad y levanta dudas contra la validez de nuestro saber, dudar de esto es poner en duda aquello en lo que creemos como cultura y sobre todo como sujetos.

Freud puntualizaba: *“Con estas violencias la naturaleza se alza contra nosotros, grandiosa, cruel, despiadada, así nos pone de nuevo ante los ojos nuestra endeblez y desvalimiento de que nos creíamos salvados por el trabajo de la cultura”* (p. 16).

BIBLIOGRAFÍA

- BRUNET, L.; LUBOVSKIJ, V. I.; IBAÑEZ, M. y SONDERGARD, N. 1997. *Terminología en Educación Especial*. UNESCO
- CAMPOS, B. M. 1997. *Reflexiones Sobre el Fracaso Escolar en una Escuela Pública Primaria, Desde un Enfoque Cualitativo*. Tesis de Maestría en Educación. Universidad Anáhuac. Huixquilucan, México.
- CRUZ, M. A. (s/a). Tesis en de Maestría en proceso. Universidad.
- FREUD, S. 1979. "El Porvenir de una Ilusión" en FREUD S. (1927) *Obras Completas*. Vol. 21 Ed. Amorrortu, Buenos Aires.
- FREUD, S. 1979. El Malestar en la Cultura.; en FREUD, S. (1930). *Obras Completa*. Vol.21 Ed. Amorrortu, Buenos Aires.
- FULLAT, O. 1994. *Verdades y Trampas de la Pedagogía*. Ediciones CEAC, Barcelona.
- GARCÍA, P. 1994. *Diccionario Usual*, Larousse. Ediciones Larousse, México.
- MANNONI, M. 1979. *La Educación Imposible*. Siglo XXI, México.
- MANNONI, M. 1990. *El Niño Retardado y su Madre*. Paidós, México.
- RETHEL, A. S. 1980. *Trabajo Manual y Trabajo Intelectual*, Ed. 2001, Barcelona.
- TORRES, J. 1991. *El currículum oculto*. Ed. Morata, Madrid.

BREVE REVISIÓN SOBRE ALGUNOS MODELOS DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA

*Lilia Heribert Ramírez García*⁴

INTRODUCCIÓN

En la década de los setenta la Educación Especial en México tenía como objetivo principal proporcionar a los alumnos la capacitación psicopedagógica que les permitiera integrarse en la escuela común en el menor tiempo posible. Más tarde, estas instituciones se transformaron en CAM y USAER, siendo la tendencia actual de la Educación Especial en nuestro país. De esta manera la SEP tuvo en su discurso como tema central la “adaptación”, “posibilidades de desarrollo”, volviendo a caer el encasillamiento de los sujetos de la discapacidad y de los supuestos programas de rehabilitación.

El debate de la Integración Escolar de los alumnos con NEE ha estado presente con mayor o menor fuerza en la comunidad educativa en los últimos años.

En España por ejemplo se han dado algunas de las preocupaciones que con frecuencia surgen entre los profesores y los padres en torno a la integración. De manera que en ese país se han desarrollado distintos modelos y enfoques con respecto a la educación de los sujetos con discapacidad, y por supuesto a la formación docente. Gran parte de los modelos se centran en el ‘cambio curricular’, la docencia en el ‘seguimiento de programas’, ‘observaciones’, ‘escalas de evaluación’, ‘secuenciación’, etcétera.

El enfoque que parece ser el más avanzado es el que parte de la consideración de que hay que elaborar proyectos educativos del propio cen-

⁴ Miembro del Seminario—Investigación sobre Educación Especial e Integración Educativa, del proyecto Estudio de la Integración Educativa a Nivel Nacional. Problemas, prácticas y perspectivas dentro del Proyecto de Investigación Curricular de la UIICSE, ENEPI-UNAM y DGAPA-UNAM.

tro en función de las demandas por parte de profesores, padres de familia y alumnos.

MODELOS DE LA INTEGRACIÓN

Mientras que el hombre, entregado a condiciones económicas y sociales que lo anonadan, que lo enajenan, no reconoce en el mundo el lugar donde puede tener ganas de vivir, así a consecuencia de dicha enajenación, la cultura favorece una salida a un espacio "privado-irreal": los llamados niños "con problemas" a los que vamos a referirnos, son el producto de una historia familiar; pero lo que se llama su "enfermedad" se sitúa en un contexto social, determinado que favorece o no una evolución hacia lo patológico, es decir, hacia mecanismos de exclusión social.

De esta manera, cada vez más aparece en los Estados Unidos, junto a la escuela clásica, una escuela paralela, que adopta la forma de centros de re-educación, centros de orientación, etcétera, sin que se ponga en tela de juicio un estilo de vida responsable del creciente número de inadaptados, por dar solo un ejemplo, en los Estados Unidos, el 46% de las camas están destinadas a enfermos mentales frente al 11.2% en la Ex Unión Soviética.

El creciente número de fracasos escolares y de alumnos calificados como "retrasados escolares" se ha convertido para todo el mundo en un problema preocupante, ligado a la instauración de la escolaridad obligatoria. De esta manera, el mito liberal de igualdad de oportunidades para todos gracias a la escuela está a punto de hundirse (Mannoni, 1983).

Ivan Illich (1971, cit. en: Mannoni, 1983) dice que la creación de instituciones especializadas (destinadas a la enseñanza escolar) no ha aportado soluciones al problema pedagógico, antes bien, lo ha oscurecido. "La escuela —dice— es una mala maestra en materia de cualificación porque enseña según un programa enciclopédico. Son pocas las personas capaces de transmitir una cualificación, dado el valor que concede al título de enseñanza. De hecho, la mayor parte de los profesores encargados de enseñar las diversas artes y oficios son menos competentes, menos creativos y peores pedagogos que los buenos profesionales" (p. 53).

Al respecto, coincido en lo señalado con el autor, cada vez con mayor frecuencia nos encontramos con alguien que se queja del profesor (a) de su hijo; "algunos son irresponsables", "otros son exageradamente enérgicos", "no enseñan bien", etc. Y por lo regular, la respuesta de dichos maestros es echarle la culpa al director, a los programas, a la SEP, a la institución, tal vez tengan o no la razón, sólo se presentan como "robots", siguiendo solamente instrucciones de "arriba" perdiendo por tanto la capacidad de creatividad.

Por otro lado, Thomas Szasz (1970; *op. cit.*) ha demostrado que en los Estados Unidos se ha delegado en el cuerpo médico, en lugar del desfalleciente cuerpo de profesores la tarea de resolver el problema de un orden social amenazado. Los médicos se instalan en las escuelas, —se pregunta Szasz— ¿deben convertirse las escuelas en hospitales de día?

Reprocha a las escuelas paralelas que tengan programas sedantes orientados únicamente a conseguir una “normalización”. Llama irónicamente a todos los tipos de hospitales de día “Agencias de manipulación moral” destinadas a dos tipos de clientes: los que acceden voluntariamente a convertirse en los objetivos morales que se les propone y los que van a la fuerza.

Entonces, se podría decir que la escuela genera “fracaso escolar”, y debido a dicho fracaso se instaura una educación paralela, ésta a su vez recibe a los “rechazados”, “a los que molestan”, “a los que estorban” y como son una especie de “enfermos”, su destino es recibir atención médica, que no hará otra cosa que volverlos a encasillar en el mismo lugar de “enfermos”, olvidándose por completo que son también seres humanos.

Ahora bien, nos situaremos en la tendencia de los años 70–80 de la Educación Especial en México, donde el objetivo principal consistía en proporcionar a los alumnos de la capacitación psicopedagógica que les permitiera integrarse en la escuela común en el menor tiempo posible. Los servicios en los cuales se llevaron a cabo los programas de Educación Especial son:

- Escuelas de Educación Especial, donde se hace estimulación temprana, apoyo pedagógico y seguimiento de casos apuntando a la integración del alumno en las escuelas comunes.
- Grupos integrados donde los alumnos son atendidos por un maestro especialista en un aula dentro de la escuela común e integrarlos en cuanto sea posible, realizándose en otro turno de apoyo pedagógico y el seguimiento de casos.
- Centros de Rehabilitación y Educación Especial (CREE).

Más tarde, dichas instituciones se transformaron en Centros de Atención Múltiple (CAM) y Unidad de Servicios y Apoyo a la Educación Regular (USAER), siendo la tendencia actual de la Educación Especial en México.

Así, el discurso de la Secretaría de Educación Pública (SEP) es que en primer lugar se deben adaptar los programas al niño y no a la inversa; en segundo lugar, se debe poner el acento no en las limitaciones del niño, sino en sus posibilidades de desarrollo y adaptación social.

Como podemos ver todo gira en torno a “adaptación”, “posibilidades de desarrollo”, volviendo a caer en el encasillamiento de dichos sujetos de los supuestos programas de rehabilitación.

DEBATE SOBRE LA INTEGRACIÓN

El debate en torno a la Integración Escolar de las alumnas y los alumnos con necesidades especiales ha estado presente con mayor o menor fuerza, en la comunidad educativa en los últimos años.

Giné (1992) menciona algunas de las preocupaciones que con mayor frecuencia surgen entre los profesores y los padres en torno a la integración.

- Existe un acuerdo bastante generalizado en que la integración es posible y aconsejable durante la Educación Infantil y la Educación Primaria. Las características de los centros y la naturaleza de las necesidades de los alumnos parecen no crear grandes dificultades para la integración. La situación, en cambio, se percibe de forma muy distinta cuando los alumnos acceden a secundaria.
- En la medida en que crean las exigencias académicas, como sucede en secundaria, la integración plantea nuevos retos para los que los profesores no se sienten preparados, puesto que la distancia entre las capacidades de dichos alumnos y el ritmo general de la clase aparece como insalvable. Los profesores, e incluso algunos padres, creen que los alumnos están en clase como "muebles", por lo que es mejor plantear otras alternativas.
- Por otra parte, hay quien afirma que, sobre todo a partir de la adolescencia, a pesar de que los alumnos con Necesidades Especiales estén en la clase junto a sus compañeros, continúan aislados, marginados. Se argumenta, pues, que en la medida en que no se logra la integración escolar puede resultar una pantomima.
- Por último, la escasez de recursos personales y materiales considerados indispensable para la atención de los alumnos con necesidades especiales, constituye también una preocupación de buena parte de la comunidad educativa.

La integración de los alumnos con Necesidades Especiales debe plantearse como un principio de naturaleza ética que va más allá de la escolarización de unos determinados alumnos con algún tipo de minusvalía y que se sitúa en la necesidad de aceptar las diferencias presentes en los alumnos, sean del orden que fueren, y de garantizarles el derecho a la educación.

Debemos dejar de entender la Educación Especial como la educación de un conjunto determinado de alumnos —aquellos que tienen deficiencias físicas, psíquicas o sensoriales—, para empezar a pensar en la Educación Especial como las acciones o medidas que ayuden a los sistemas escolares, al profesorado principalmente, a estar mejor capacitados para enfrentarse a la diversidad de necesidades que puedan presentar sus

alumnos, cualesquiera que éstas fuesen. Lo que muchos están proponiendo es que dejemos de ver como problemas a los alumnos con deficiencias, y a éstas como causantes de sus dificultades para aprender e integrarse en la enseñanza ordinaria; y que por el contrario, convirtamos en problema, la tarea y los procedimientos para desarrollar una enseñanza en y para la diversidad, que no excluya a nadie.

A muchas personas les cuesta entender esta propuesta, y se les hace difícil dejar de pensar que la Educación Especial no tenga que ver con diagnosticar las deficiencias de algunos alumnos, con métodos de enseñanza y centros especiales, o con la preparación de especialistas. "Tenemos tan interiorizada la idea de la Educación Especial que cualquier otra propuesta nos parece simplemente utópica" (Echeita, 1992, p. 66).

La integración escolar es necesaria e imprescindible para la consecución de buena parte de los objetivos que se plantean en el sistema educativo, pero claramente insuficiente por sí sola si no se transforman al igual la enseñanza y el *currículum* escolar, sino se hace más accesible en todos sus sentidos y adaptable a la diversidad de necesidades del alumnado.

Aquí el punto central es la transformación de la enseñanza y del *currículum* escolar, como si solamente cambiando esto se llegaría a un final feliz en cuanto a la integración.

Ahora bien, se corre un peligro, y es que por parte de algunos profesionales ocurra que tengan al niño de integración como un mueble en la clase y no le presten atención porque no puedan, es decir, porque no tengan la capacidad de organizarse de tal modo que puedan prestarle la ayuda que necesite. Esto puede ser observado en muchos contextos escolares en los que el alumnado integrado es abandonado al no seguir el ritmo de la mayoría. La escuela y toda la actividad escolar se convierte en una carrera de obstáculos para aquellos que no tienen la suerte de seguir el ritmo de los demás.

La estructura de los centros escolares supone una gran traba a la integración escolar a medida que el nivel escolar se organiza exclusivamente alrededor de contenidos académicos difícilmente superados por aquellos que presentan alguna discapacidad.

Carro (1992), dice que la integración escolar ha supuesto un gran reto para la escuela. Los centros han tenido que acomodarse a una nueva configuración del *currículum*. La comprensividad del *currículum* y la individualización de la enseñanza se ven con buenos ojos, pero se detectan problemas a la hora de saber encauzar estos retos.

El profesorado no se siente a gusto con los que molestan. No es extraño encontrar en las aulas ordinarias a niños o niñas realizando tareas de relleno o para que se entretengan, mientras que el resto de compañeros hacen otro tipo de actividades. Y lo más común es oír que no se puede hacer otra cosa.

Por otro lado los profesores están muy condicionados a un libro de texto, incluso a saltarse un tema.

La ausencia de una formación específica en el profesorado y una preparación adecuada para atender las diferentes Necesidades Educativas es uno de los “caballos de batalla” de la integración. Algunos afirman que como no tienen una preparación para tratar a “esos niños”, no quieren tenerlos en clase. Otros afirman que “para eso están los de apoyo”. Como si quisieran desentenderse del problema. Esta realidad es percibida por las familias. Se dan cuenta de que el profesorado que atiende a sus hijos no cuenta con esa formación necesaria y reconocen que “es necesario que la persona que le da clase a estos niños tenga una cierta preparación”.

Al respecto considero que aunque no siempre es la formación una condición indispensable, el profesional que trabaje con estos niños tiene que ser una persona que tenga una ilusión enorme, y tiene que mantener una creencia en lo que está haciendo; tal vez muchas veces no sea tan necesaria una gran formación o un *currículum* sumamente elaborado. Así se introducen términos tales como ilusión y creencia cuya conceptualización rebasa el orden pedagógico-educativo; instalándose de esta manera en un orden subjetivo.

La integración sería un cambio profundo en la escuela, es decir, la integración vivida como tal supondría un cambio metodológico profundo, (según el punto de vista español) en la manera de enseñar y evaluar. Hay que modificar la concepción que se tiene de la enseñanza actualmente. Todo se configura en torno a los libros de texto y la integración vista desde el modelo español, está poniendo en tela de juicio el sistema de enseñanza actual en los colegios. Está generando una reflexión en el profesorado y removiendo la estructura docente.

Por otro lado Marchesi (1986; cit. en: Guerrero, 1995) nos explica la percepción que tiene y el significado que le otorga a la integración:

“El proyecto de integración no trata (...) de propiciar la integración de un grupo de alumnos que normalmente se han escolarizado en centros de Educación Especial (...). Se trata (...) de modificar la escuela, de modificar las condiciones educativas (...). Se pretende proporcionar un marco adecuado que posibilite el desarrollo de los alumnos en función de sus posibilidades y de sus capacidades” (Marchesi, 1986, pp. 31-32).

En esta definición nuevamente nos encontramos con que la Integración educativa se refiere única y exclusivamente al desarrollo y capacidades del sujeto, es decir centrándose en la adecuación curricular meramente educativa, olvidándose por completo de que el sujeto de la discapacidad es un ser humano.

Volviendo al tema de los profesores de apoyo, tienen respecto a la integración algo así como esa tarea del "héroe". Durante años se ha tenido a estos profesores en general como profesor sustituto de los tutores o como una especie de comodín que se utilizaba en caso de ausencias o bajas de profesores (Bandera Rivas, 1988) o como un "enviado" por la Administración para controlar a los chicos de la integración. Todavía hoy, en algunos centros escolares, hay muchos profesores que no saben qué hace en realidad el profesor de apoyo en su colegio, ni cuáles son sus funciones. Pero, ¿cuáles son las funciones del profesor de apoyo? Según recogen los textos legislados en España, al respecto, éstas serían sus funciones:

1. Elaborar programas generales adaptados al desarrollo individual de los alumnos integrados en contacto con el/los equipo(s) multi-profesional(es).
2. El seguimiento de esos programas elaborados.
3. Establecer guías de observación y escalas de evaluación secuencializadas.
4. Realización de los aspectos concretos de los programas que requieran una atención individualizada o en pequeño grupo, dentro o fuera del aula.
5. Orientación a los profesores tutores de los alumnos atendidos.
6. Orientación a los padres y trato directo con ellos.
7. Elaboración de material didáctico.
8. Coordinación entre nivel y ciclo.

Como podemos ver, la función del docente se encuentra situada estrictamente en un orden operativo-pedagógico, encasillados solamente siguiendo programas, observaciones, escalas de evaluación, secuenciación, orientación, coordinación, etc., dejando de lado nuevamente el aspecto subjetivo, el aspecto de la ilusión y la creencia, en apostarse el todo por el todo hacia su labor.

Fortes y otros (1985, cit. en: Guerrero, 1995) subrayan que las funciones del profesor de apoyo deben incidir, sobre todo, en la motivación y estimulación de las tareas realizadas en el trabajo en equipo y en la formulación de expectativas positivas. En esta misma línea de creación de actitudes y reactivación de estructuras anquilosadas de pensamiento pedagógico están Molina García (1985) y López Melero (1989), que nos ofrecen esta definición de la figura del profesor de apoyo:

"El poder de maduración (profesor de apoyo) ha sido ese profesional que, a diario, se ha enfrentado a situaciones singulares, a las que ha sabido responder, unas veces desarrollando y generando nuevas habilidades y conceptos, otras revisando problemas, valorando situaciones y tomando decisiones en una tarea diaria (...) y preparan-

do alternativas nuevas desde el ámbito curricular para la mejora de la escuela” (López Melero, 1989, pp. 5-6).

En la cita anterior podemos ver que se sitúa al profesor de apoyo como un “Ideal”, un “héroe” de la enseñanza que a diario lucha por el mejoramiento escolar, además, ese énfasis en “el poder de maduración” pareciera darnos a entender que tiene que ser una persona grande (de edad), que solamente ella tiene ese “poder” para decidir lo que se puede o no hacer, que genera y crea alternativas, generalmente desvinculadas de la cuestión subjetiva, dicha definición sitúa al profesor de apoyo en un plano del “supuesto saber”, de un ser omnipotente a quien nada se le dificulta y, por tanto, para todo tiene solución.

Bajo la consideración de la integración escolar y social centrada en el emplazamiento de los alumnos con discapacidad se puede agrupar un bloque de concepciones, y prácticas educativas e investigadoras, donde la integración se plantea esencialmente en términos de transición de un sistema educativo especial (las escuelas especiales) a otro general. Como resultado, surge la necesidad de que la escuela, como agencia de un servicio social, ha de prever y prestar un continuum de servicios y emplazamientos, desde los especiales a los ordinarios (Gresham, 1987, cit. en: López, 1993). Una escuela que permita tan sólo la ubicación física de los alumnos con discapacidad para que se produzcan una serie de beneficios personales, sociales y académicos, tales como:

1. La presencia de niños con discapacidad en aulas ordinarias dará como resultado un mayor incremento de interacción social y su presencia provocará un aumento de su aceptación social.
2. Los niños integrados serán modelados por el comportamiento de sus compañeros “normales” y el contacto y la relación entre ellos se producirá un incremento en el autoconcepto y autoestima de los mismos.
3. La integración escolar dará como resultado, en las personas con discapacidad al menos, el mismo rendimiento y aprendizaje que en la situación subnormalizante.

Esta concepción de la Integración como “agencia de servicio social” parece una especie como de beneficencia, hacerle el favor a la gente y todo como por “arte de magia” incrementarán la interacción y la autoestima de los niños.

Es evidente que el objetivo de la integración derivado de este enfoque otorga excesiva relevancia a la ubicación de las personas con discapacidad relegando a un segundo plano los aspectos de cambios institucionales, instructivos e incluso sociales. A mi juicio, estos enfoques identifican todos ellos integración con escolarización y no con educación. La integra-

ción así considerada se agota en la estructuración de recursos y medios, en los cambios, en los cambios meramente organizativos y estructurales, pero no curriculares ni sociales.

Los planteamientos hechos por Guerrero (1995) tienen una visión más amplia de la integración que la descrita en el apartado anterior, en este sentido se supera la unidimensionalidad centrada en el aspecto físico y entran en juego nuevas perspectivas, tales como la dimensión instructiva de las personas con discapacidad, la dimensión social y la profesional. Las diversas contribuciones, tanto teóricas como organizativas, bajo este enfoque permiten una mayor profundización y entre los presupuestos que subyacen podemos señalar los siguientes:

- Se parte de la consideración de que la integración no se produce linealmente por el simple hecho de estar juntos, sino que es necesario planificar las dimensiones instructivas y sociales. Y esta planificación se ha de hacer atendiendo a las diferenciales individuales.
- Al mismo tiempo, es preciso abordar las competencias personales y sociales que los alumnos integrados deben poseer para interactuar en el aula y ser aceptados por sus compañeros (Gresham, 1987).
- Esta modalidad de integración requiere el apoyo estructurado de nuevos profesionales y, con ello, la redefinición de roles y responsabilidades entre expertos y profesores de clase (Corman y Gottlieb, 1987; cit. en: Guerrero, 1995). Y junto a esta demanda de apoyo se asume la necesidad de que los profesionales que participan en la integración tengan una formación acorde con las demandas que requiere la integración.

Estos planteamientos llevan a considerar que las dimensiones del proceso integrador (temporal, social, instructivo), pueden ser sometidas a análisis científico. Recordar en este orden los trabajos de Yoshida, (1986) y Corman y Gottlieb (1987), donde se prueba el efecto de determinados programas en el *status* social, las interacciones interpersonales o los logros de algunos alumnos en situaciones de integración. Este enfoque aporta una dimensión racional-técnicista de la integración, que permitirá afirmar que la integración escolar y social de una persona con discapacidad es exitosa siempre y cuando se eduque a ésta en un modelo ordinario, se le ofrezcan programas en función a sus diferencias y que ella misma participe en el ambiente instructivo del aula e interactúe socialmente con sus compañeros (Peterson, 1982; cit. en: Guerrero, 1995).

El enfoque más arriesgado y crítico de la integración de las personas con discapacidad es el de "la integración escolar y social desde una pers-

pectiva institucional", al partir de la consideración de que en los colegios hay que educar y no distinguir entre educación general para unos y educación específica para otros, y se parte de que la integración no es algo sólo de un grupo de profesionales de un centro, sino que ésta tiene sentido cuando todos sus profesionales se implican en un proyecto educativo común. La integración escolar en este caso se define como el ofrecimiento de una única modalidad educativa acorde con la diversidad. El respeto y el derecho a la diversidad.

Los elementos comunes que existen en las diversas tendencias de este enfoque los podemos sintetizar en los siguientes:

1. Se asume la educación comprensiva al fusionarse las dos modalidades de educación existentes, la Educación Especial y general, en un único sistema estructurado que dé respuesta a las necesidades educativas y sociales de todas las personas.
2. Los planteamientos que se sostienen desde este enfoque vienen representados por el encuentro de las dos modalidades de educación (especial y general) que permitan la reconceptualización del papel de la escuela en su conjunto, como sistema autónomo que genera otra cultura y produce, no sólo un desarrollo de la inteligencia académica, sino también social y afectivo.
3. El epicentro de la integración es el propio centro y no sólo los alumnos con discapacidad, sino también la formación de los profesores y las demandas del entorno escolar. Esta vinculación al contexto se constituye como otro pilar sobre el que se ha de edificar el nuevo enfoque de la educación, centrado en el modelo ecológico, que permitirá adaptar la integración a cada situación concreta y a los profesores a que tomen decisiones que se ajusten a los ambientes específicos de cada colegio o institución. La integración escolar no sólo se ha de caracterizar por el enfoque procesual y dinámico, sino también, y sobre todo, por la implicación y participación activa y colectiva de los miembros del centro escolar en la búsqueda de soluciones institucionales a la diversidad.

Este enfoque parte de la consideración de que hay que elaborar proyectos educativos del propio centro y, por tanto, ofertar el modelo de educación en función de las demandas. En este orden la escuela es ese sistema social con autonomía y capacidad para dar respuesta a las diferencias individuales (Wang y Birch, 1984; cit. en: Guerrero, 1995). La escuela, como promotora de cambio, ha de dar la oportunidad a todas las personas para que se adentren en el mundo de la cultura.

Todo ello nos debe dar pie a reflexiones más profundas al considerar la integración como proceso de cambio de roles y funciones de los com-

ponentes que constituyen la escuela. He aquí la posibilidad del cambio cualitativo que genera la propia integración al no permanecer en el cambio "dirigido y planificado" del Estado, sino que el mismo proceso integrador y la dinámica que imprime producen situaciones de autodidaxia permanente, de renovación y perfeccionamiento muy distintas, incluso, de las originales.

Este carácter práxico del propio concepto de integración difícilmente puede dejar inmóviles a las condiciones de trabajo a diario en el aula, a las relaciones de comunicación, a las experiencias y actividades dentro y fuera de aula, a los propios contenidos culturales, a la distribución y reestructuración del espacio y el tiempo escolar, etc. Y esta misma cualidad práxica de la integración, una vez que conecta con algún profesor, hace que nazca en él la necesidad de poner en práctica una serie de cambios tanto curriculares como organizativos (Guerrero, 1995).

Desafortunadamente este enfoque de la integración está muy lejos de llevarse a cabo en México, es difícil que cada institución apueste su trabajo; este enfoque exige un nuevo modo de ser profesores, un nuevo modo de planificar en los centros, tal vez por ahí podría empezar un cambio en la integración.

Por otro lado, también es difícil luchar con el Estado centralizado que se encuentra en un círculo hermético sin permitir otras alternativas, en la mayoría de las veces se hace referencia solamente a cambios curriculares y organizativos, todo en un campo "operativo-pedagógico"; sin embargo, el último enfoque expuesto parece ser el discurso más avanzado de la integración, tal vez por ahí podría generarse la cuestión subjetiva hacia el trabajo entre los niños y los profesores, creando así cada centro su propia autonomía.

Como podemos ver entonces, existen diferentes necesidades y demandas tanto por parte de profesores, padres de familia y de los propios sujetos de la discapacidad; las demandas de los profesores son por ejemplo, un mejor salario, tomar al sujeto de la discapacidad como un objeto de la investigación, justificar su saber a través de la creación de técnicas; las de los padres de familia son que les ayuden a "mejorar" o a "componer" a sus hijos, otorgándoles de esta manera a los profesores, a los médicos y a los psicólogos el lugar del "supuesto saber"; las demandas de los sujetos serían el ser escuchados y que no se les tome como un objeto al cual se les pueden aplicar infinidad de técnicas especializadas.

Existe una ausencia de la reflexión crítica, tal vez muchos de nosotros pensamos que nuestro trabajo lo estamos realizando correctamente o como ya está establecido, sin embargo, no nos percatamos de que hay otras cosas que hacemos que posiblemente puedan perjudicar al sujeto de la discapacidad.

BIBLIOGRAFÍA

- BANDERA RIVAS, A. 1988: *La unidad de apoyo a la integración: funciones del profesor de apoyo*. Jornadas de Trabajo sobre Integración Escolar. Marbella. Málaga.
- CABELLO, J. 1989. *Las funciones del profesor de apoyo itinerante en la integración de los deficientes visuales*. Memoria de Licenciatura. Universidad de Málaga.
- CASTRO., Y. M. 1996. Tesis. "Propuesta de una estrategia de comunicación como apoyo a la confederación mexicana de organizaciones a favor de las personas con discapacidad mental. A. C. , para sensibilizar a la sociedad mexicana". UIA, México.
- GINÉ, G. C.; ECHEITA, G. y CARRO, S. L. 1992. "El debate; Integración Escolar" en: *Cuadernos de Pedagogía*, Núm. 228, Sep. 1994. Ed. Fontalba, Barcelona, España, pp. 63-69.
- GUERRERO, L. J. F. 1995. *Nuevas perspectivas en la educación e Integración de los niños con síndrome de Down*. Ed. Paidós, México, pp. 111-129.
- LÓPEZ, M. M.; GUERRERO, J. F. 1993. *Lecturas sobre integración escolar y social*. Ed. Paidós, España.
- MANNONI, M. 1983. *La educación imposible* Ed. Siglo XXI, México.

LA DISCAPACIDAD VERSUS LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA

*Marco Antonio Cruz Reyes**

*Manuel Cruz Guillen**

INTRODUCCIÓN

La Integración Educativa o escolar es un concepto que en los últimos años se ha familiarizado con los contenidos científicos y profesionales en nuestro país y en el mundo entero.

Partiendo desde la perspectiva de la globalización, como tendencia de cambio en la humanidad, la integración viene a renovar un cambio conceptual de: la escuela, la discapacidad y de su atención, significando un paso más en la profundización y en el reconocimiento del alumno con necesidades educativas especiales y en la diversidad no sólo de los alumnos, sino de la comunidad, escuela y del futuro.

El concepto de Integración Educativa precisa un análisis cuando pretende ver de manera diferente a la discapacidad y desaparecer de tajo todos los antecedentes positivos y negativos que contiene.

En este trabajo hacemos un análisis modesto de esta relación, de sus antecedentes y de su enfrentamiento en la actualidad, las cuales sin duda más que responder hacen doblemente cuestionarnos, ante la velocidad con que se dan los cambios. Mereciendo la pena el detenerse para pensar sobre la oportunidad de proponer esta variación en nuestros días y con nuestro mismo contenido social.

* Maestría en Educación Especial. Asesor Pedagógico del Departamento de Educación Especial en el Estado de Guerrero. Secretaría de Educación Guerrero (SEG).

* Jefe del Departamento de Educación Especial del Estado de Guerrero. Secretaría de Educación Guerrero (SEG).

“Su prójimo no es solamente un auxiliar y un posible objeto sexual, sino que también es un objeto de tentación de satisfacer su necesidad de agresión a expensas de su prójimo, de explotar su trabajo sin darle compensación, de utilizarle sexualmente sin su consentimiento, de apropiarse de sus bienes, de humillarle, de infringirle sufrimientos, de martirizarle y de matarlo...” [Sigmund Freud, al describir a la especie humana].

(Freud, El malestar de la cultura, 1930).

DISCAPACIDAD *VERSUS* INTEGRACIÓN

La humanidad sin duda ha recibido aportaciones importantes de personas con algún tipo de discapacidad, son conocidos los casos de Demóstenes, Hellen Keller, Stephen W. Hawick, Gaby Breerner, y muchos más que a pesar de sus limitaciones, o gracias a ellas han trascendido dentro de la colectividad.

Es esta vida donde el hombre puede tener dos caras, en una sociedad que hace triunfar al hombre o apagarlo irremediamente, una sociedad donde la esperanza se curva y los eufóricos terminan triturados. Es una sociedad donde se prefiere dormir para resistir la verdad, que ver a los demás cara a cara. Es el lugar donde se supone que todos somos una familia, sin embargo, estamos encerrados e incommunicados entre guardianes y reclusos.

Quisimos iniciar con la reflexión anterior porque la sociedad tienen mucho en común en el enfrentamiento de los términos citados en el título, en esa clara lucha por estar incluidos uno en el otro.

La discapacidad hasta nuestros días se ha matizado en amplias y variadas definiciones que no sólo abarcan los llamados estados transitorios o permanentes del individuo, como lo cita Educación Especial. Más que la causa o el efecto, producto de un síndrome o enfermedad, su conceptualización tiene raíces de tipo cultural que la sintetizan en un descenso o limitación impuesta al sujeto tanto por su núcleo familiar, como por las instituciones que lo “normalizan”.

Ella es el resultado de un largo proceso de construcción sociocultural y psicológico que ya no es posible entenderlo sólo desde la perspectiva de un síndrome etiopatogénico. La discapacidad a menudo es utilizada como sinónimo de la exclusión, sólo porque la condición del sujeto es diferente a los demás. Diferencias determinadas ¿por quién creen?, por la sociedad.

La dificultad o ambigüedad que encierra esta aproximación al tema de la marginalidad, vivida por muchos de los mexicanos, condiciona nuestro análisis, por tanto, intentaremos acotarlo también desde una perspectiva integradora.



La educación de los alumnos diferentes, es clasificada en el denominado rubro de la Educación Especial, realizada básicamente entre un especialista y un alumno con requerimientos de Educación de Especial, o con Necesidades Educativas Especiales, como actualmente se nombra. En esta relación, que no es aislada hacen presencia dos elementos identificados en grupos más amplios, por ejemplo el docente especialista forma parte de un grupo de sujetos considerados normales dentro de la sociedad y el educando que de acuerdo a su discapacidad es incluido en la parte anormal. La forma de relacionarse entre ambos no es estática, porque depende en gran parte de las modalidades de atención, educación y comprensión del binomio docente-alumno.

Esta relación muy al contrario de lo que se piensa no es un enlace de identidad, debido a que todos los planteamientos éticos propuestos, como la igualdad muestran los restos de una desigualdad social y la diversidad enseña la presencia de una pluralidad discrepante.

En este sentido es pertinente aclarar que más allá de los buenos propósitos del docente y de la correcta normalización del educando su integración dependerá de la significación que la sociedad en conjunto le asigne.

El señalamiento de las diferencias predispone actitudes hacia los "diferentes", convertidas en ciertas formas de relación que las hemos agrupado en base a un término el cuál ha matizado el trato a los diferentes o en nuestro caso con los discapacitados; existiendo diferentes clasificaciones que ayudan, bajo argumentos disciplinarios y científicos, a determinar los apoyos requeridos; de esta manera estamos hablando de la presencia también de una diferencia diferenciada.

Las formas de relación más significativas que apoyan lo anterior podrían ser las siguientes:

La eliminación

Término que en épocas pasadas era el instrumento de las diferencias entre los seres humanos; ahí las características o diferencias extremas eran consideradas innecesarias para el grupo humano, obligándose a descartarlos.

El endiosamiento

En momentos en que el criterio social era impuesto por las cortes religiosas, los "diferentes" adquirieron un matiz distinto para la sociedad; el misticismo atribuido ya no pugnaba su eliminación, pero el fin real aún se encontraba muy lejos de fomentar actitudes humanistas en los discapacitados.

El ocultamiento

A diferencia de anteriores formas de relación este término involucra un soporte negativo que hace de los sujetos, objetos sin dones, talentos o es-

píritu. Ante la imposibilidad de eliminarlos, por el peso religioso, se decide ocultarlos, de ahí surgen variantes de ocultamiento social, disfrazado en agrupaciones o comunidades para retrasados, casas asistenciales, y demás *guettos* que fomentan en el sujeto nuevas características inferiores que no le son inherentes a él en tiempo y espacio.

El prejuicio

Es sin duda una subvaloración ejercida hacia los que muestran características diferentes. Conducta propia de los seres humanos fundamentalmente con un sustento vago, casi siempre influenciado por los rasgos sociales altamente valorados, muchos de estos prejuicios evocan conceptos peyorativos que colocan desde el inicio en desventaja al discapacitado.

El estereotipo

En toda situación social los individuos construyen ideas impulsadas por la necesidad de relacionarse, todos los sujetos son motivados a indagar sobre los demás, así como la forma en que somos percibidos.

El mundo es una verdadera red social formada por una pluralidad de personas que en su mayoría son desconocidos; por ello para poder clasificarlos e indentificarlos tan solo necesitamos, erróneamente, de un atributo; comúnmente visualizado en la primera impresión del sujeto ratificando más los defectos que sus cualidades.

El estereotipo determina en su momento las características de la personas o de su grupo, de manera tal que envuelve a los demás en una conducta establecida por el modelo, asegurando hasta su propia interacción social.

El estigma

Este término generalmente se define como la marca o señal física en el cuerpo; la cultura griega apostó por tal concepto para referirse a los signos corporales que signaban lo malo o lo inusual de la raza humana. Tales signos consistían en amputaciones, quemaduras, atrofas, etc., las cuales advertían a los demás que la persona era portadora de algo que deshonraba y se consideraba anormal.

Los atributos de estigmatización del sujeto pueden llegar a convertirse en un estereotipo y tendrán que representar este papel en todas las situaciones sociales y será tan natural referirnos a él como lo hacemos en la actualidad.

La marginación

Esta forma de relación existente en la sociedad en algunos casos ha llevado totalmente al polo de la exclusión a cierto grupos de sujetos. Tal término hace eco en las personas a las que la propia cultura ha impuesto como pauta la cla-

sificación con fines de identificación a ciertos grupos desde los ámbitos económicos, social, intelectual, profesional y hasta en lo afectivo. En su sentido semántico, la marginación es un acto y un efecto de colocar fuera al excéntrico [fuera del centro, ex-céntrico] (Jacobo, 1996).

En esta perspectiva el diferente, el discapacitado, el deficiente, pertenecen a una línea de vida marcada por un destino que en algunos momentos de su ciclo vital requerirá de apoyos complementarios no tan fáciles de alcanzar.

En el discurso de la Educación Especial el vocablo marginación se ha usado indistintamente y muchas veces se utiliza como sinónimo de discriminación o de segregación.

La vulnerabilidad

Este término en la actualidad ha cobrado una nueva significación, que la refieren como consecuencia de las disparidades existentes en el país. La vulnerabilidad se especifica como el estado en que uno puede ser fácilmente herido física o emocionalmente, en pocas palabras es un estado indefenso al que nadie puede escapar.

Aunque la vulnerabilidad siempre ha estado presente junto al hombre, ahora se ha incrementado ante la gran gama de problemas sociales, que nadie puede negar su existencia o crecimiento.

Si deseamos hacer un listado de cuáles serían los sujetos vulnerables en nuestro país mencionaremos a todos aquellos grupos que han sido ocultados, marginados, excluidos, olvidados, estigmatizados y perjudicados a lo largo de la historia. Entonces cabría más preguntarse ¿Quién no es vulnerable?

Este razonamiento resulta al considerar la existencia de individuos, que bajo ciertas características del contexto se volvieron vulnerables por las diferentes presiones culturales a que fueron sometidos, por ello afirmamos al hombre como el ser, tan frágil o resistente como lo disponga el poder social.

Al crear la sociedad ambientes limitados provoca que el respeto por las libertades humanas sea nulo, y predispone un medio anárquico con características de indefensión. El dilema es ahora saber porque el hombre es el lobo de sí mismo, porque él olvida el principio humano de la autoconservación.

La discapacidad

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS) la discapacidad es toda restricción o ausencia de capacidades que son consideradas normales para el ser humano¹⁷.

¹⁷ Organización Mundial de la Salud. Reporte. 1983, p. 23.

En la actualidad la discapacidad no desea evocar actitudes que por su uso concluyan en lo estigmatizante, pero la realidad nos muestra que cualquier vocablo por sutil que sea, lleva la marca de la diferenciación tal es el caso de la misma formación de la palabra discapacidad, al agregarse el prefijo "dis" predispone observar en las personas con alguna discapacidad la dificultad, deficiencia o enfermedad que obstaculiza las capacidades de las personas y excluye sus potencialidades.

Es la palabra una estrategia discursiva única, detrás de la cual se esconde el temor de encontrar y enfrentar las diferencias, en este sentido todos los anteriores términos sirven para el control y el sostenimiento de nuestra ilusión de homogeneidad, sólo unos cuantos son diferentes, la mayoría somos iguales.

La verdad es que nos ocupamos más en definir la discapacidad que a la misma capacidad, un ejemplo de ello está marcado en los documentos y normas constitucionales los cuales hablan de discapacidades indicándole algunos signos, pero no señalan las características o límites de la capacidad, ¿es que acaso nacemos capacitados? y en transcurso de la vida nos discapacitamos o adquirimos la capacidad al nacer y la perdemos al morir?

Estas cuestiones hacen volver nuestra mirada a la conceptualización del término discapacidad que afortunadamente ha evolucionado también, al no entenderse solamente desde un punto de vista clínico; ahora el contexto histórico existente, ha influenciado su pensamiento obligando un nuevo matiz, donde lo social ocupa un lugar preponderante.

En un análisis crítico de la científicidad, se manifiesta que los estereotipos sociales han sido fundados en categorías simples e insostenibles. Por ello el establecimiento diferencial entre todos los términos antes señalados va regido a los nuevos principios de integración planteados por otros, que lejos de cualquier eufemismo, lo que busca son nuevas estrategias para formar diferentes estilos de planeación y sensibilización social.

Ante la heterogeneidad de los sujetos, parece válido e indispensable establecer clasificaciones. Las cuales son propuestas por diversas literaturas que las avalan.

Aún así las categorizaciones, los grados de intensidad, las características y atributos de cada clasificación etiquetan y llevan, en muchos de los casos, a infravalorar los límites de capacidad en la persona, y también a los propios déficits. Debido al continuo avance de la ciencia se añaden nuevos trastornos a esa larga lista de discapacidades, ampliando así el mundo de lo diferente.

La discapacidad no demanda una tolerancia, porque no necesitamos soportarla, sino que exige comprensión a partir del concepto ético de la equidad. Puesto como valor nos obliga a tratar a los demás sin ser desigual o injusto, cuando se habla de tratar igual para ser equitativo.

Sin duda las justificaciones para separar y segregar seguirán siendo muy variadas para el discapacitado. En la escuela por ejemplo son señalados con dificultades para aprender, en el hogar ocasionan problemas en la convivencia, aceptación y colaboración, mientras que en la sociedad su físico característico llega en ocasiones a verse monstruoso.

Muchos han sido los esfuerzos de las personas que en Organizaciones no Gubernamentales (ONG) buscan los mecanismos para integrar a la población discapacitada y podemos dar ejemplos de muchas personas integradas, las cuales tuvieron serias dificultades para lograrlo. El principio educativo de Integración parece ser una luz en nuestro país hacia la comprensión de la diversidad, el cual se está instalando en los propósitos de los discapacitados y de sus familias.

Integrar se define como "*juntar entidades separadas en un todo coherente*"¹⁸, obviamente quiere decir que estos elementos estuvieron supuestamente juntos anteriormente, pero lo que en verdad sería interesante analizar es la perspectiva integradora que establece la inclusión de una persona o un grupo de estas a una unidad social que en teoría pertenece o forma parte de ella.

En el sistema educativo la integración es puesta como un proceso gradual, el cual se sustenta en algunas ideologías, como lo es el principio de *Normalización*, que inserta una ideología involucrando a todos en el derecho de vivir, principio que con sus críticas y respuestas no encuentra el camino por su perspectiva unificadora de dos mundos antagónicos.

La propia universalización de la educación básica hizo necesaria la restructuración del sistema de Educación Especial y de la utilización del principio de la integración educativa; colocando al currículo como el factor clave en la integración, pero sin explicar si la libertad de acceder a la currícula oficial es estar integrado, o si era necesario estar en la escuela regular o segregado en una especial. Así también no se definió cómo podría darse la integración, si primero se socializaría en una Escuela Especial y luego pasarían a la regular los que accedieran, o primero se asistiría a la regular y los que no puedan competir con los de su grupo pasarían a la especial. Pero si somos más flexibles y abiertos ¿cuántas oportunidades tendría el alumno, padre de familia y docente de poder ser integrado o de integrar?

Por ello el especial énfasis en la Ley General de Educación de nuestro país al saber que era imposible integrar a todos los alumnos a la escuela regular, por la falta de una infraestructura y estructura educativa que así lo hiciera.

Considerando textualmente lo siguiente: "*... aquellos que no logren integrarse a la escuela regular se propiciará su atención de sus necesidades bási-*

¹⁸ Diccionario Enciclopédico Salvat (1983), México, Salvat Mexicana de Ediciones.

cas de aprendizaje ...", (Ley General de educación, 1993), para ellos solamente esto, ¿usted considera que es suficiente o cuándo menos justo?

Para muchas personas es válido pensar en la integración educativa como una moda, y en efecto parecería que así es, pero sólo estamos ante una tendencia mundial de globalización¹⁹, así veremos la integración económica de países, y la uniformidad de las sociedades ejercida desde las tesis de la CEPAL²⁰.

Se dice que la Integración Educativa en nuestro país contaba ya con antecedentes, y nos citan el trabajo de la prestigiada doctora Margarita Gómez Palacio principal teórica de una política en la Educación Especial, impresa parte de ésta en un folleto titulado "*Bases para un política de la Educación Especial*" publicado en los años ochenta.

Ahí se señalaba que la integración tenía una connotación más educativa y que sólo tendrá lugar en la formación sistemática de las personas con requerimientos de Educación Especial. Y aún más se afirmaba que no todas las personas podrían incorporarse a la escuela regular porque esta alternativa sólo se destinará para los grados leves de las principales deficiencias y para aquellos con necesidades especiales²¹, cabe entonces reflexionar si ¿estamos avanzando o seguimos considerando las especificaciones de los años ochentas?

Actualmente se cita una reconceptualización de la Educación Especial y una reorientación de sus servicios educativos, pero que entendemos por reconceptualizar la Educación Especial, ¿qué cambia su marco teórico sustentado desde los años ochentas?, si es así ¿qué tipo de teoría la fundamentará? Por otra parte ¿qué se quiere reorientar de los servicios?: ¿su enfoque?, ¿su metodología?, ¿su modelo de atención? o sólo se quiere impulsar lo escrito por la Dirección General de Educación Especial en 1980 con los fundamentos legales actuales que no beneficiaban su aplicación y sustento. También se tendría que definir quienes son los responsables de la identificación, valoración de la discapacidad, ¿cuáles serían los

¹⁹ La globalización adquiere rango de paradigma al suceder la guerra fría, y se vincula a la idea de un mundo sin barreras, así parece sustituir la estructura del orden bipolar en el terreno social en contraparte a lo acontecido en otras épocas que prevalecía la noción de un mundo dividido. A poco tiempo que termine el siglo XX, las tendencias internacionales se perfilan a buscar un mundo global, que integre mundos antes fragmentados y unilaterales. Sin duda el globalismo entra en pugna con las tradiciones, costumbres y valores que históricamente han dado la cohesión a la sociedad, sin embargo parece ser ahora la panacea incluirnos como país en la corriente globalizadora.

²⁰ CEPAL son las siglas de la Comisión Económica para América Latina, una de las cuatro comisiones económicas regionales establecidas por el consejo económico social de las Naciones Unidas. La CEPAL fue fundada en 1948 y realiza diferentes propuestas para la mejora de los países de su región.

²¹ Para mayor información véase el documento "Bases para una política de educación especial", Cuadernos SEP. DGEE, 1980.

procedimientos, las modalidades de escolarización, los tipos de recursos que facilitarían la igualdad y el acceso educativo?

Por otra parte tendríamos que considerar la oferta educativa propuesta; si al parecer sólo es prioritario el acceso en la educación primaria, ¿qué sucede con la educación para el maternal o preescolar discapacitado? Esta es al parecer nula, a pesar de que los menores de seis años con discapacidad son los grupos prioritarios del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe.

Además parecería que estamos también ante un cambio de funciones en la estructura educacional al ver al docente no en una función específica de Educación Especial, sino como especialista que atiende a la diversidad, modificando la atención diversificada (en la diversificación de los servicios de Educación Especial) por una atención a la diversidad.

Es sin duda una polémica la Integración Educativa, que como todos los conceptos educativos adolece tener un carácter polisémico. La integración desde su puesta en práctica ha despertado incertidumbre compartiendo partidarios que se declaran a su favor, como aquellos que argumentan en su contra.

Podemos encontrar argumentos que solicitan la elaboración de perfiles de integración, de investigaciones que determinen las discapacidades integrables, o las excluidas, y aquellos que plantean la necesidad de implementar piloteos previos en la Integración Educativa.

Según estadísticas internacionales en México existe un 10% de la población con algún tipo de discapacidad en un país donde el promedio de una familia es de cinco miembros²². Si en México existen alrededor de 18 millones de familias, y si supusiéramos que existiera un sólo miembro discapacitado en la familia tendríamos que el 50% de estas conviven con la discapacidad, pero si consideramos que las discapacidades son repetibles en una familia, sería importante señalar que entre 7 y 9 millones del total de las familias en México, viven con la discapacidad en cualquier que sea su grado²³. Por tanto, no se puede hablar de una minoría menospreciable.

Seguramente la discusión sobre la Integración Educativa y Escolar tomará un giro diferente al que se utilizaba en los ámbitos de la Educación Especial, como para quienes guardan resistencia, como para quienes la desean, como se desea una esperanza.

Somos también conscientes que a muchos les costará entender esta propuesta, porque les es difícil pensar en la Educación Especial sin el diagnósti-

²² Rosa María Corzo (Congreso Internacional, Discapacidad 2000, 1995. Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), 1995.

²³ Nota: de este 10% de niños discapacitados, menos del 1% sufre problemas graves que requiera atención especial fuera del sistema de educación regular (Rosa Blanco. CEPAL boletín 38, 1995).

co, las deficiencias, los métodos de enseñanza y los centros especiales. Tenemos tan compenetrada esta idea que cualquier otra nos parece inalcanzable.

En realidad existe un subyacente contenido bajo la Integración Educativa, parecería que su objetivo no es integrar sino apenas reconocer a la diversidad, y acondicionarla a los demás. En ella se trata de examinar la existencia de diferencias, las cuales necesitan el proporcionamiento de espacios, y no de que se integren.

Entonces saldrían sobrando los conceptos de discapacidad, necesidades educativas especiales y de adecuaciones curriculares, para buscar la creación de espacios plurales, o sea con posibilidades para todos, privilegiando otras posiciones y otros contenidos con un fin de estrategias diversificadas.

Será pues a los teóricos a quienes les corresponda analizar la atención a la diversidad, concepto más abarcativo que la propia integración tanto educativa como escolar y de las NEE. Pero sin dejar de reconocer el conjunto de realidades educativas que comprenden todo el Sistema Educativo Nacional, porque la educación no sólo es asunto de conceptos teóricos sino de dispositivos pedagógicos operativos evolucionados y de poblaciones de alumnos no sólo con necesidades educativas especiales, sino de comunidades indígenas, y de zonas marginadas primordialmente. Desde este planteamiento la Educación Especial ya no será un subsistema que se encargue de determinados alumnos, sino de un conjunto de recursos especiales al servicio de la educación general.

Para esta diversidad sólo existe una única arma, la calidad educativa, con la cual el gobierno pretende atenuar y romper el círculo vicioso de la exclusión, marginación y estigmatización ejercido por los servicios educativos tradicionales.

Es entonces hasta cierto punto riesgoso enfocar a la discapacidad como un asunto público, porque las peticiones no sólo lesionan intereses económicos, principalmente gubernamentales al ejercer un presupuesto mayor para su atención dentro de la sociedad, sino también de tipo ideológico; de ahí la especulación de la atención de los discapacitados en la escuela regular, que aún no se determinen lineamientos en algunas entidades del país, o que se argumenten dificultades instrumentales para la Integración.

Sin embargo, nadie puede hasta el momento obligar a todos a ejercer la Integración, la segregación, o para quién es recomendable; como se quiso acordar en las reuniones de Huatulco, Oaxaca, porque simplemente la integración es un hecho eminentemente participativo y voluntario. En la educación, la integración es una concertación de los diferentes agentes educativos, apenas es vista como una opción que no debe ser rechazada por todo lo anterior, pues es un acto de corresponsabilidad de familias, do-

centes, escuela, sociedad y de las posibilidades del alumno. Los fracasos de esta propuesta nos demostrarán las fallas a corregir pero no servirán para postergarla u olvidarla.

Para evitar ciertos riesgos, si el enfoque actual de la educación está en la integración, es necesario considerar para este modelo las sugerencias siguientes:

- La colocación de menores o jóvenes con alguna discapacidad en la escuela ordinaria no logra de forma automática que este socialmente integrado, y si así fuera, la integración por sí sola no constituye la solución a toda su problemática.

No sólo el ámbito escolar es quien segrega, sino la sociedad, al no otorgar espontáneamente a los discapacitados los espacios necesarios para su integración, además de que su segregación parece no tener la misma intensidad o significación social entre los individuos de diferente nivel socioeconómico.

- No caer en el error de idealizar una sociedad positivamente acogedora, que en nuestra actualidad dista mucho de serlo, por lo que hay que buscar movimientos sociales paralelos al proceso educativo de la integración.

- Las prácticas y acciones de la integración requieren ser supervisadas por parte de sectores sociales verdaderamente interesados por el futuro de la educación para las personas con alguna discapacidad en el país. Los padres de familia son un sector importante en el fortalecimiento del proceso educativo.

- Por último no sólo la Integración Educativa o escolar deberá ser nuestro fin, sino el medio para lograr una sana integración social, donde no se exija competir al discapacitado sino brindarle un mayor respeto a sus diferencias.

Para satisfacer todos estos puntos necesitamos unas escuelas que enseñen, estimulen y honren a los alumnos, cubriendo el fin para lo que han sido establecidas; de continuar con tradiciones curriculares y estrategias de enseñanza similares no será sorprendente que la integración se vea como un imposible. Sin embargo, si visualizamos diferentes modos de organización escolar, curriculares, pedagógicas y sociales, podremos satisfacer en la misma escuela las necesidades educativas de todos los estudiantes, sin llegar a ver nada más el objetivo de "salvar" a los estudiantes considerados intolerables para la normalidad, entonces sí habría otras posibilidades de buscar nuevas alternativas.

Estamos hoy ante un México cambiante, ante una globalización que nos ofrece un progreso, cuyo factor generador es la educación, sin embargo, hay una crisis de progreso que afecta a la inclusividad como a su

inevitabilidad; el abismo abierto entre las economías financieras (o especulativa) y productivas, esto ha deformado la fisonomía del progreso, un progreso ¿para quiénes? o ¿para cuántos?

Sin duda será la propia educación a quién le toca aclarar, concertar y reunir los factores que generen el progreso y no el crecimiento de ilusiones de una globalidad que sane nuestra lastimada nacionalidad.

BIBLIOGRAFÍA

- GUAJARDO RAMOS E. 1996. *Hacia una Educación Básica en México Para la Diversidad, a Finales del Siglo XX y Principios del XXI*. Conferencia en el simposio: México/US on disabilities. Tucson, Arizona.
- SEMINARIO SOBRE INTEGRACIÓN EDUCATIVA. AVANCES Y PROSPECTIVA, MÉXICO, LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. 1995. *Conclusiones generales*. México, Julio de 1993.
- PROGRAMA DE DESARROLLO EDUCATIVO 1995-2000. 1996. Poder Ejecutivo Federal, México.
- SCHMELKES, S. 1992. *Hacia una Mejor Calidad de Nuestras Escuelas*. México, SEP, (colección biblioteca para la actualización del maestro).
- FUENTES, C. 1997. *Por un Progreso Incluyente*. Instituto de estudios educativos y sindicales de América. México.
- BASES PARA UNA POLÍTICA DE EDUCACIÓN ESPECIAL. 1981. Cuadernos SEP/DGEE, México.
- BLANCO, ROSA. 1996. *La Integración de los Alumnos con Necesidades Especiales*. En revista 2001 Educación. Año II, número 17, Octubre.
- GARCÍA TREVIÑO MANUEL. 1995. *Acceso y calidad con equidad y respeto*. Ponencia en la reunión académica de Educación Especial. DEE, DGODF, SSEDF, SEP, Marzo.
- AGUILAR CAMÍN H. 1997. México al fin del milenio. En Revista Nexos. Año 20. Vol. XX, Num. 239, México.
- JACOBO, ZARDEL. 1996. *Los Otros y la Propuesta de Integración Educativa*. Proyecto de investigación curricular, UIICSE, ENEPI, UNAM.
- CRUZ, MARCO ANTONIO. 1996. *La Discapacidad Mental ante la Integración Educativa*. Proyecto de tesis de maestría, UIC.

LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA: UN CONCEPTO MEDULAR EN LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN

*Sara Gaspar Hernández**

INTRODUCCIÓN

El concepto de integración como todo concepto refleja un proceso específico de interacción social. Dicha interacción se construye en diversos contextos. En el contexto de la educación formal, el docente juega un papel muy importante en esta construcción. En el presente trabajo se hace una reflexión sobre diferentes perfiles docentes en torno a su cercanía con el proceso de integración.

INTEGRACIÓN: UN CONCEPTO MEDULAR

La integración es un concepto que como tal implica la abstracción de actitudes, valores e información, el cual no está desprovisto de elementos culturales locales.

Es difícil dar una definición única que abarque procesos empíricos concretos. Visto de otra forma, las definiciones de integración las crean los sujetos específicos en interacción.

Cuando hablamos de este concepto en la formación de profesionales de la educación, encontramos que hay un nivel de construcción del concepto diferente, que puede ser complementario, pero en ocasiones puede estar alejado de los actores principales, que son las propias personas en proceso de integración.

Sobre esta distancia es que se enfoca el presente trabajo, ¿hasta dónde la integración es un proceso que se va a construir? o ¿hasta dónde es una

* Maestra en Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

meta impuesta sobre cualquier consideración ética?, ¿hasta dónde está cerrado y apriorístico el concepto, de tal forma que no vamos a poder entender definiciones alternativas? o ¿hasta dónde la apertura a escuchar (entendido en sentido amplio) al otro nos va a permitir diferenciar diversos niveles y requerimientos de integración? ¿Cómo cuidar que un concepto apriorístico sea una serie de lineamientos suficientemente estructurales, pero a la vez suficientemente flexibles que permitan la apertura y creatividad requerida para que no se convierta en consigna, sino una forma natural de relación interpersonal? ¿Cómo orientar el proceso, de tal forma que los propios profesionales de la educación se conceptualicen a sí mismos como parte de dicha integración?

Antes de abordar algunos de estas problemáticas y retomando esta última quisiera hacer un señalamiento sobre el propio término de integración. En inglés el término utilizado es "*mainstreaming*", y el concepto, o representación que ofrece es sutilmente diferente: una traducción literal sería una forma verbalizada de "corriente principal" (¿corriente principalizar?) la cual implica un proceso que avanza, es dinámica y avanza a todos por igual. Por otro lado, la "integración" no implica dinamismo, ni necesariamente involucra a todos: la integración parece más apoyar el que unos entran a algo que ya está precisamente constituido. Este señalamiento es pertinente en el sentido en que permite no obviar lo concreto de un concepto y, por tanto, a que el dinamismo e involucramiento que exige tal movimiento no puede quedar fuera en un proceso formativo de profesionales involucrados directamente en este proceso, en el nivel educativo.

Un proceso análogo que permite abordar esta problemática es la de la vinculación docencia-investigación. Los estudios sobre dicha relación nos acercan a la posibilidad de ver las diversas alternativas de vinculación entre teoría y práctica y la relación de éstas en la construcción del conocimiento. Dichas alternativas son presentadas por el docente como ofertas de posibilidades para asimilar, transformar o construir conocimientos. En este caso, sobre la integración.

Es necesario señalar que la vinculación docencia-investigación presenta dos modalidades:

- a) Aquella en la que el profesor es docente y a la vez investigador de un campo del conocimiento.
- b) Aquella en la que el profesor es docente, y a la vez investigador de su propia práctica áulica.

Ricardo Sánchez Puente (1990) ofrece una clasificación interesante de diferentes perfiles de profesores, según la relación que tienen con su quehacer y sus funciones. Dichos perfiles permiten identificar también el papel del contenido (que en este caso es específicamente la integración) y

por tanto, el concepto de teoría y de práctica sobre dicho contenido.

Se presentarán en cursivas los perfiles marcados por dicho autor, y a continuación la reflexión sobre las implicaciones hipotéticas de dichos perfiles para la formación de profesionales sobre el concepto de integración.

1) EL PROFESOR QUE INVESTIGA LOS CONTENIDOS PROFESIONALES O DISCIPLINARIOS DE SUS PROPUESTAS PROGRAMÁTICAS

En este caso, el docente realiza trabajos de investigación sobre la integración educativa. Los contenidos que imparte se desprenden de su trabajo de investigación. Su participación como generador de conocimientos en el área implica un conocimiento de frontera sobre la problemática en cuestión.

2) EL PROFESOR QUE TRANSMITE CONOCIMIENTOS Y ADEMÁS LOS MÉTODOS Y PROCEDIMIENTOS COMO AQUELLOS FUERON PRODUCIDOS

Si este docente investiga sobre Integración Educativa, pero además explicita la forma de producción de los conocimientos, sus estudiantes estarán en posibilidades de producir conocimientos y de ver el campo como un generador de conocimientos. Estos estudiantes posiblemente tendrán una actitud más positiva hacia la investigación, ya que ésta es conceptualizada no como una tarea ajena, sino como una forma organizada y sistematizada de conocer. En otras palabras, la investigación es vivida como una forma de producir y compartir el conocimiento.

3) EL PROFESOR QUE, EN LA PREPARACIÓN DE UNA ASIGNATURA O DURANTE LA IMPARTICIÓN DE SU CLASE HACE USO DE LAS INVESTIGACIONES DISCIPLINARIAS O PEDAGÓGICAS QUE OTRAS PERSONAS EXPERTAS REALIZARON

Este es un punto que no debe obviarse. Si bien se puede decir que la investigación sobre la formación de profesionales en integración es escasa, no es prematuro señalar que una didáctica especial en esta área es necesaria. Las experiencias de formación son múltiples, y si bien no aborda la literatura especializada en este campo, la urgencia de explicitación exige de espacios de intercambio académico para consolidar una didáctica de la integración.

4) EL PROFESOR QUE DURANTE SU DESEMPEÑO EN EL AULA, APLICA LOS RESULTADOS DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

Es necesario retomar, en la formación de profesionales de la integración los avances que se han realizado en situaciones semejantes: existe mucha literatura sobre el enfrentamiento de profesionales en formación a las prácticas profesionales; sobre el impacto del cambio en las prácticas pro-

fesionales, sobre el trabajo con padres; sobre campos profesionales emergentes; sobre experiencias semejantes en otros países (guardadas las diferencias); sobre experiencias naturales de integración; sobre la integración *versus* segregación en el ambiente educativo, etcétera.

5) EL PROFESOR QUE HACE DE SU PRÁCTICA EDUCATIVA OBJETO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIO. EN OTRAS PALABRAS, TOMANDO COMO OBJETO DE ESTUDIO SU PROPIO OBJETO DOCENTE, INVESTIGA LO QUE ENSEÑA (CONTENIDO Y MÉTODOS) E INVESTIGA LA MANERA DE ENSEÑARLO (PLANEACIÓN Y EVALUACIÓN)

El aporte de un docente con este perfil es directo a la propia didáctica de la integración. Sería deseable que la investigación sobre lo enseñado incluyera el trabajar dentro de la integración. En este punto sobresale la importancia de alternativas como la investigación -acción, las cuales enfatizan el impacto de un grupo de investigadores en una situación específica dado el nivel directo del involucramiento.

6) EL PROFESOR QUE ACUDIENDO A DIVERSAS TÉCNICAS DE ACOPIO DE DATOS, INVESTIGA SU MANERA DE ENSEÑAR Y LOS RESULTADOS OBTENIDOS EN SUS ALUMNOS

Si bien no podemos desconocer las intenciones docentes positivas de este profesor, el énfasis en las funciones áulicas podrían estar poco alejados a situaciones locales de integración. Una alternativa para evitar lo anterior podría ser el incluir dentro del acopio de información, datos empíricos de situaciones similares a los cercanos.

7) EL INVESTIGADOR QUE ENSEÑA LO QUE INVESTIGA

Si bien a primera vista ésta podría ser una situación ideal, un posible problema radica que el *currículum* sobre integración podría estar limitado y sesgado por la propia investigación desarrollada. Otro problema podría ser el que el docente no priorice el aprendizaje de los alumnos por esto su atención centrada en un problema de investigación. No obstante, los alumnos tendrán acceso a una amplitud de materiales bibliográficos actualizados y fundamentados, eventos, y a otros investigadores que de otra forma difícilmente podría conocer. También se puede señalar otros aspectos actitudinales y valorables que el docente, como modelo profesional puede presentar.

Es importante señalar que la atención a los aspectos docentes, generalmente surgen como parte de un proceso de experiencia en la enseñanza, por lo que es posible que un docente con este perfil desarrolle habilidad y funciones que apoyen el proceso de aprendizaje.

8) EL INVESTIGADOR QUE TIENE SU PROPIO CAMPO DE ESTUDIO SIN RELACIÓN DIRECTA CON LOS CONTENIDOS DE SU PROGRAMA DE ESTUDIOS

Aquí enfrentamos un problema institucional en el cual se ofrecen contenidos que no son manejados por el docente. Hay una gran probabilidad de que esta situación sea frecuente en la enseñanza de la integración, dado que esto no constituye el enfoque de la mayoría de las prácticas y de las investigaciones.

Debido a lo anterior, es necesario reconsiderar e identificar a aquellos profesionales que desarrollan su trabajo con un enfoque hacia la integración y que sean ellos quienes participen en la formación de profesionales.

9) EL INVESTIGADOR QUE ENSEÑA PORQUE SE LO EXIGE EL ARTÍCULO 61 DEL ESTATUTO DEL PERSONAL ACADÉMICO

Considerando que no hay una abundancia de investigadores, y que los requisitos para mantener un nombramiento no son siempre muy racionales ni justificados, los investigadores con este perfil requieren de condiciones académicas que permitan que las exigencias administrativas no sean las que condicionen una carrera. El papel de los coordinadores de programas es fundamental: en sí, este es un proceso de integración.

Un coordinador que busca orientar un programa académico hacia la integración, requiere extender esta filosofía a una diversidad de niveles y contextos.

10) EL PROFESOR QUE NO ES INVESTIGADOR, SINO PROFESIONAL EN SERVICIO. BASA SU ENSEÑANZA EN LA TRANSMISIÓN CRÍTICA Y TRANSFORMADORA DE SU EJERCICIO PROFESIONAL, CON BASE EN CONOCIMIENTOS SÓLIDOS Y LA EXPERIENCIA PROFESIONAL

Este docente en el campo que nos ocupa, tiene una práctica que le permite al alumno entender formas y manejo de situaciones en el campo. Si los alumnos realizan prácticas, ya sea para su clase o en otra, el aporte de este docente en la estructuración profesional de resolución de problemas, relación de lo teórico con lo práctico, asesorías formales e informales, etc., es de gran valor. La distancia entre el aula y el campo profesional puede ser disminuida considerablemente.

Sánchez Puente (1990), señala otros perfiles de docentes que en este momento no serán considerados ya que en sí sus funciones docentes son poco deseables (por ejemplo está el docente que no domina su campo profesional y va tres o cuatro semestres más adelante que sus alumnos).

Sobresale la importancia que requiere atender el docente como formador (Campos y Gaspar, 1996) dentro de un enfoque de educación con fines de in-

tegración, por lo que es importante conocer este aspecto formativo.

Cabría entonces poner atención a los aspectos de las instituciones educativas de formación de profesionales de estas áreas, como son los perfiles de los docentes en cuanto a su relación, conceptualización, y sus formas de interpretación de las formas de construcción del concepto de integración, ya que en esto, se puede decir, convergen diversas culturas (Romo, 1996).

BIBLIOGRAFÍA

- CAMPOS, M. A. y GASPAR, S. 1996. "Las Condiciones Inmediatas de la Construcción del Conocimiento: Un esquema para el análisis de la Interacción en el Aula". En: Campos, M.A. y Ruiz, R. (Editores). *Problemas de Acceso al Conocimiento y Enseñanza de las Ciencias*, México: IIMAS-UNAM.
- ROMO, R. M. 1996. "Algunos Rasgos Constitutivos de la Identidad del Psicólogo". *Revista Mexicana de la Investigación Educativa* 1(2): 378-390.
- SÁNCHEZ PUENTE, R. 1990. La vinculación de la Docencia con la Investigación: Una tarea teórica y práctica en proceso de construcción (El Caso de la UNAM). *Revista de la Educación Superior*. Vol. XIX (2), 74: 5-50.

PARTE IV

PROPUESTAS DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA (PROBLEMAS Y PERSPECTIVAS)

EXPERIENCIAS DE PSICOTERAPIA PSICOANALÍTICA EN NIÑOS CON DISCAPACIDAD

Graciela Serrano Limón

□ 173 □

LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA Y LOS DOCENTES

Martha Huerte Cruz

□ 185 □

LA INTEGRACIÓN DESDE GI HASTA USAER

Ermila Luna Vera

□ 195 □

A MENOR LIMITACIÓN MAYOR INTEGRACIÓN

Leticia Jiménez Oliva

□ 203 □

REFLEXIONES Y EXPERIENCIAS DE UN CASO DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA

Tila Esperanza Arévalo Campos

□ 213 □

LA GESTORÍA DEL CURRÍCULO COMO FACTOR DE VIABILIDAD DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA

Yazmín Osorio Ruiz

□ 219 □

EXPERIENCIAS DE PSICOTERAPIA PSICOANALÍTICA DE NIÑOS CON DISCAPACIDAD

*Graciela Serrano Limón**

INTRODUCCIÓN

En este trabajo se presentan experiencias de trabajo en sesiones de corte psicoanalítico que han tenido profesionales de esta área con niños que presentan alguna discapacidad. Se hizo un estudio de tipo cualitativo que consistió en la realización de entrevistas abiertas a psicoanalistas que tienen en consulta a niños con diversas discapacidades.

Mediante el análisis de las entrevistas y de la revisión de algunos de los trabajos publicados por los entrevistados, se resalta la importancia de la intervención psicoterapéutica adicional al trabajo escolar en el tratamiento de estos niños. Los resultados son más satisfactorios si la intervención se hace en edades tempranas. Se realizaron nueve entrevistas y se concluye, mediante el estudio de las categorías en los discursos, que el enfoque psicoanalítico en el tratamiento de niños con discapacidad los beneficia en todas las áreas de su desarrollo, en particular en su constitución como sujetos, además de ser una alternativa que incrementa las posibilidades de su integración educativa. Se resalta también que el apoyo a los padres y el trabajo conjunto favorece la aceptación, el fortalecimiento del vínculo y el reconocimiento como hijos independientes con derechos, obligaciones y posibilidades de alcanzar una vida plena y productiva dentro de sus limitaciones.

LA PSICOTERAPIA PSICOANALÍTICA

La posibilidad de extender el psicoanálisis a otras disciplinas es comentada por J.C. Filloux (1988), investigador educativo que ha señalado que la idea de la aplicación del psicoanálisis a la educación data desde los mis-

* Maestra en Educación Especial. Vicerrectora de la Universidad Simón Bolívar

mos tiempos de Freud, cuando en 1908 Sandor Ferenczi imparte una conferencia en Salzburgo sobre el tema "Psicoanálisis y Pedagogía". A partir de entonces, otros autores se suman al proyecto de una pedagogía que toma en cuenta los descubrimientos del psicoanálisis, éstos son, entre otros, Oscar Pfister, Ana Freud, Siegfred Bernfeld, August Aichorn, Hans Zulliger, Hans Meng y Ernst Schneider. Estos dos últimos, responsables de la publicación de la Revista de Pedagogía Psicoanalítica que se editó de 1926 a 1937.

Freud mismo señala la importancia de la aplicación del psicoanálisis a la pedagogía en la 6a. Conferencia de las Nuevas Conferencias de Introducción al Psicoanálisis, resaltando el aspecto educativo del proceso terapéutico como una posteducación.

Si educación y terapia son en algunos casos complementarias, lo son necesariamente en Educación Especial. Una orientación psicoanalítica en todas las intervenciones educativas evitarían en muchos casos perturbaciones emocionales en niños con discapacidad. Los programas educativos en la mayoría de las instituciones se restringen a la adquisición de habilidades que conducen al niño a la autosuficiencia y en el mejor de los casos al mejoramiento en las áreas cognoscitivas, psicomotoras, de lenguaje y sociales.

Gran parte de los planes de estudio para la formación de maestros, terapeutas, y aún especialistas, carecen de contenidos temáticos que abarquen ya no se diga el conocimiento mínimo del campo de acción del psicoanálisis, sino aspectos psicológicos y emocionales en el desarrollo del niño con discapacidad.

Muchos maestros de Educación Especial y primaria regular desconocen las teorías psicoanalíticas clásicas y aún el proyecto de Integración Educativa implantado por la SEP en 1995. *"Si los educadores estuvieran familiarizados con los resultados del psicoanálisis, encontrarían más sencillo reconciliarse con ciertas fases del desarrollo infantil, y no correrían el riesgo de exagerar las nociones pulsionales socialmente inútiles o perversas en el niño"*, cita Filloux (1988), y señala además que la formación psicoanalítica sería la única preparación adecuada para la profesión de educador.

Es importante sensibilizar a los maestros en este campo pues se sabe que la transferencia juega un papel decisivo en la relación maestro-alumno, y más aún en la relación con un niño con discapacidad, pues en ella se depositan innumerables afectos y sentimientos difíciles de manejar que conducen a un vínculo muy particular.

Enriquecer la práctica educativa con el saber analítico. Hacer converger en algún punto el proyecto analítico con el proyecto educativo. El saber psicoanalítico ayuda a una mejor comprensión del alumno por parte del maestro si se logra una escucha educativa a semejanza de una escucha

psicoanalítica. Si el maestro tiene un papel en el destino del deseo del saber del alumno, los niños dan más cuanto más se espera de ellos. Si no se parte del principio de que los alumnos con Necesidades Educativas Especiales tienen una dificultad para aprender ciertos contenidos de los programas, si se considera al alumno "especial" dentro del aula ordinaria como uno más, es posible obtener resultados más importantes en beneficio de todas las áreas de su desarrollo.

¿Cómo se instala en el alumno el deseo de saber?, ¿por el deseo del maestro de enseñar?, ¿cómo se establece la transferencia en la sesión analítica si son los padres quienes demandan?, ¿en qué medida favorecen las sesiones el aprendizaje de contenidos académicos? Estas y otras preguntas pretendieron responderse en el presente trabajo.

MÉTODO

Como se hace mención en la introducción del trabajo, se realizaron entrevistas a psicólogos y psicoanalistas que trabajan con niños con diversas discapacidades como Síndrome de Down, niños ciegos, niños autistas, con parálisis cerebral y con retardo mental.

Las entrevistas se realizaron en el consultorio de los psicoanalistas y tuvieron una duración promedio de 45 minutos. La entrevista se grabó y se transcribió de manera íntegra para proceder a su análisis. Se les solicitó que expresaran de manera general sus experiencias de trabajo con niños con alguna discapacidad. En algunos casos se hicieron preguntas directas relativas a diversos tópicos.

QUÉ SE ENCONTRÓ

Por la revisión de las entrevistas se pudieron establecer categorías en los discursos que representan parámetros comunes que permitieron el análisis de las mismas. Estas categorías se resumen en los puntos siguientes:

1. Sobre el lugar que ocupa el niño con discapacidad en la madre, en la familia, en la sociedad.
2. Acerca de la organicidad del problema.
3. La relación madre-hijo
4. La constitución subjetiva. La imagen corporal
5. En el lenguaje y la comunicación
6. En cuanto a los beneficios en el aprendizaje
7. Sobre el trabajo terapéutico y el establecimiento de la transferencia.
8. Acerca de los resultados obtenidos

Se presentan a continuación los análisis de las entrevistas, las comillas encierran citas textuales de los psicoanalistas. Al final de cada categoría se retoman las dimensiones de las mismas y se concluye parcialmente cada una. Algunas categorías de respuesta fueron enriquecidas con el material impreso proporcionado por los encuestados que corresponde a trabajos de investigación publicados por ellos en diversas revistas.

1. SOBRE EL LUGAR QUE OCUPA EL NIÑO CON DISCAPACIDAD

En este apartado se engloban las opiniones de los psicoanalistas en torno al lugar que ocupa el niño con discapacidad en su familia y en la sociedad, así como del rechazo y la segregación que por lo general son víctimas estos niños.

El nacimiento de cualquier niño en una familia es un hecho que por lo general desencadena sentimientos de alegría y esperanza, el nacimiento de un niño con discapacidad conmociona a la familia entera. Diversas reacciones se producen en los padres en el momento en que reciben la noticia. Ese niño queda entonces marcado con un diagnóstico. El hijo viene a ocupar un lugar que no era el de él, era el de otro hijo, vive en la madre como el fantasma del hijo que no fue.

Las madres angustiadas y confusas muchas veces impiden que el hijo no se diferencie de ella, y se dan casos de prolongaciones simbióticas que no permiten que el niño siga su propio proceso subjetivo. A veces se les da un lugar que puede ser un lugar desde la psicosis o desde las perversiones.

La intervención vincular permite que la madre pueda hacer también su propio proceso de separación, de ubicación al hijo en un lugar diferente al de ella con su propia subjetividad, con su propio deseo. Hay mucha angustia de parte de los padres, sentimientos ambivalentes, culpa, reproches, tabúes, clichés.

En cuanto a la intervención del padre puede decirse que es fundamental ya que son los adultos quienes muchas veces marcan y significan a los niños como inválidos. Alfredo Flores señala el caso de una niña ciega cuyo padre no la dejaba salir, le impedía ser independiente y no podía hacerse cargo de sí misma. La atadura que le impedía moverse era el designio dado por la familia. Los obstáculos, dice, no están en los propios chicos sino en la significación de sus padres y de ese hijo con problemas.

Con los hermanos y la familia hay que hacer un trabajo de aceptación y apoyo, trabajar el duelo y el rechazo. El niño muchas veces queda marcado en la familia, se le asigna un lugar que difícilmente podrá desocupar. Muchas familias no pueden sostener esto y entonces representa el síntoma. Araceli Franco cita el caso de un joven que no hablaba: "finalmente, esa familia necesitaba de un chico que no hablara, su mutismo era muy significativo".

En cuanto a la sociedad, estos niños se quedan también sin un lugar propio. Muchas veces son canalizados a escuelas de Educación Especial por una medida de inteligencia y su destino queda entonces marcado.

El rechazo, la segregación, la diferencia, son aspectos que se trabajan en la terapia. Refiere Martha Duarte que hay madres que dicen: "como si no fuera suficiente que sea un niño Down, además es agresivo, se porta mal, es sucio". Martha trabaja el aspecto de integración social, ya que es una población que se queda sin un lugar propio: dentro de la escuela regular son rechazados como los tontos, pero la Escuela Especial tampoco es su lugar.

Mariana Osorio ha trabajado, además de los aspectos clínicos, la perspectiva de la psicología social y sus implicaciones en el sujeto, en relación a los prejuicios y a la exclusión a la que se ven sometidos estos niños de Educación Especial.

El rechazo no proviene solamente de las personas que rodean al niño, o de su entorno social, muchas veces es la misma resistencia del analista que no tolera la discapacidad porque despierta en él sentimientos encontrados, mitos, problemas y fantasías que si no se trabajan en el propio análisis es difícil comprenderlos.

Puede verse entonces que es fundamental la relación de la madre con el hijo, el trabajo con el vínculo, con el duelo y la aceptación. Los padres de niños que demandan psicoterapia son padres que están preocupados un poco más allá de la sola educación escolar o social. Padres que han visto a sus hijos desde otra perspectiva, con otra mirada, que sienten la necesidad de apoyo emocional y que son capaces de reconocerse y asumirse como padres que necesitan un espacio para trabajar al lado de sus hijos, sus temores y conflictos.

2. ACERCA DE LA ORGANICIDAD DEL PROBLEMA

Es difícil, si no es que imposible, conciliar el saber médico con el saber del psicoanálisis. Los diagnósticos señalan, etiquetan, segregan, rechazan. Cuando lo orgánico, lo clínico, predomina queda todavía el recurso de lo emocional. ¿Qué pasa con esos sujetos que desde su nacimiento son tratados como diferentes?

Hay prejuicios, diagnósticos y pronósticos en la línea médica, lo neurofisiológico es lo que muchas veces determina el destino de estos niños. Se considera un bajo coeficiente intelectual como un síntoma de dimensiones complejas; muchos problemas intelectuales hacen omitir trastornos de la personalidad.

Aunque se sabe que el retardo por ejemplo, puede tener una causa genética, y que además hay daño neurológico y manifestaciones físicas, y que el

funcionamiento general del cuerpo no va a ser absolutamente normal, hay que averiguar más allá del diagnóstico. Porque niños en psicoterapia psicoanalítica mejoran de manera importante sus posibilidades de integración al medio, de funcionamiento social y aún intelectual en algunos niveles.

También es evidente la dificultad de los niños Down para la comunicación verbal por las características tan particulares del aparato fonoarticulador y la macroglosia, pero no se sabe aún a qué se debe, que unos niños Down puedan acceder al lenguaje y otros no. En algunos casos se ha comprobado que es la relación con la madre lo que permite el desarrollo de ese puente de comunicación que desencadena el lenguaje. En otros, se habla de niveles de inteligencia. En cualquiera de los casos, apunta el Maestro Alfredo Flores, niños con problemas claramente orgánicos pueden simbolizar a través del proceso psicoanalítico, así la simbolización les permite alcanzar elementos de aprendizaje con los que pueden acceder a las exigencias escolares. Parece ser que por ejemplo la ceguera, es el elemento que produce o permite un retardo en el desarrollo, la invalidez no es solamente visual sino que es más bien un problema de significación de lo que los niños son o pueden ser, en general los adultos los marcan y significan como inválidos.

Hay que trabajar entonces una concepción distinta de la persona, no sólo desde la organicidad sino desde la perspectiva de la simbolización.

3. RELACIÓN MADRE-HIJO

En este punto se acentúa la importancia del establecimiento temprano del vínculo. Hay una dificultad evidente a la aceptación de estos niños. ¿Cómo se juega aquí la discapacidad?, ¿cómo se narciciza a ese hijo?, ¿qué papel representa el niño en el discurso de la madre?, ¿cómo le abre su historia en el mundo del deseo?, son preguntas que necesariamente invitan a la reflexión.

Muchas madres toman a su hijo con discapacidad como parte de sí mismas y el niño no logra diferenciarse, en las relaciones familiares muchas veces el padre queda excluido, o abandona a la madre y es ella quien carga con el hijo y se relaciona tan estrechamente con él que el niño queda pegado a ella como una fotografía, es lo mismo que su madre, su misma imagen; así la madre sabe o cree saber cuándo el niño tiene sueño, hambre o está cansado. La ley del padre no aparece para separarlos y se producen trastornos emocionales importantes.

Otras veces es la sobreprotección que engolfa al niño, la agresión pasiva de la sobreprotección afecta de manera importante el desarrollo del niño.

Las madres se van desmotivando y decepcionando cuando el niño va creciendo y muchas veces los retiran de los tratamientos escolares o analíticos por no ver avances significativos.

La resignación de los padres pierde lo libidinal necesario para el desarrollo del niño, se vuelven muy eficientes para la atención de las necesidades del niño pero ya no lo libidinizan. Muchas veces las mismas madres frenan el desarrollo de sus hijos. Se manejan hilos inconscientes y las madres viven al hijo como cuerpo mismo de ellas. Por un lado dicen que quieren hacerlos independientes, y por otro, les hacen todo, los mantienen pegados a ellas, y *“hacerles lo que ellos pueden hacer por sí mismos es como cortarles las manos”* (M. Osorio).

Se pensaba que las madres de los niños autistas eran frías y distantes, y esto no es del todo real. Se ha logrado comunicación entre madres e hijos trabajando bajo un enfoque de aceptación-comunicación (G. Martínez).

La angustia de la madre trabajada en un espacio analítico le permite ubicar al niño en la posición de un sujeto con posibilidades de desarrollo insospechadas.

4. LA CONSTITUCIÓN SUBJETIVA, LA IMAGEN CORPORAL

En el espacio terapéutico se trabaja la constitución de estos niños como sujetos, se trabaja la imagen inconsciente del cuerpo. Hay niños y jóvenes que cargan con su síndrome, que tienen que resolver lo que les pasa, saber cómo se miran y cómo los miran.

La psicoterapia psicoanalítica es una opción para que se pueda pensar al sujeto en tanto deseo y estructuración, ya que muchas veces la evolución lenta de estos niños los lleva a problemas de constitución del sujeto psíquico.

El niño con problemas de retardo tiene además complicada la dimensión psíquica en la cual el proceso de subjetivización está muy obstaculizado por trastornos graves del desarrollo, y el individuo tiene que ir armándose como sujeto.

Durante el tratamiento, van constituyendo una imagen del cuerpo más armada, articulada, van enfrentándose a esa “parte monstruo” de la mirada de los otros, el no ser deseados (M. Osorio). También se van enfrentando a los fantasmas en relación con el cuerpo, con el deseo de muerte de sus padres, se le ponen palabras a lo que les está pasando al crecer.

El trabajo continuo, dice la autora, permite irlos separando de sus madres, ir trabajando el propio deseo de los niños, no ya como partes de la madre, sino como niños con una sexualidad propia que van aprendiendo a manejar su cuerpo, a responder a él, a integrarlo en un todo, a reconocerse a través de la palabra, a lograr que sus madres los reconozcan como otros.

Se observan también procesos simbólicos en cuerpos antes disociados, fragmentados.

5. EN EL LENGUAJE Y LA COMUNICACIÓN

Se cuestiona frecuentemente la imposibilidad de que un sujeto sin lenguaje oral pueda acceder a una terapia analítica, ya que el pensamiento se expresa en el lenguaje, se procesa a través de la inteligencia, y es sabido que en muchos casos de retardo y autismo no hay un lenguaje estructurado como tal.

Dicen los entrevistados: muchos niños no hablan porque están acostumbrados a que no los escuchen, sus madres demandan por ellos, o les adivinan y les interpretan. En el espacio psicoanalítico se les oye más allá de indicaciones o deseos que tienen que ver con otra persona: el deseo de la madre o de la institución.

Se sabe que existen muchos medios de comunicación, y éstos son trabajados en la terapia, de pronto los niños empiezan a comunicarse, a relacionarse una vez establecida la transferencia. Lo importante es que exista la comunicación inconsciente, y esa se da, aunque de una forma distinta.

Mediante el juego el niño evidencia sus propias limitaciones, se manifiesta y puede trabajarse con eso. Hay que darles la oportunidad a esos sujetos que de una u otra forma vienen a hablar de su discapacidad.

Araceli Franco refiere el caso de una niña psicótica casi sin lenguaje, con problemas motores severos, que casi no se relacionaba. En tratamiento logró aprender muchas cosas y a mantenerlas, logró vínculos y aprendizaje social. Otro niño con graves deficiencias y retardo mental, pero que aún así habla dos idiomas y maneja la computadora, y dice ese niño querer ser de otra manera: "con unos ojos que no se muevan tanto, con un cuerpo que no se caiga tan fácilmente", esto habla de un sujeto, de un sujeto deseante.

Ayudan también terapias de lenguaje psicoanalíticas, que no sean tan formales ni tan educativas. Los niños se van apropiando de su palabra. Muchos niños no hablan porque sus madres hablan por ellos, y en general no les hablan como les hablan a sus otros hijos. Trabajando con ellos poco a poco se van dando a entender, se instauran en el lenguaje.

La psicoterapia psicoanalítica, dice Gabriela Martínez, forma un puente de comunicación con el niño, y así él deberá intentar comunicarse, con un respeto absoluto a su patología, respetando el síntoma, y enseñándole lo que su síntoma provoca en los demás.

Esperanza Plá ha trabajado con niños autistas a quienes la psicoterapia favorece muchísimo. Si la situación está bien indicada, si hay elementos que muestren posibilidad de comunicación, es suficiente. Hay comunicación gestual, con prelenguaje e intención comunicativa, más desde la comprensión que desde la verbalización.

Muchos niños entienden y casi no hablan, entonces se les habla a la parte que entiende hasta que empiezan a hablar. La falta de lenguaje oral

no es ningún obstáculo para la psicoterapia, hay comunicación en situaciones de juego. Es bien conocido que la mayoría de los niños Down no hablan o tienen graves problemas con el manejo del lenguaje pero que tienen un lenguaje interno muy rico.

6. EN CUANTO A LOS BENEFICIOS EN EL APRENDIZAJE

La preocupación de padres y maestros de niños con discapacidad versa fundamentalmente en lo que estos niños van a poder llegar a aprender. Se fantasea mucho en relación al alcance de objetivos cognoscitivos para que los niños puedan tener acceso por lo menos a la lectoescritura. Se insiste en terapias de aprendizaje que muchas veces saturan a los niños de exigencias que están más allá de sus posibilidades. Se descuida el aspecto emocional.

Al trabajar algunos aspectos emocionales en la terapia, ocurren muy frecuentemente bloqueo intelectual, el chico que no estaba aprendiendo en la escuela empieza a avanzar, a tomar el lápiz. Sin la presión escolar, en un ambiente de aceptación total, el niño es capaz de interesarse por contenidos académicos. Del mismo modo, el niño que se orinaba deja de hacerlo, el agresivo, el que se golpeaba, empieza a tener una respuesta al medio que asombra a padres y maestros.

Los niños con discapacidad tienen Necesidades Educativas Especiales, muchos son de lento aprendizaje, con grandes inhibiciones, pero que en cuanto pueden manejar quiénes son, se da el aprendizaje, ya que la dificultad de simbolización repercute en el aprendizaje, en la medida en que se van construyendo se vincula la simbolización y estructuración psíquica con el aprendizaje

7. SOBRE EL TRABAJO TERAPÉUTICO Y EL ESTABLECIMIENTO DE LA TRANSFERENCIA

El trabajo con niños con alguna discapacidad representa para muchos analistas un trabajo difícil y lento pero en el que se obtienen muchas satisfacciones. El analista debe luchar contra sus propias resistencias. El no saber al principio cómo tratarlos, cómo hablarles, qué esperar, son inquietudes comunes que se van resolviendo en el transcurso de los tratamientos.

Las supervisiones y el análisis personal, dice Araceli Franco, fueron indispensables para que ella pudiera tomar, hace 12 años, a su primer paciente, un niño de siete años con Síndrome de Down. "El primer reto dice, es uno misma, pues en el trabajo se evidencian mis propias limitaciones, donde yo partía de un esquema de lenguaje y trabajo". Su aparente limitación (Síndrome de Down), le impedía ver al sujeto.

No todos los analistas están dispuestos a trabajar con estos niños, dice Ma. Fernanda Mendizábal, hay terapeutas que no toleran la discapacidad.

Para Celia Delgado, los niños autistas despiertan fantasías, son niños con los que se siente corporalmente invadida, niños con los que sueña en periodos críticos del tratamiento, niños que la llevan a compartir con ellos abismos de incomunicación y soledad.

El analista no tiene casi otro instrumento que su propia persona para llegar al analizante (Esperanza Plá), en el vínculo o relación analítica se gesta todo el proceso.

El trabajo que se hace en el análisis con los niños con discapacidad no es muy diferente al que se hace con los otros niños: se les proporciona un ambiente libre, de aceptación y tolerancia, donde se va haciendo un acompañamiento terapéutico en el que los niños trabajan con diversos materiales.

La labor tiene efectos en las estructuras del pensamiento, de la personalidad que tiene que ver con la organización del esquema corporal.

Para la Mariana Osorio, el trabajo ha sido muy interesante pues le ha permitido enfrentarse a sus propios prejuicios ya que en el inicio del tratamiento de un niño Down no sabía cómo tratarlo ni cómo hablarle.

Los niños expresan en las sesiones sus frustraciones y reconocen sus limitaciones, pero también se dan cuenta de lo que pueden lograr y llegar a significar lo que es para ellos vivir esa discapacidad. Se les proporciona así un espacio para expresarse, para descubrirse, para prepararse a luchar.

8. ACERCA DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

Los analistas entrevistados se muestran optimistas en relación con todo lo que se logra en el trabajo terapéutico con niños discapacitados. Refieren resultados muy positivos y alentadores en niños con graves trastornos orgánicos, niños que llegan sin lenguaje, agresivos, con conductas estereotipadas que poco a poco van mejorando, van creciendo, se van aceptando y constituyendo hasta lograr, en muchos casos, su escolarización en escuelas regulares.

Se ha visto evolución positiva en muchos casos, hay cambios en la evolución de los discursos, en el juego. En el niño con problemas de retardo por ejemplo, tiene complicada la dimensión psíquica en la cual el proceso de subjetivización está muy obstaculizado, es la psicoterapia, dice la Celia Delgado, la que permite abrir un espacio muy importante para estos niños desde el punto de vista de su integración subjetiva que a su vez va a repercutir en un mejor rendimiento intelectual. Aunque el funcionamiento no llegue a ser completamente normal, van a mejorar mucho sus posibilidades de integración al medio, de funcionamiento social e intelectual en algunos niveles.

Al principio parece que la psicoterapia produce bajos resultados, pero a lo largo del tiempo el sujeto elabora, integra, asocia, empieza a manejarse de otra manera desde el punto de vista psíquico.

Hay avances también en lo que se refiere a las actividades de la vida cotidiana, como en lo que se refiere al lenguaje, al control de esfínteres y a la relación con la madre. En este sentido, el trabajo con los padres es fundamental, porque ellos van expresando y comprendiendo sus temores, sus enojos, sus frustraciones, y todo esto repercute en beneficio del niño y de la familia.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Se ha presentado al psicoanálisis como opción alternativa, como una oportunidad para incluir a los sujetos con alguna discapacidad en la sociedad a la que pertenecen, y de la que han sido excluidos. La psicoterapia psicoanalítica es una experiencia relativamente reciente que permite un acercamiento diferente, que va más allá del objetivo puramente pedagógico, educativo.

Un tiempo, un espacio, un escucha para estos niños desconocidos muchas veces por sus propias madres. Niños que sufren, que preguntan, que inquietan, que demandan. Niños que deben ser vistos con otros ojos.

Un tiempo, un espacio, un escucha también para los padres, padres que en su angustia buscan una respuesta, un apoyo, una explicación.

Con una mirada diferente, los niños con discapacidad pueden renacer en sus madres, romper el veredicto del diagnóstico y enfocarlo desde otro lugar. Ayudar a los niños a apropiarse de una identidad que les ha sido negada o que les ha sido impuesta parece ser la tarea de las personas que trabajan con ellos.

La psicoterapia psicoanalítica brinda la oportunidad a los niños con discapacidad de constituirse como sujetos deseantes.

Con un trabajo multidisciplinario, continuo, preventivo, con una comunicación continua con los padres y hermanos, con la escuela, sensibilizando a las personas que conviven con los niños, se logran resultados importantes.

"Luchar por un mundo mejor para esos niños, proponer programas de prevención, detección y seguimiento en el área de salud psicosocial y el manejo de las crisis en casos de emergencia ante el nacimiento de estos niños, es compromiso de todos" (Luisa Fernanda Mendizábal).

"Hay mucho por estudiar, por aprender, por hacer, es momento de trabajar, de apostarle a esto, comprometerse para ofrecer a los niños con alguna discapacidad, la posibilidad de una vida mejor" (Martha Duarte).

BIBLIOGRAFÍA

- DELGADO TEJEIRO, C. 1996. Psicoanálisis y Psiquiatría: Abordajes Compatibles en su Perspectiva del Autismo. *Revista Psicología Iberoamericana*. Vol. 1, No. 1: 11-23.
- DUARTE MINJARES, M. 1997. Algunas Implicaciones del Tratamiento Psicoanalítico en el pensamiento del paciente con retardo mental. *Revista AMERPI*, Vol 2, 93-103.
- FILLOUX, J. C. 1988. Psicoanálisis y Educación: puntos de referencia. *Revista Cero en Conducta* Año 3, Número 10: 47-57.
- FRANCO, A. 1994. Experiencia terapéutica con una niña down. *Revista AMERPI*. Vol VII.
- OSORIO GUMA, M. 1996. Ecos de una exclusión: Implicaciones de lo Social en la Problemática del Síndrome de Down. *Revista AMERPI*, Vol. 1. 133-142.
- PÉREZ DE PLÁ, E. 1996. Autismo y Psicoanálisis. *Revista Psicología Iberoamericana*. Vol. 4, No. 1, 29-49.

Agradecimientos

A los psicoanalistas que amablemente accedieron a las entrevistas: MARTHA DUARTE, ARACELI FRANCO, ESPERANZA PÉREZ DE PLÁ, CELIA DELCADO, MARIANA OSORIO, GABRIELA MARTÍNEZ, ALFREDO FLORES, LUISA FERNANDA MENDIZABAL Y JANET MIRANDA.

LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA Y LOS DOCENTES

*Martha Huerta Cruz*⁵

INTRODUCCIÓN

La Ley General de Educación en México ha contemplado la integración de los niños discapacitados a la escuela regular, por lo que algunos estados han iniciado el trabajo de integración educativa, como lo muestra el INEGI en el censo de 1996 en el Estado de Tlaxcala.

ALUMNOS INTEGRADOS AL SECTOR EDUCATIVO

Nivel	Total
Preescolar	157
Primaria	1968
Secundaria	401
TOTAL	2526

A pesar de estos resultados hay mucho por hacer, porque todos los menores tienen derecho a recibir educación, como lo ratifica la declaración mundial sobre "Educación para todos".

Un principio es que la escuela reciba a todos los niños con independencia de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, lingüísticas y otras.

Actualmente la sociedad admite esta propuesta de integración educativa para niños y jóvenes, por lo que surgen las escuelas integradoras, en donde se cumpla el principio de que todos los niños deben aprender juntos; en la que se contemple que la labor docente tiene oportunidades que permiten quitar las barreras que impiden a los menores llegar a la escuela regular; además, traducir el término déficit por Necesidades Educativas Especiales y así compensar las dificultades de los menores a través de adaptaciones curriculares.

⁵ Maestra en Educación Especial, SEP; Tlaxcala, Tlaxcala.

Todo esto permitirá a los docentes transferir el proceso enseñanza aprendizaje con la finalidad de desarrollar en los alumnos habilidades que les permitan convivir en nuestro mundo.

En nuestro trabajo contemplamos a la planificación en un modelo que involucre:

1. Análisis y organización de conocimientos.
2. Selección de procesos de pensamiento.
3. Condiciones, requerimientos y criterios psicopedagógicos.

Las condiciones nos permiten determinar las necesidades y las estrategias los propósitos programados.

En toda esta acción educativa no se debe olvidar que es una tarea compartida por los padres de familia y profesores.

La función de la familia puede mejorarse si se les da información simple y clara a las necesidades de sus hijos.

Para tener éxito es necesario que todos los responsables adopten decisiones en todos los niveles y reafirmen su compromiso de fomentar la integración con una mentalidad positiva en los maestros padres de familia y sociedad en general.

CONTEXTO

En la actual Ley General de Educación de México se contempla la integración de los niños con discapacidades a la escuela regular, es por esto que muchos Estados se han comprometido e iniciado el trabajo de integración de niños, como lo muestran los datos proporcionados por el INEGI en el censo de 1996 en el Estado de Tlaxcala.

INTEGRACIÓN DE NIÑOS CON DISCAPACIDAD A LA ESCUELA REGULAR SEGÚN DATOS DEL INEGI EN EL CENSO DE 1996, EN EL ESTADO DE TLAXCALA.

Nivel	Ceguer a	Sordera	Mudez	Con muletas o silla de ruedas	Amputa- ción de brazo o pierna	PCI	DM	Síndro me de Down	Total
Preescolar	15	20	3	35	22	14	40	11	157
Primaria	172	190	48	199	154	183	1029	71	1968
Secundari a	86	43	11	45	57	27	119	24	401
TOTAL	273	253	62	279	263	164	1188	106	2526

.....

Todos los menores tienen derecho a recibir educación, esto se ha proclamado en la declaración de los derechos humanos y se ratifica en la declaración mundial sobre "Educación para todos".

Las personas con discapacidad tienen la libertad de expresar sus deseos y los padres deben tener la oportunidad de ser consultados sobre medidas que la educación puede adoptar a las necesidades de sus hijos.

Un principio es, que las escuelas reciban a todos los niños con independencia de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, lingüísticas y otras.

Esto significa que la escuela debe abrir sus puertas a discapacitados, a niños que viven en la calle y a los que trabajan. Todas estas condiciones son retos para las instituciones escolares, por este contexto surge el término Necesidades Educativas Especiales, significando que los niños y jóvenes, cuyas necesidades se derivan de su incapacidad o dificultad de aprendizaje. En la actualidad la sociedad acepta la propuesta de que los niños y jóvenes con NEE se incluyan en los planes educativos, esta idea permite que surja el concepto de crear escuelas integradoras en donde se desarrolle una pedagogía que eduque con éxito a los niños y niñas que padecen una discapacidad.

Una escuela que integra tiene como principio que todos los niños deben aprender juntos siempre que sea posible, sin importar diferencias.

Con esta perspectiva los alumnos con NEE van a requerir más ayuda y una ayuda diferente al resto de sus compañeros del salón de clases, si se pretende que concluyan una educación básica.

Cabe señalar que los docentes con frecuencia cierran su mundo de alternativas, porque suponen que tienen que cumplir ciertos objetivos, los cuales en la mayoría de los casos los conocen vagamente o son totalmente distintos de lo que deberían ser; esta primera limitante condiciona el tipo y cantidad de repuestas que se dan ante una situación de integración educativa y, por tanto, coartan la capacidad de decidir y actuar de un menor con discapacidad.

La labor docente está llena de oportunidades, es misión de cada maestro ir quitando las barreras que impidan que estos menores lleguen a la escuela. En los tiempos actuales se debe considerar que la educación es una, con diferentes ajustes para responder a la diversidad de las necesidades de los alumnos, es decir hay que traducir, el término déficit, por necesidades educativas, que requiere aprender; cómo, en qué momento, qué se debe evaluar, qué recursos van a ser necesarios para el desarrollo de su proceso enseñanza aprendizaje.

Dicho proceso es básico para que los niños que padecen una discapacidad puedan adquirir conocimientos y por ende lograr nuevos aprendizajes que les permitan convivir en su ambiente.

Cuando un alumno tiene NEE, es porque presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes, ya sea por su edad, por causas internas, dificultades o carencias en el entorno familiar, o por un aprendizaje desajustado. Por ello se requiere compensar dichas dificultades, a través de adaptaciones de acceso o curriculares significativas en varias áreas de la currícula escolar.

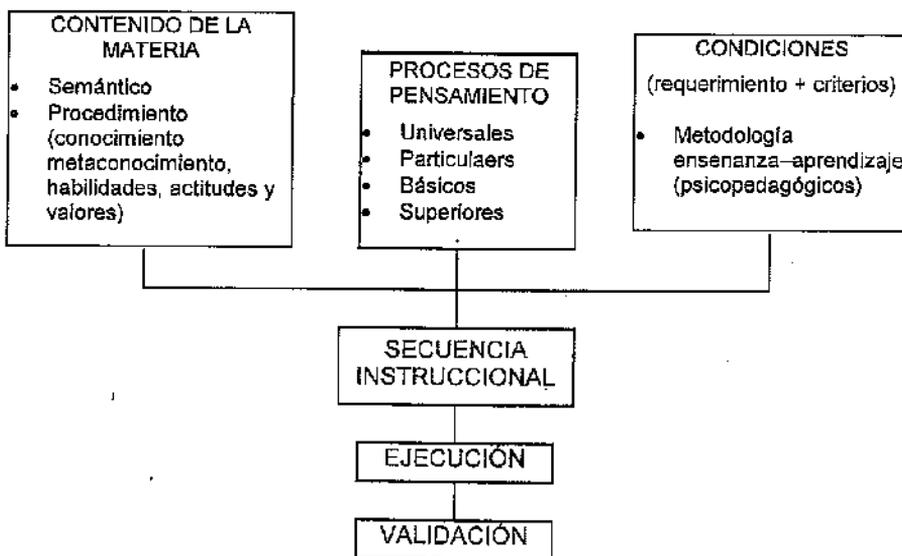
Las adaptaciones curriculares van a ser modificaciones que se realicen desde la programación en objetivos, contenido, metodología, actividades, estrategias, criterios y procedimientos de evaluación con un fin, el de atender las diferencias individuales de nuestro alumno.

Todo esto, permitirá al docente transferir el proceso de enseñanza y además, irá conducir al desarrollo de habilidades para que los alumnos adquieran el conocimiento.

UN MODELO

Un modelo que permite integrar procesos, contenidos y estrategias de enseñanza para construir secuencias instruccionales es el siguiente:

Modelo de transferencia de procesos a la enseñanza (Dra. Margarita A. de Sánchez)



La planificación de un modelo involucra tres grandes aspectos:

- 1) Análisis y organización del conocimiento
- 2) Selección de procesos de pensamiento que faciliten el aprendizaje.
- 3) Análisis de las condiciones, requerimientos y criterios psicopedagógicos de aprendizaje y enseñanza.

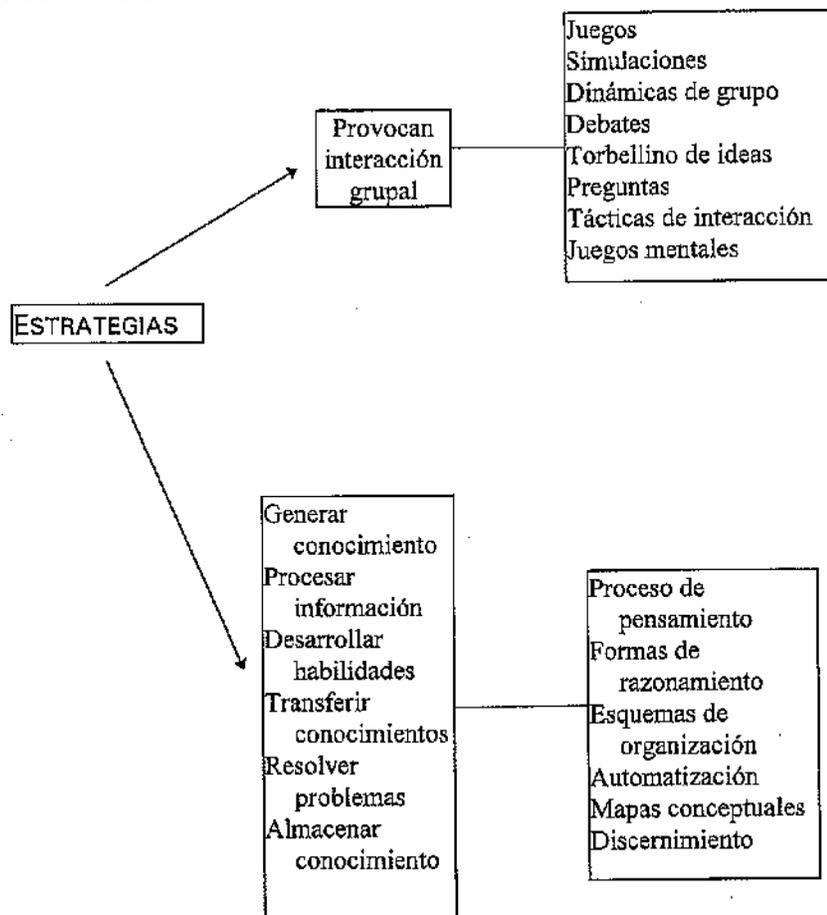
Las condiciones nos permitirán determinar las necesidades de los escolares con discapacidad y las estrategias lograr el propósito programado.

Las estrategias van a ser el medio para que los objetivos se logren. Una estrategia es una acción particular, es un plan o secuencia de pasos; las estrategias pueden ser: macroestrategias y microestrategias.

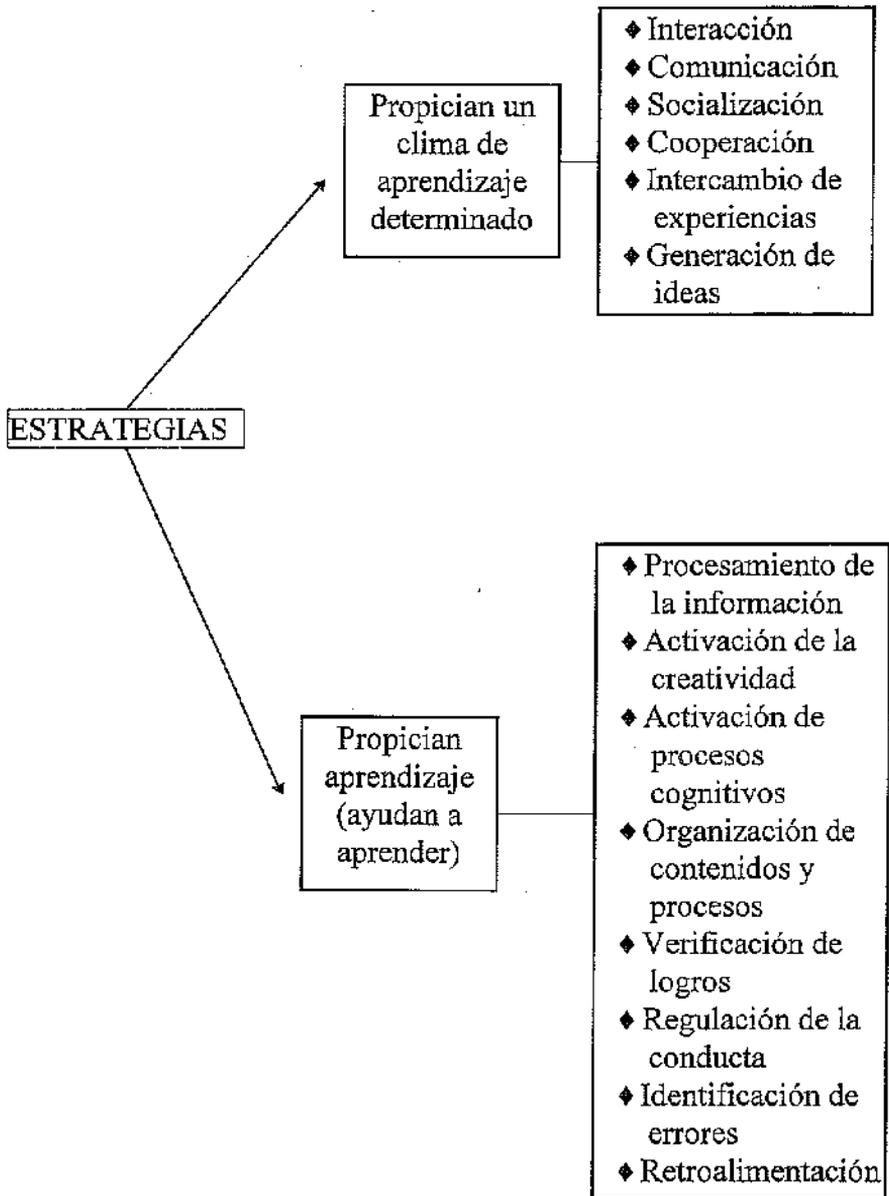
Las macroestrategias facilitan la interacción y comunicación en el aula.

Las microestrategias hacen posible el aprendizaje de los alumnos y pueden ser generales o específica.

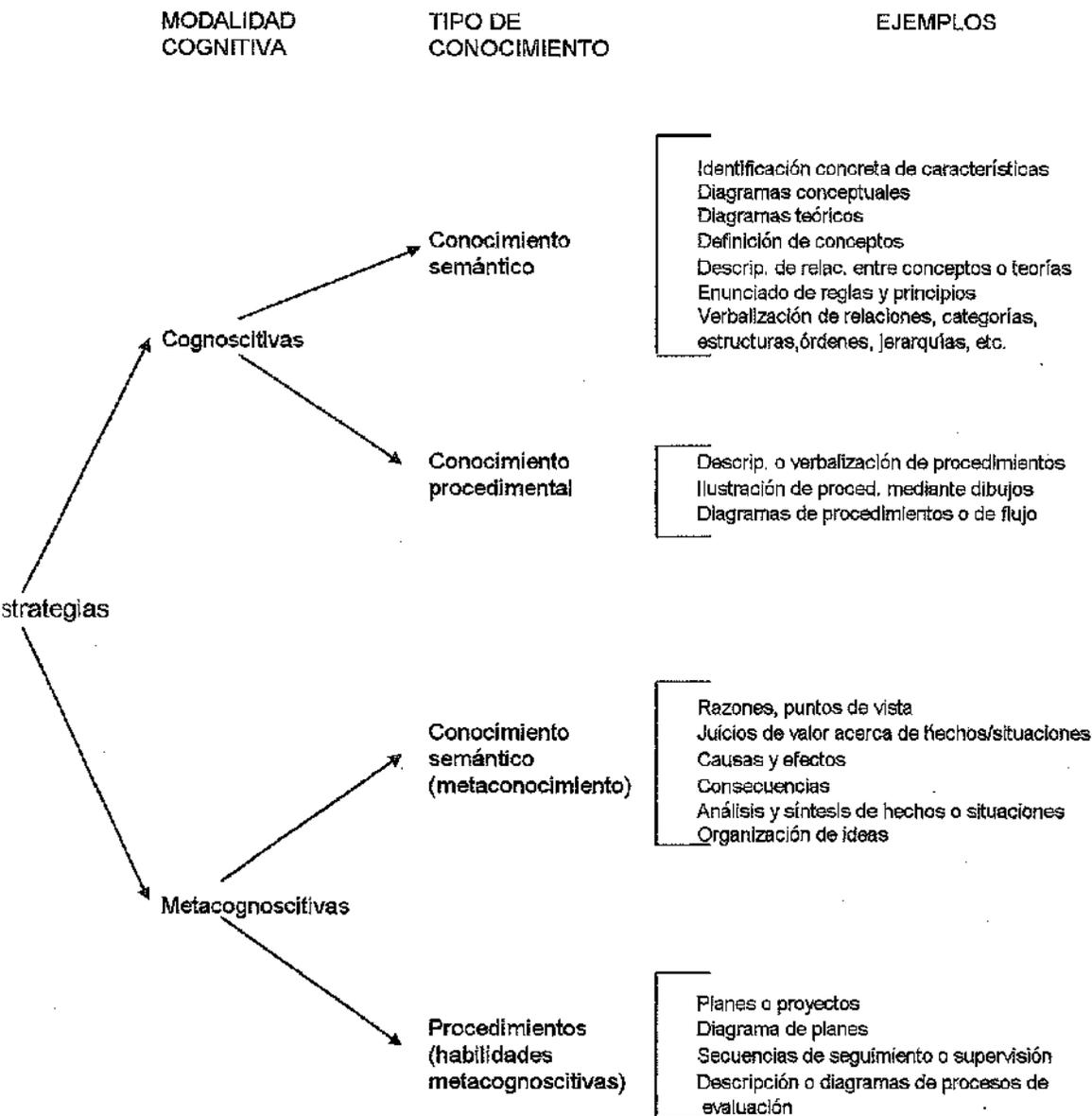
PROPÓSITO DE LAS ESTRATEGIAS Y EJEMPLOS DE PROCESOS ACTIVADORES



CLASIFICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE ACUERDO AL PROPÓSITO



CLASIFICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS SEGÚN LA MODALIDAD COGNITIVA Y TIPO DE CONOCIMIENTOS





CLASIFICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS SEGÚN LA MODALIDAD COGNITIVA Y TIPO
DE CONOCIMIENTOS

En este trabajo educativo de los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales no debemos olvidar que es una tarea compartida por los padres de familia y profesores, por esta razón es propicia la integración escolar y social. Porque la familia tiene la función de agencia educativa que define el *status* y la experiencia, es la encargada de moldear las conductas disciplinarias y afectivas, define al hijo como individuo, es decir, puede facilitar o entorpecer su proceso madurativo.

Los padres de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales requieren apoyo para poder asumir sus responsabilidades en la integración de sus hijos. Por la razón de que no es tarea del docente aliviar los problemas familiares de los alumnos.

La función de la familia y los padres pueden mejorarse si se les brinda información suficiente y clara, es decir, responder a sus necesidades de información y capacitación en atención de los hijos, es una tarea de singular importancia en el ámbito cultural.

Resulta necesario estrechar las relaciones de cooperación y de apoyo entre todo el personal que labora en las escuelas. Se debe procurar que los padres y profesores participen en la adopción de decisiones en actividades educativas, en el hogar y en la escuela. Además en la supervisión y apoyo del aprendizaje de los alumnos.

Sería primordial promover la creación de asociaciones de padres y así hacer participar a sus representantes en la concepción y aplicación de programas dirigidos a mejorar la educación de sus alumnos.

Es importante buscar que la comunidad participe para complementar las actividades de la escuela, prestar ayuda a los niños en sus deberes en casa y compensar la falta de apoyo familiar. A este respecto hay que mencionar el papel que ocupan los vecinos para facilitar toda esta gran tarea.

La función de grupos juveniles o asociaciones civiles pueden participar en programas extraescolares y generar la formulación de nuevas ideas y proponer acciones innovadoras y de esta manera se amplía el alcance de los programas para una integración social del discapacitado.

Para poder lograr éxito en este reto, es necesario que todos los responsables de adoptar decisiones en todos los niveles reafirmen periódicamente su compromiso de fomentar la integración e inculcar una mentalidad positiva en los niños, en los maestros y en todo el público en general hacia las personas con necesidades educativas especiales.

En este trabajo de integración, los medios de comunicación pueden desempeñar un papel predominante para inculcar actitudes favorables a la integración social de las personas con discapacidad, porque se utilizarán los medios de comunicación para informar al público de los nuevos métodos pedagógicos en particular de las bondades educativas especiales de los planteles educativos, también por estos medios se podrá comunicar vivencias de prácticas acertadas y satisfactorias.

Una propuesta es que se establezcan centros de enlace en regiones, para facilitar información de todas estas experiencias que se dan en la integración de los discapacitados, porque se puede considerar que hay un número elevado de casos de discapacitados que se encuentran marginados de su entorno social por falta de información en las familias.



Para finalizar, me permito hacer referencia a uno de los pensamientos de Federico Mayor, Director General de la UNESCO:

“Lo que hace falta es un compromiso y una voluntad política de producir cambios”.

Un cambio de las actitudes y comportamiento y una modificación de las estrategias de desarrollo. Gracias a la educación para todos, será posible que todos los seres humanos, comprendiendo a los discapacitados, puedan desarrollar toda su potencial, contribuir a la sociedad y, sobre todo, enriquecerse gracias a su diferencia y no verse devaluados. En nuestro mundo constituido de diferencias de todo tipo “no son los discapacitados, sino la sociedad en general la que necesita una Educación Especial para convertirse en una auténtica sociedad para todos”.

LA INTEGRACIÓN DESDE GI HASTA USAER

*Ermila Luna Vera**

INTRODUCCIÓN

El Presente trabajo se inscribe dentro de la problemática que ha traído consigo el Proyecto de Integración Educativa, pretende plantear un panorama general de lo que es y ha sido la problemática de Educación Especial en términos segregacionistas y cómo esto no terminará gracias a proyectos, por corresponder a algo inherente al ser humano.

Se pretende aclarar que el proyecto no es ni algo realmente nuevo ni solamente un cambio de nombres, sino una verdadera reconceptualización tanto de Aprendizaje, como del sujeto con necesidades educativas especiales, etcétera.

En el trabajo se abordan tres problemas que a consideración de la autora han sido fundamentales en el quehacer de la Educación Especial, como son la pasividad por parte de Educación Especial en las escuelas primarias, el carácter de comunicación vertical que se da y la falta de consideración por parte de los maestros de escuela regular de la utilidad de la USAER. Finalmente, se esboza parte de una experiencia que inicia en lo que puede llegar a ser una Escuela para Todos.

LAS PREGUNTAS

En el proceso de cambio que gran parte de los servicios de Educación Especial están teniendo en el país hacia la integración de los sujetos con necesidades especiales, surge una serie de preguntas: ¿En cuánto tiempo tendrá que realizarse?, ¿cómo tendrá que efectuarse?, ¿de qué manera los que trabajamos en este campo vamos a participar?, ¿será que todos los ni-

* Maestra en Educación Especial, Departamento de Educación Especial en el Estado de Morelos.

fios deben asistir a la escuela regular?, ¿tendrán que desaparecer todas las escuelas especiales?, etcétera.

DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL A LA INTEGRACIÓN

El planteamiento anterior requiere de un análisis no sólo del presente, sino de cómo hemos llegado a este momento; si se toma en cuenta que la segregación no es algo reciente, sino que es algo inherente al propio ser humano, entonces la tarea no es sencilla; para tal efecto se pueden retomar ejemplos de las culturas antiguas como los Espartanos, quienes mataban a los niños que no nacían perfectos, los Aztecas, etc. Se pudiera hablar de la segregación como un medio de control y quien la ejerce es quien tiene el poder en un momento dado, así pues se pueden considerar las aportaciones de Foucault, cuando explicando la historia de la locura plantea como cuando surge la lepra, primero es la iglesia quien se encarga de atender a estos sujetos que han tenido la "gracia" (en sus términos) de tener dicha enfermedad, que los pone en el camino de la salvación. Cuando aparecen las enfermedades venéreas va a ser la Medicina quien entra en escena para curar la enfermedad; y, cuando se enfrenta a la locura como un estigma más de la humanidad, una nueva disciplina hace presencia y ésta es la Psicología quien se encargará de hacer toda una tipificación y categorización a partir de los síntomas.

El lector se preguntará porqué se toma en cuenta esta historia si se está hablando de la Educación Especial, y la respuesta es muy sencilla: la Educación Especial siempre ha tenido un carácter de segregación, en todos los países del mundo, incluidos los países que en un momento dado fueron Socialistas y que tenían como filosofía el considerar a todos los sujetos en igualdad de circunstancias, esto se ha vivido de manera más marcada en los países capitalistas.

Se puede ver que la historia de la Educación Especial pasa por los mismos medios de atención, es primero la iglesia quien se va a ocupar de éstos sujetos, aunque ya los ha juzgado como seres poseídos por el demonio u otros espíritus infernales; es el Fraile Pedro Ponce de León (1509-1584) quien por primera vez trabaja con niños sordomudos en un monasterio (Bautista, 93). Posteriormente va a ser la Medicina quien se hace cargo de los sujetos en este campo, dando origen a las instituciones, buscando siempre una causa orgánica que explique el problema de los sujetos. Con lo anterior se va a establecer un modelo médico en lo que es la atención a los sujetos con atipicidad, éste va desde el siglo XVIII hasta nuestros días y se caracteriza por buscar siempre una causa establecida en los sujetos, es necesario que se les valore (en términos orgánicos y psico-

lógicos) enfatizando esa valoración una parte muy importante y muchas veces poco entendida, que es la inteligencia, nos hemos dedicado a "medirla" sin saber a ciencia cierta qué es, tratamos de medirla con instrumentos que se desprenden de teorías factoriales sin saber de dónde vienen ni cuáles son los factores que intervienen en los procesos que pretendemos medir como inteligencia; medimos en función de productos y no de procesos; no conformes con esto concluimos que hay sujetos con "Deficiencia mental", ¿será real esta afirmación?, ¿podremos decir que una Mente es Deficiente? , o es simplemente que no estamos buscando una explicación más clara y consistente de lo que es la Inteligencia y la Mente. (Riviere 95, Stemberg 96).

Con base en lo anterior podemos retomar a Guajardo (97), cuando dice que la escuela en general tiene un carácter de exclusión y como desde inicios del presente siglo se ha utilizado a la Inteligencia como la parte fundamental para que los sujetos puedan tener acceso a la educación regular, o deban ser derivados a Educación Especial.

Es ante este panorama que nos encontramos en los noventa y México al igual que muchos otros países se plantea el reto de la integración Educativa, es decir, que pueda existir la misma posibilidad educativa para todos los sujetos, y esto incluye a aquellos que por alguna circunstancia orgánica, o de carácter externo se hayan considerado como sujetos de Educación Especial; y no sólo se incluye a esta población, sino a aquellos que por otras causas no habían tenido acceso a la escuela regular, llámese niños de la calle, niños migrantes, u otros (antología de Educación Especial 97).

Para conseguir lo anterior se han dado ya los pasos necesarios en términos gubernamentales, así tenemos la Ley General de Educación (1993), la importancia al artículo 41 donde el gobierno se compromete a dar atención a los sujetos con Necesidades Educativas Especiales, la Conferencia Nacional en Huatulco (1997). La incidencia que se debe tener desde la educación inicial para sensibilizar a los niños y a los padres, la injerencia en la formación profesional encaminada al trabajo de las Necesidades Educativas Especiales, entre otros.

Pero en términos de realidad, ¿qué se puede observar?, ¿un seguimiento a los planteamientos anteriores?, ¿un entendimiento claro de las propuestas?, o ¿un momento de conflicto y desequilibrio que pueda llevarnos de manera particular al nuevo planteamiento?

Al parecer, al menos en Morelos, se puede decir que nos encontramos en la última situación, se habla de integración como algo que viene a atender contra un sistema ya establecido, algunos piensan que el cambio debe darse de manera drástica, otros proponen que debe ser paulatino, se habla de *Curriculum*, de Flexibilidad Curricular, de Necesidades Educati-

vas Especiales, de Proyecto Escolar, etc. Pero poco se entiende de esto y menos se plantea la forma y estrategias de encaminarse al nuevo modelo; con lo anterior pretendo decir que nos encontramos ante el cambio de un paradigma, por otro que se plantea como mejor y en éste momento de crisis es necesario retomar lo que el modelo anterior nos dejó como positivo para tener mejores herramientas y echar a andar el nuevo modelo (Kuhn, 1978); de no ser así estaremos negando nuestra propia historia, o la validez que en su momento llegó a tener.

Para tal efecto quisiera retroceder en el tiempo y exponer algunas experiencias en el campo de la Integración Educativa, sin que ésta fuese obligatoria (llevadas a cabo en Grupos Integrados, 1985-1993); rápidamente pudiera recordar el caso de Jacobo niño sordo, de Antonio sin el pabellón de una oreja y del otro oído con el conducto auditivo tapado, Lucy a quien un carro le cercenó el brazo izquierdo, Alejandro con grave problema locomotor, Lupita con debilidad visual, Juan con la pérdida total de un ojo y pérdida parcial del otro; Casimiro, Willy, Jardiel, Emmanuel, etc., estos últimos etiquetados con deficiencia mental. En su momento fueron niños que ingresaron a la escuela regular y la mayoría de ellos terminaron su primaria (es necesario decir que una de las fallas de Grupo Integrado fue no realizar seguimiento de los casos); y en esos tiempos no sabíamos de Integración Educativa, no habíamos leído a Marchesi, Blanco, Coll, Echeita, por citar a algunos de los autores básicos en éste campo. Pero a diferencia de esto privaba un interés por apoyar las iniciativas de los padres que consideraban a sus hijos como sujetos capaces de asistir a una escuela regular independientemente o a pesar de sus dificultades, por tanto, nuestro trabajo iba desde tenerlo integrado al grupo así como a la escuela, tan es así que participaban en honores, llegaban a ser parte de la escolta, participaban en toda clase de eventos cívicos y a pesar de muchas dificultades para que la escuela los llegara a aceptar, muchos terminaron su instrucción primaria.

Después, cuando se da el cambio a USAER (ciclo 93-94 en Morelos), se continúan realizando actividades que ya se efectuaban, tales como hacer visitas a los domicilios, conocer el entorno de los pequeños, promover espacios culturales para ellos, etc. Todo esto, sin conocer la propuesta de Integración Educativa, así que cuando ésta se "oficializa" (96-97) para algunas Unidades no fue una total novedad en estos aspectos.

Por lo anterior es preciso hacer un exhaustivo análisis de lo que implica el cambio, no es solamente un cambio de nombres sino de conceptos, a la vez de un cambio en términos teóricos y metodológicos, que requieren un mayor compromiso y profesionalización de parte de quienes trabajamos al interior de Educación Especial. Se debe ser consciente que

se enfrenta a un nuevo modelo que presenta una explicación de aprendizaje distinto y por qué no decirlo, se requiere de una reconceptualización del sujeto.

Se está ante una situación coyuntural que exige una intervención pensada y planeada, para que tengamos mayor posibilidad de avanzar exitosamente; entre otros puntos, es necesario hacer un análisis serio acerca de lo que es el *currículum*, ya que en términos de Coll es lo que guía toda actividad educativa, esto lleva a pensar y plantear un modo distinto de entender el aprendizaje, se supone que se ha superado una práctica conductista, se ha trabajado enfáticamente la corriente constructivista (aunque sin entenderla totalmente) mediante la Pedagogía Operatoria; ahora que se recupera la importancia del grupo social ¿estamos preparados para entender que ésta conlleva una aproximación teórica distinta acerca del aprendizaje? o ¿sólo estamos cambiando de términos?, creo que éste es un problema constante cuando se habla del *currículum*, no se considera cuál es la concepción que sobre el aprendizaje se tiene y, por tanto, decimos que esto de la Integración Educativa es algo nuevo y que el trabajo que ya veníamos desarrollando estaba mal; cuando lo que se debía hacer es retomar, como ya mencionaba, lo que el modelo anterior nos ha ofrecido, para formarnos en una nueva explicación del aprendizaje que permita favorecer a los sujetos con Necesidades Educativas Especiales.

Se pueden visualizar algunas de las fallas que se han tenido, pero que a la vez nos ofrecen la posibilidad de trabajar a partir de ellas, así que PRIMERO debemos pensar cómo incursionar en la escuela, porque hemos permanecido mucho tiempo en ella (ya sea como Grupo Integrado o Centro Psicopedagógico) pero no la hemos analizado ni hemos considerado cuáles son sus objetivos, solamente nos dedicamos a estar pasivamente en ella, sin preocuparnos por cuál es su problemática y quejándonos siempre de ser incomprendidos por el personal docente, quienes "nunca entienden lo que hacemos", ¿pero alguna vez nos acercamos a todo el personal de manera sistemática para discutir nuestro trabajo?; la respuesta en la mayoría de los casos es NO, así que veremos esto como uno de los principales errores cometidos en Educación Especial.

Esta permanencia en ocasiones ha sido benéfica, pero en otros casos no, así encontramos que en ocasiones algunos maestros prefieren que se regrese a lo que fue GI, porque de esa manera nosotros nos encargamos de los niños; hay otros que dicen que es mejor atender a niños de toda la escuela; y existen otros que están en total desacuerdo con lo que es todo el trabajo de USAER, pues dicen que sólo se les quita el tiempo ya que los niños por pasar a recibir atención con nuestros profesores, no toman las lecciones que ellos han planeado y se retrasan más. Por tanto, la Es-

cuela debe ser reconceptualizada, no sólo como una institución encargada de reproducir modelos, sino como un Sistema Abierto (Solé 1997) que al poseer tal característica puede estar en relación con otros sistemas, tales como la familia, la parte administrativa etc. Cuando entendemos que la Escuela es un Sistema Abierto, debemos entender que lo que rige su actividad, en este caso el *Curriculum*, también debe ser visto como abierto y flexible que evite al máximo la homogeneización, como un elemento que guía el trabajo de toda la escuela, pero que puede ser modificado dependiendo de las necesidades tanto de cada región, estado, ciudad y por qué no decirlo de cada escuela; si nos damos cuenta ésta es la base del para plantear el Proyecto Escolar.

Habitualmente el maestro de escuela regular ha realizado ya algunas adecuaciones al *Curriculum*, así como el maestro de especial, pero que ocurre cuando se les informa a los dos que deben hacerlo como una tarea obligatoria? Los dos se resisten a hacerlo porque no se sienten capacitados unos, y no cuentan con tiempo los otros; esto no es mas que la resistencia que se tiene al enfrentar un nuevo paradigma (Kun, 1978) en el que en muchas ocasiones no confiamos y por tanto nos es más fácil continuar aferrados al anterior.

En SEGUNDO lugar, cuando nos insertamos en una escuela nueva lo hacemos como un equipo de especialistas que llegan para solucionar lo que el profesor de primaria no ha podido, y desde ese momento nos ubicamos en un plano de comunicación vertical. Debemos rescatar la importancia que tiene el hecho de llegar a una nueva escuela, debemos conocer su dinámica, su organización, sus objetivos, sus dificultades, cuales son las características de la población que acude a ella, en que zona se inserta, etc. Cuando tenemos en cuenta todo lo anterior podremos elaborar el Proyecto Escolar que nos permitirá abordar problemas específicos que estén afectando el desarrollo, el aprendizaje y desempeño no sólo de un niño, sino de una gran parte de la población escolar. Con esto podemos detectar también cuáles son las necesidades que la escuela pudiera tener en términos de formación de los profesores y cuál es la disposición que tienen hacia el cambio.

Lo anterior nos llevará al TERCER punto que es no sólo llegar a una escuela y conocerla o hacer una investigación acerca de ella, e integrarnos con los maestros como alguien que les puede ayudar desde atender a los niños de manera individual, hasta a preparar material didáctico; ¡no!, el trabajo es y debe ser de un verdadero apoyo para la misma y este sólo se verá cuando hayamos comprendido todo el entramado de la escuela, cuando los profesores sientan que estamos abordando problemáticas reales, en términos de Solé (1997), podemos decir que nuestro trabajo: "sólo

tiene sentido si es útil, es decir si contribuye al logro de los objetivos a que tiende el centro" (p. 79).

Cuando esto no es así no estamos haciendo realmente nada por la Escuela. Por esto cuando se llega a una nueva escuela se debe aprovechar el desequilibrio que nuestra presencia causa (a pesar de no hacer nada se genera un desequilibrio) en beneficio de la población escolar, esto es, integrarse a la dinámica de la escuela desde lo que serán las relaciones humanas, buscar espacios constantes y programados para informar de nuestras actividades, para compartir y discutir aspectos tanto teóricos como sociales que están inmersos en la tarea de enseñanza aprendizaje (planes, programas y actividades, discutir también qué es un sujeto con Necesidades Educativas Especiales, NEE, y qué implica, qué es el *currículum*, etc.); todo lo anterior dentro de un modelo de cooperación horizontal, que entonces nos hará aparecer como parte de una escuela y no sólo como un equipo que trabaja y los profesores no saben lo que hacen, ni ven resultados.

Si se realizara el trabajo tratando de salvar las que han sido nuestras fallas, tal como se plantea, se podría considerar la apertura de un espacio en las escuelas para los sujetos con NEE, pues ya no serían considerados como una carga para el profesor de escuela regular, ya que éste al entender y valorar la importancia del quehacer de la USAER sabrá que no está solo.

Para finalizar quisiera decir que sobre esta pequeña propuesta se está trabajando en una escuela de la Ciudad de Cuernavaca, a la que se integró la USAER en el mes de octubre de 1997, a la fecha las actividades han sido las siguientes: evaluaciones de primero y segundo (sólo hay un grupo de cada uno), a partir de ésta se decidió qué población sería atendida y que nivel de conocimientos tienen los grupos, a partir de esto se ha intervenido en el salón de clase, se han comentado algunos aspectos del aprendizaje con las dos maestras; en los grados superiores se procedió de diferente manera, el profesor de USAER evaluó sólo aquellos casos que le fueron remitidos como problemáticos, al término de lo cual ofreció devolución a cada uno de los maestros, y a partir de esto el compañero ya ha intervenido en los salones de clase, donde ha realizado actividades grupales ha tratado de incluir al profesor del grupo. Se realizó ya una reunión con los padres para informarles sobre el trabajo que realizará el personal de USAER. Como la escuela se encuentra en una de las zonas más pobres y desprotegidas de Cuernavaca se han planeado ya algunas estrategias entre las que se encuentran acercar a los niños a diversas actividades culturales; se realizó una visita a la biblioteca (con segundo), se trabajó una actividad de modelado con el grupo de primero; en el mes de diciembre ya para salir de vacaciones se realizó una reunión con todo el personal de

la escuela donde se explicó todo lo que se había realizado hasta el momento, de qué manera se está trabajando y se discutió el caso de un niño con discapacidad intelectual que ya tenía tiempo en la escuela y no sabían qué hacer con él, así que se empezó a hablar de flexibilidad curricular; se comentó que gran parte del problema de los niños era el ambiente en el que viven, se apoyó la idea de ofrecer todo tipo de actividades culturales y se vio que era necesario trabajar con los padres, ellos aceptaron participar como oyentes en esta actividad; los profesores pidieron continuar con este tipo de actividades donde podamos compartir experiencias en beneficio de la población escolar (a realizar a fines de enero de 1998).

Creo que la presente no es una propuesta que deba ser considerada como totalmente innovadora, pero si seguimos por éste camino nos haremos necesarios para la escuela y podremos caminar hacia una escuela integradora, aunque para esto sea necesario más de un ciclo escolar, ya que para replantear todas nuestras historias no basta un año y ésta es la parte más importante dentro del proceso de integración educativa.

BIBLIOGRAFÍA

- BAUTISTA, R. 1993. *Necesidades Educativas Especiales*. Ed. Aljibe, Málaga.
- BLANCO, R, et al. 1992. *Alumnos con necesidades educativas especiales y adecuaciones curriculares*. CNREE, Madrid.
- COLL, C. 1987. *Psicología y Curriculum*. Ed. Laia, Barcelona.
- SEP. 1997. *Antología de educación especial*.
- SEP-SNTE. 1997. Cuadernillo de la Conferencia Nacional, *Atención educativa a menores con necesidades educativas especiales*, México.
- FOUCAULT, M. 1986. *Historia de la locura en la época clásica I* Ed. FCE, México.
- KUHN, T. 1978. *La estructura de las revoluciones científicas*. Ed. FCE, México.
- SOLÉ, Y. 1997. La concepción constructivista y el asesoramiento en centros. En: *Infancia y Aprendizaje*, N° 77, pp. 77-95.

A MENOR LIMITACIÓN MAYOR INTEGRACIÓN

Leticia Jiménez Oliva^F

INTRODUCCIÓN

Actualmente hablar del término integración ha causado en el Estado inestabilidad en la mayoría de las escuelas, y sobretodo en los docentes de las primarias regulares ya que en este período escolar inició oficialmente el proyecto, aunque sabemos que hace más de 30 años inició en Europa, se expandió a Estados Unidos y es ahora en México una realidad. En Nuestro Estado apenas inicia y no podrán verse realmente los resultados hasta después de algunos años. El proyecto presenta un cambio significativo y una oportunidad para nuestros niños con Necesidades Educativas Especiales.

Sabemos que la integración es un reto para nosotros, pero si estamos concientes y convencidos que es lo idóneo para nuestros niños se logrará, pese a todos los obstáculos que se nos presenten. Sin embargo, hay que estar dispuestos a la integración requiere de pautas generales de transformación en todas las estructuras sociales que fortalezcan y promuevan los principios de igualdad de derechos y oportunidades, que sin cambiar su propia identidad se consideren parte de la sociedad en la que vivimos.

LA INTEGRACIÓN EN TABASCO

Uno de los contenidos del principio de integración es el de la educabilidad del ser humano en un ambiente lo menos restringible posible, lo cual pertenece al enfoque actual sustentado de acuerdo a los principios filosóficos y legales como un derecho que tiene toda persona en la sociedad.

Sin embargo, vemos que para lograr la igualdad se requiere un trata

^F Maestra en Educación Especial, SEP Villahermosa, Tabasco.

miento objetivo y preciso de la sociedad, por ello la existencia de normas tendientes a proteger y fomentar la vida de las personas con necesidades educativas, su existencia inspiran colocar en un plano de igualdad a quienes poseen alguna necesidad, practicando el principio de equidad como lo marca el nuevo modelo educativo.

Prácticas que en el Estado se han realizado pero que no han tenido el eco suficiente en años anteriores para la población con necesidades educativas, pues en los hechos reales vemos que no se había dado este proyecto salvo en raras excepciones, por iniciativa de los padres o por algunas escuelas de Educación Especial, pero que al poco tiempo estos alumnos regresaban a las escuelas especiales o desertaban de ambas escuelas definitivamente, pues no había oficialmente el apoyo necesario.

Es aquí el momento de preguntarnos ¿porqué Educación Especial no integraba a niños con deficiencia mental?, ¿porqué no realizaban estos programas?, ¿acaso no había inquietud de los docentes de Educación Especial por integrar a sus alumnos?

Pero no sólo se cuestionaría a la escuela especial sino analizando la existente realidad preguntaría ¿la normatividad de la escuela regular lo permitía?, ¿les daría el número de registro como a todos los niños?, ¿cuál es la práctica real de las escuelas regulares?

Así daría una serie de interrogantes que con honestidad, todavía algunas no tienen respuestas.

El poder opinar acerca de integración es muy gratificante en lo personal ya que está basado en las experiencias como docente y como directora de un Centro Psicopedagógico. Ambos me han dado la oportunidad de implementar la integración, a veces con logros y otras con frustraciones. Además se exponen dos casos, los cuales he podido observar y vivir con más veracidad el proceso y los obstáculos que se presentaron, así como compartir en algunas ocasiones los momentos de desesperación y angustia por las que pasaron los padres, pues estos son uno de los protagonistas principales en el proyecto de integración.

CASO 1. Víctor Manuel es un niño que presenta un diagnóstico de parálisis cerebral infantil espástica con problemas de lenguaje. Nació el 3 de febrero de 1988 proviene de un municipio retirado de la capital del Estado de Tabasco, ingresó a Educación Especial en mayo de 1990, inicia su escolaridad en el área de intervención temprana en la cual yo estaba como titular del grupo. Durante su estancia y con manejo cotidiano, pude darme cuenta que pese a que no había consolidado la marcha, y su alimentación era casi a base de papillas, cada vez que le daba sus alimentos, en sus ojos había un brillo de felicidad, de comprensión y agradecimiento, cuando le hablaba o cantaba, sonreía y hacía esfuerzos gestuales.

Después de 12 meses Víctor logró la marcha, su lenguaje progresaba ya no sólo era gestual sino se acompañaba de frases, Víctor tiene una señorita que es la encargada de traerlo y llevarlo de la escuela a su casa y es quién le apoya en todas sus actividades cuando los padres no estaban, además asistió a los cursos de terapia física, para apoyar al niño. En casa, los padres también asumían responsabilidades, especialmente el padre, pues su mamá debido al trabajo y al horario que tenía, sólo convivía con él por las noches.

En 1993 por necesidades de servicio pase a desempeñar otra comisión y abandoné la escuela. Sin embargo, la comunicación con los padres la continué, ellos al ver que su hijo avanzaba en todos los aspectos e incluso el médico que le llevaba un control les manifestaba a los papás de sus adelantos estos decidieron por iniciativa propia, inscribir a Víctor en un jardín de niños a nivel particular ya que en los oficiales no se los aceptaban. Los primeros días de adaptación de Víctor, fueron para los padres de angustia, desesperación y lágrimas. Me buscaron de nuevo y visitamos el jardín, encontrando disponibilidad de la directora para aceptarlo pero con condiciones. Estas fueron a) pagar una niñera extra, b) poner barandal a las dos pequeñas escaleras y c) sólo asistiría dos horas. Los padres lo aceptaron, no era lo que esperaban, pero por algo se empezaba y así el niño inició el trabajo. Los tres primeros meses costó tiempo para que la educadora lo aceptara, el trabajo de sensibilización a los docentes se dio apoyado siempre con los padres de familia. Aclaro que este trabajo se realizó de manera "clandestina", pues según la directora de la escuela, el supervisor de zona no lo sabía, motivo por el cual sólo estaba como "oyente". En ese tiempo decidí que además se apoyara con el Centro Psicopedagógico, en el área de lenguaje y aprendizaje en turno alterno. Además de asistir lo fines de semana a terapia física, Víctor termina el ciclo escolar, y al inició del próximo la directora da la buena noticia que lo iba a inscribir formalmente, y además asistiría toda la semana. Los apoyos en el grupo fueron en la mayoría por sus papás e incluso brindaron pláticas a los padres de los demás niños, pues en algunas ocasiones, algunos de ellos solicitaron que Víctor "fuera transferido a una Escuela Especial, o de lo contrario sacarían a sus hijos del jardín". Cada vez que se suscitaban estas experiencias ellos recurrían para orientación.

Al inicio del otro ciclo escolar, donde Víctor era alumno regular ya los padres y la directora acordaron apoyar a la educadora adecuando algunos materiales por ejemplo, al pupitre de Víctor se le cambió la paleta pues el niño es zurdo, de igual manera en el baño se acondicionó en esta ocasión y los gastos fueron compartidos.

Cabe aclarar que mis visitas en ese ciclo escolar fueron muy escasas

debido a mi horario de trabajo, sólo sabía de sus logros a través de sus padres cuando llegaba a la terapia de aprendizaje. Sin embargo, cuando se sentían deprimidos por alguna situación asistían a verme, aveces con un poco de plática y los deseos de sacar adelante a su hijo bastaba.

Víctor logra concluir su preescolar y en 1996 ingresa a 1er grado de primaria, Víctor continúa con sus apoyos, los padres han ampliado sus expectativas sobre el futuro de él, actualmente se encuentra en 2º grado, no es un alumno brillante sólo es un alumno más de una escuela primaria. Su integración se da en una escuela particular con apoyo de especialistas, pero con mayor mérito a la fuerza de voluntad y fortaleza de los padres que continúan apoyándolo.

CASO 2. José es un niño con síndrome de Down, tiene 10 años de edad asiste a la escuela especial al 3er grado de primaria, en el ciclo Escolar 1996-1997. Asistí a dicha escuela, con la finalidad de entablar una plática con la directora, sobre las expectativas que tenía de iniciar un proyecto de investigación, sobre "La Integración del niño con síndrome de Down a la escuela regular" afortunadamente encontré en ella el apoyo necesario para iniciar el trabajo. Se habló con ella de otros niños que también había incluido en el proyecto en el ciclo escolar pasado, pero por algunas circunstancias no se les había podido dar seguimiento de caso.

El trabajo se inicia determinando la directora conjuntamente con la maestra a José. Una de las primeras actividades fue la plática con los padres de José sobre el objetivo que se perseguía, encontrando en ellos mucho entusiasmo y al mismo tiempo mucho temor, sobre todo manifestaban la angustia, que sentirían cuando observaran que su hijo fuera rechazado por los alumnos de la escuela regular. Afortunadamente encontré en ese momento el respaldo del equipo multidisciplinario de la Escuela Especial.

Simultáneamente y llena de entusiasmo solicité el apoyo oficial, para llevar a cabo el proyecto, y la descarga de horario de trabajo, el cual no fue concedido inmediatamente sino hasta después de algún tiempo. No obstante el trabajo con el niño, con la maestra de grupo y padres de familia continuaba. Conjuntamente con los padres se buscó la escuela regular que quedara cerca del domicilio, pues tenían disponibilidad, mas no el factor económico. Para lograr la permanencia de José a la escuela regular fue necesario recurrir al supervisor de la zona escolar a la que esa escuela pertenecía. después de insistir y explicar el objetivo en dos o tres ocasiones decidió acompañarnos a la escuela que él determinó. Cuando se le planteó a la directora, aceptó con algunas reservas manifestando que difícilmente los maestros aceptarían. Se programaron algunas pláticas al personal docente sobre sensibilización, retomando en dichas reuniones la

fundamentación filosófica, humanista y legal apoyada por el equipo de la escuela especial.

Cuando se consideró que se tenía preparado a la escuela especial, a los padres y a la escuela regular José ingresó por primera ocasión a 2º grado de primaria. Se determinó con la directora de la escuela especial y la escuela regular, los días que asistiría a cada una. El personal de apoyo, de los padres y de una servidora, alternaban visitas a una y otra escuela, en un principio los padres del niño mostraron mucho nerviosismo e inseguridad. El niño al contrario, desde el inicio entró gustoso. Afortunadamente la maestra de grupo lo incluyó en un equipo de trabajo. Muchos de los docentes que en un principio dijeron que sí lo aceptarían, en los hechos pudimos evidenciar algunos obstáculos. En ocasiones la maestra de educación física lo excluía y ni siquiera participaba en las actividades que le marcaba a su grupo. Esta situación, fue detectada por la trabajadora social de la escuela especial y se analizó en la reunión del equipo que se formó. La intervención fue directamente con la responsable de la actividad, se manejó con mucha sutileza, haciendo lo posible por lograr la reflexión. Los comentarios de la maestra fueron que no quería que participara por temor a que se lastimara o sufriera algún "otro" accidente. La intervención no fue sólo una plática sino la práctica de algunas actividades, donde participaron todos los alumnos. Después de algunas sesiones, José ya participaba en actividades lúdicas. La observación realizada durante el proceso de integración permitió implementar muchas actividades tendientes a favorecer la permanencia del niño y la aceptación de los demás maestros alumnos y padres de familia en la escuela regular. Dichas actividades se manejaron de manera práctica y teórica, vgr.; la adecuación de algunas actividades dentro del grupo. También en un principio la intervención en el grupo no fue vista por la titular del grupo, pero poco a poco las empezó a asimilar. Otra de las actividades implementadas fue la de la atención psicopedagógica en el turno alterno a la escuela regular, en el área de lenguaje y aprendizaje.

Los padres de José también participaban en las actividades de la escuela, su papá apoyaba constantemente en la reparación de energía eléctrica, la mamá en la cooperativa y otras de índole manual, estas actividades las vivenciaba con la maestra de la escuela especial, quien también participó.

Habían ocasiones que los padres ya no querían que José continuara en la escuela regular, pues manifestaban que cada día que pasaba era de angustia y sobresalto, no sabían cuando la directora de la escuela les diría que era el último día de permanencia de su hijo en la Escuela, situación que era apoyada por el psicólogo, no obstante la intervención continuó

seis meses de constante apoyo a la escuela, a los padres y docentes. La integración evolucionaba lenta, con muchos obstáculos que se presentaron, pero lográndose la aceptación, que tanto se buscaba.

José se enferma y por motivos de salud deja de asistir a ambas escuelas todo el mes de mayo. Hasta mediados de junio regresa a la Escuela Especial y a la primaria regular. A su regreso, fue recibido por sus compañeros con mucho entusiasmo, lo cual brindó a los padres más seguridad para la permanencia de su hijo. Al término del ciclo escolar la maestra de la escuela regular habló a los papás y les explicó que no tendría calificaciones, porque no se había dado número de control o registro hasta que el supervisor lo autorizara. El problema era que no había la normatividad por la secretaría para darle número de control a los niños de Educación Especial. A los padres realmente no les interesó mucho el documento, sino la experiencia que el niño había vivido, prometiendo la directora que a lo mejor para el próximo ciclo escolar si lo aceptaría.

Conjuntamente con el equipo de apoyo de la escuela, los padres del niño, y una servidora evaluamos los avances significativos que se habían observado en el niño, durante su permanencia en la escuela regular. A) El cambio fue favorable en el comportamiento del niño, era más sociable, lograba en mayor grado, lo observaban más responsable en las actividades que se le asignaban etcétera.

Cabe aclarar que en esta investigación que participé activamente en un principio, sin embargo, debido a la falta de tiempo, y al escaso apoyo recibido para la descarga de horario no se pudo cubrir tal como se tenía planeado, ya que solamente me autorizaron salir una hora semanal durante 4 meses. Agoté los permisos económicos y me fue más difícil continuar con el mismo ritmo con el que se inició este hermoso trabajo. La escuela especial continuo realizando ese trabajo, también con algunas reservas, pues nunca hubo el apoyo oficial hasta el término del ciclo escolar.

Al inicio del nuevo ciclo se visitó a la familia del niño y por cuestiones económicas tenía que cambiarse de domicilio y también de escuela especial, pues a la que asistía anteriormente le quedaba demasiado retirado y los recursos económicos no alcanzaban. También informaron que les quedaba demasiado retirada la escuela primaria, pero que si le apoyaba de nuevo con otra escuela que le quedara cerca de su nuevo domicilio con gusto volvían a participar.

Como vemos en ambos casos se puede observar que se dió la integración en diferentes maneras, en el primer caso de Víctor Manuel se dió en escuela particular, cuyos protagonistas principales fueron los padres de familia, las experiencias vividas, y los tropiezos encontrados, servían para fortalecer más el deseo de sacar adelante a su hijo, también necesitaron el

apoyo constante de las diversas áreas, afortunadamente contaban con las posibilidades económicas para solventar los materiales o requerimientos solicitados por la escuela particular y sobre todo sin descuidar los apoyos que el niño requería. A pesar de que todo esto, no se logró fácilmente la integración, se requirió de tiempo, pero finalmente el niño continúa en la escuela, no negando su diferencia sino aceptándola, así como los docentes y los compañeritos.

En el caso de José podemos observar que el trabajo de su integración, costó también tiempo, de una preparación previa y sobre todo de una concientización permanente a padres maestros y alumnos. Requirió capacitación teórica y práctica a todos los protagonistas, igualmente vemos que no se logró la integración, ya que influyeron factores que la obstaculizaron, entre ellos el factor tiempo, los apoyos oficiales y el seguimiento de caso.

Como se puede observar ambos pasaron por un proceso, y se comprobó que ninguna integración es igual. Cada una es única que todas tienen diversas características que van a depender no necesariamente del sujeto a integrar.

La experiencia obtenida en estos casos presentados y la que se tiene como docente, me permiten dar algunas sugerencias que considero relevante para lograr la integración, los cuales no competen sólo a la escuela especial sino a la escuela regular, padres de familia y población en general.

1. Para integrar niños será necesario trabajar previamente por la desaparición de ideas segregacionistas y discriminatorias, que todavía existen con los docentes de Educación Especial. Es necesario que el docente: a) crea que la integración es lo más digno para los niños de Educación Especial, b) que no lo subestimen, c) que reciban un trato como el de cualquier otro niño, puesto que en la práctica queremos integrar a los niños, sin que nosotros, docentes de Educación Especial estamos integrados. Para ello se requiere de trabajo técnico, de capacitación, concientización y reflexión.

2. El término concientización es y será el que prevalecerá en todos los momentos y en cualquier contexto que se requiera, va encaminado a aceptar y participar dinámicamente, propiciando sobre todo, que el sujeto encuentre por sí mismo el cambio de actitud.

3. Considerar que cada caso de integración lleva un proceso que va a depender de las características propias del sujeto a integrar, de la familia de los apoyos de las autoridades, de la escuela regular y de la especial, así como de la comunidad educativa. En ningún caso de integración se darán las mismas necesidades, cada uno es único.

4. El momento inicial del proceso de integración, puede darse en el aula especial, o por iniciativa propia de los padres, pero lo que es fundamental considerar es la vinculación entre ambas partes.

5. Si bien es cierto que nuestra función como maestro de Educación Especial, es el de apoyar y capacitar al docente de escuela regular, esto no quiere decir que el maestro de escuela regular, proceda como un maestro especialista, suplantando la labor de este último o sustituyéndolo, sino todo lo contrario, el trabajo será cooperativo, y necesaria la permanencia en el aula regular, por lo que la estrategia de integración, exige la ampliación del número de maestros especialistas en servicio, y en este sentido la Educación Especial no pierde la razón de ser.

6. Es necesario también considerar que en la integración escolar, el maestro de Educación Especial juega un papel importantísimo y que el alumno con Necesidades Educativas Especiales, no es el único beneficiado, cuando el docente participa, sino el conjunto de todos los alumnos de clase. Para ello es necesario poner estrategias de trabajos reales y comprometidos, de tal manera que se pueda obtener credibilidad.

7. Corresponde pues a los asesores, docentes y directivos de Educación Especial impulsar la integración y el apoyo a los docentes de escuela regular a través de la capacitación y el trabajo cooperativo, que les permita comprender el término aceptación y adecuación curricular del que tanto se habla, que no sólo se planteen idealismos, sino que sugieran acciones operantes reales, que permitan al docente de educación regular, aplicarlas conjuntamente.

8. Antes que el sujeto a integrar llegue a la escuela seleccionada corresponde a Educación Especial dar orientaciones, sensibilizar y observar con buenos ojos lo que pretendemos lograr. Es necesario romper los obstáculos y mitos sustentados muchas veces en el desconocimiento, no sólo de docentes, sino también de los padres de familia y de la comunidad escolar. Esto permitirá comprender que son más los aspectos de igualdad y unión y menos los de separación, de tal manera que cuando el niño llegue a la escuela, no perciba un trato desagradable, aunque a veces somos los adultos quienes lo percibimos, los niños, solamente son niños.

9. Será necesario establecer responsabilidades equitativas para ambos sistemas educativos en la que ninguno se sienta demandado, sino por el contrario se apoyen para el logro del objetivo.

10. Es necesario realizar cronogramas de modalidades de atención manejadas por padres de familia y personal involucrado, marcar fechas específicas de evaluación conjuntamente con los padres, ya que son ellos quienes deben de saber como va su hijo y que hacer para continuar apoyándolo.

11. Se debe considerar e informar a los padres, docentes y público en general, que la integración, no incluye la competencia cognitiva, sino se considera la integración social, escolar y familiar.
12. Como en el Estado de Tabasco, en el presente ciclo escolar se inició la integración, los niños deberán obtener su número de control o registro, como el resto de los niños regulares debido a la aceptación legal que tiene el proyecto de integración.
13. Es importante que no tengamos prisa por cubrir una currícula, pues no es más maestro quien termina rápido un programa, sino aquél que considera a sus alumnos y adecúa la currícula a sus necesidades. Para esta demanda, es necesario no sólo que nos escuchen los oídos de la razón, sino que nos escuchen los oídos de la razón.

BIBLIOGRAFÍA

- COLL, C. 1995. *La atención a la diversidad en la reforma educativa española*. Simposiun internacional Barcelona, p. 131.
- LEWIS V. *Desarrollo y déficit*, Ed. Paidós, México, p. 196.
- LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, La Educación Especial en el marco de la. 1993. Ministro de Educación y Ciencia. Los programas de Diversificación curricular. Centro de publicaciones del MEC. pp. 13, 26.
- LOGSE. *Situación actual y perspectivas a futuro*. Centro de publicaciones de MEC. p. 77.
- COLL, C. y MARTÍN E. 1993. *La Evaluación del aprendizaje en el Curriculum Escolar*. El Constructivismo en el Aula, Barcelona Grao. p. 163.
- COLL, C. y MARTÍN E. 1994. *Proyectos curriculares, aprendiendo de la experiencia*, Cuadernos de pedagogía p. 97.
- UNESCO. 1993. *Necesidades Educativas Especiales en el aula regular*. Cuadernillos.

REFLEXIONES Y EXPERIENCIAS DE UN CASO DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA

Tila Esperanza Arévalo Campos^f

INTRODUCCIÓN

La Integración Educativa entendida como proceso, tiene que atravesar por diversos campos para que la consecución de sus objetivos se logre.

El presente trabajo expone el caso específico de un niño con el Síndrome Apert, y los intentos por integrarlo al Sistema de Educación Regular; éste síndrome por sus particularidades, tiene repercusiones en el campo educativo, familiar y social, el caso expone las deficiencias tanto de información como de aplicación de metodologías y de apertura de los círculos involucrados en el mismo.

De acuerdo con el art. 41 de la Ley General de Educación, es responsabilidad de la Educación Especial proporcionar la integración de niños con discapacidad a las escuelas de educación regular, sin embargo, en la práctica esto no se llega a cumplir y en muchas ocasiones se presentan rechazos a los sujetos de Educación Especial.

Es por esto, que existe la necesidad de incidir tanto a nivel informativo como a nivel metodológico en esferas familiar, docente y social, esto con el objeto de que la Integración Educativa se convierta en una realidad tangible.

Antes de iniciar el análisis y objeto de esta ponencia, conviene subrayar que, como se expresa el título mismo, ésta habrá de consistir fundamentalmente en el relato de una experiencia. A manera de marco de referencia, vale apuntar algunos antecedentes sin los cuales no sería fácil explicarse el desarrollo de la Integración Educativa.

^f Licenciada en Trastornos Neuromotores, CAPEP, Villahermosa, Tabasco.

ANTECEDENTES

En la actualidad hablar de Integración Educativa en nuestro país, ha sido motivo de muchas discusiones, debates, estudios, reflexiones etc.; tanto para las instituciones educativas, docentes, padres de familia y sociedad.

La palabra Integración se ha utilizado popularmente para describir el proceso de integración de los niños que sufren alguna minusvalía en las clases y escuelas regulares; algunas personas la consideran como la "situación de niños especiales en clases normales sin ningún tipo de servicios auxiliares adicionales"; otros, creen que la Integración significa enviar a los niños con deficiencia a un lugar completamente segregado, pero con la posibilidad de relacionarse con niños "normales" en ciertas actividades, como en la hora de la comida o el recreo.

Lo que es cierto, es que todo ello tiene sus orígenes en el artículo 3^{ro}. de nuestra Constitución Política, que se expresa a su vez en el artículo 41 de la Ley General de Educación, compromiso que nuestro país adquiere en Salamanca (1994) ante diversas naciones, y con su propuesta de desarrollo a través del programa 1995 al 2000.

De acuerdo al artículo 41, en el cual subraya que "la Educación Especial deberá proporcionar la integración de los niños con discapacidad a las escuelas de Educación Básica Regular, garantizando una educación sin exclusión y, por tanto, integradora"²⁴.

En Tabasco la Integración Educativa aún está en sus inicios, pero se suma a los esfuerzos tanto nacionales como internacionales, en favor de la atención de las personas con Necesidades Educativas Especiales en los diversos niveles. Esta entidad, en su Programa Educativo Estatal (1995-2000) señala que "*... los especialistas tendrán que ocuparse en diseñar metodologías y procedimientos para promover acciones educativas que ayuden a superar las discapacidades sociales, y a reconocer la diversidad humana como elemento que enriquece*"²⁵.

Dentro de este programa el Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar, CAPEP, también forma parte de esta actuación en Integración Educativa, teniendo como objetivo principal: que los docentes de los jardines de niños y CAPEP, valoren la integración escolar como el derecho que los niños y niñas preescolares tienen de participar en todas las actividades escolares para lograr ambientes educativos de respeto a la diversidad en escuelas integradoras.

En este marco de cambios educativos que existen en México, CAPEP se reorganiza replanteando sus concepciones teóricas y metodológicas en

²⁴ Ley General de Educación; artículo 41, 1993.

²⁵ Programa Educativo del Estado de Tabasco, 1995.

apoyo a la atención de los niños, educadores y padres de familia. Este centro presta un servicio de apoyo al sistema regular, que tiene como propósito coparticipar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los preescolares que asisten a los jardines de niños, principalmente a aquellos que presentan Necesidades Educativas Especiales.

A partir del ciclo 97-98, cada CAPEP estará integrado por módulos ubicados las aulas de jardines de niños y edificios de CAPEP. En Tabasco esto se encuentra en sus inicios, permitiendo una reorganización técnico-operativa. En un principio se realizó la propuesta de atención para grupos de estimulación múltiple, asistiendo los menores canalizados, sólo dos veces a la semana, integrándose los días restantes a su jardín respectivo y si el caso es requerido, éste tomaba alternadamente terapias de lenguaje, psicomotricidad y apoyo en psicología y trabajo social.

Pese a que todo niño con discapacidad permanente o transitoria, tiene el derecho de acceder a la educación como cualquier otro niño, en la escuela que sus padres elijan, aún nos enfrentamos a ese reto que es la Integración Educativa, con obstáculos como los prejuicios o segregaciones hacia esta integración. Existen casos de niños que presentan algún síndrome en particular, que no es fácil adecuarlo en el esquema de Integración, tal como el caso al que voy hacer referencia.

El síndrome Apert, el cual fue estudiado en 1906, por el autor del mismo nombre, aparece en una persona de entre 160,000. Dentro de las características más sobresalientes de este síndrome podemos señalar: sindactilia cutánea y ósea de las manos y pies, con frente alta, diámetro anteroposterior corto, talla baja; en la boca paladar alto y estrecho, ocasionalmente hendido, limitación eventual de la movilidad articular. Existen cardiopatías congénitas raras y pueden darse problemas del riñón. La persona afectada puede o no presentar retraso mental profundo. El curso clínico es un deterioro intelectual aunque progresivo, esto con el aumento de la presión intracraneana. Su tratamiento consiste en una intervención quirúrgica temprana de la craneosinostosis en caso de presión intracraneana, intervención de las malformaciones cardiovasculares, del riñón y despegamiento de los dedos.

Las características antes mencionadas son las mismas de Juan Carlos un niño que llega a CAPEP Comalcalco, Tabasco. Es inscrito a un Jardín de Niños oficial en primer grado, aceptado quizás por las normas y derechos que tiene como persona, pero que no es aceptado por sus características físicas. Al iniciarse el ciclo escolar, la directora y educadora del jardín de niños remiten a los padres a buscar otros apoyos para el menor, como es Educación Especial a lo cual esta institución lo canaliza a CAPEP.

Una vez llegado a esta otra institución y apoyándose en los nuevos cambios, como lo es Integración Educativa se acepta tomando en consideración a la directora y el apoyo y aceptación de los especialistas (específicamente terapeuta de lenguaje y psicomotricidad).

El tratamiento que se pretende realizar con el menor es prioritariamente, no recrearlos en sus limitaciones o déficits, sino más bien tomar en cuenta sus potencialidades, sus posibilidades, es decir, que tipo de ayuda va a necesitar a lo largo de su desarrollo y en un marco escolar.

Es a través de los recursos materiales y humanos, como apoyo al aprendizaje que le permitan estimular, proporcionar y generar la participación del niño, que se plantea el objetivo de integrarlo a la comunidad, familia, escuela, y grupo de amistades.

El programa de estimulación en general, estará centrada en las áreas: motora, adaptativa, de lenguaje y área personal-social.

En lo que se refiere al área de Psicomotricidad se pretende apoyar a Juan C. en la adquisición de su dominio psicomotor a través de la educación del movimiento para que adquiera autocontrol y conciencia de sí y afinar sus coordinaciones especialmente las oculomotoras y auditivo-motoras. Además de permitirle en su desarrollo socioafectivo, la autoafirmación: asimilando hábitos y normas, vivenciando y sensibilizando el cuerpo, los objetos y situaciones, responsabilizándose y sintiendo confianza y seguridad, en su socialización: integrándose y expresándose. Y en su desarrollo cognitivo permitiéndole: el conocimiento y la asimilación a partir de la exploración, la observación, simbolización y preoperación de su cuerpo, el mundo, el tiempo, el espacio, las constantes de objeto y el lenguaje.

Dentro del tratamiento del lenguaje se pretende que el niño utilice un lenguaje oral cada vez más amplio, que muestre su conocimiento de la interdependencia que existe entre los elementos de su entorno y que sea capaz de expresarse y comunicarse, utilizando al lenguaje como una forma de comunicación para comprender y ser comprendido, para expresar sus ideas, sentimientos y experiencias.

También se está trabajando el apoyo en el jardín de niños, principalmente con su educadora, para que realice adecuaciones curriculares en su programa, sin dejar de lado el trabajo de sensibilización con ella, la directora y las demás educadoras del plantel; así como el trabajo con los padres de esa comunidad escolar, y con los propios padres del menor; por último se realiza un trabajo de observación y participación de parte de los docentes-especialistas de CAPEP con los niños del jardín, ya que estos rechazan a Juan C. cuando ven sus manos o su cara, particularmente a los varones se les dificulta el contacto con él, en cambio en las niñas se ha mostrado más adaptación y cooperación para su integración.

OBSTÁCULOS

Uno de los primeros obstáculos que se han presentado en la Integración de Juan Carlos han sido sus propios padres, ya que aparentemente es aceptado en la familia, pero ellos mismos han manifestado poca convivencia con el menor, desde pequeño ha sido operado en la reconstrucción de los dedos de sus manos, con ello la madre remite que le preocupa la parte estética del niño, que además la desespera llegando en ocasiones a amarrarlo junto con su hermano para que se estén quietos, además, la madre reconoce que ella llegaba a no salir de su casa a pasear, por el temor de que vieran al menor; a la fecha la madre ya sale de paseo con él, lo lleva a los parques a jugar, salen a cenar, entre otras actividades.

Otro obstáculo ha sido en su Jardín de niños, en el cual se realizó una plática de sensibilización con la directora del jardín, la educadora del niño y se invitó a las demás maestras de ese plantel. En esta plática la directora y la educadora mencionaron que sólo lo aceptaron porque es un niño preescolar, pero realmente no muestran un compromiso real y disponibilidad hacia la Integración Educativa, aunado a esto existe una falta de información sobre el tema. La maestra del niño relata que tiene sus momentos de dudas y rechazo para asumir esta nueva tarea, así como el manejo del grupo, ya que siente que no tiene la preparación específica para atender las necesidades educativas del niño.

Al convivir Juan Carlos con los demás niños, existe también un rechazo notándose claramente en los momentos de juegos como rondas, en los cuales no pueden tomarle la mano, espontáneamente ellos dan a notar asco o miedo hacia las características físicas del menor y además el poco lenguaje que posee no es de mucha ayuda.

Cuando Juan C. fue aceptado en este CAPEP, la directora mencionó su caso ante la supervisión, la cual en un inicio manifestó que no estaba dentro de los parámetros de aceptación de CAPEP, pese a ello el niño continuo asistiendo, faltando en ocasiones por las intervenciones quirúrgicas a las que ha sido sometido. No por ello se le dejó de dar la atención, a pesar de que para los mismos especialistas se abrieron interrogantes en cuanto a cuáles niños se habrán de atender en un futuro, cómo lo hago, cuántos niños serán, etcétera.

La Integración Educativa es un proceso largo y laborioso, proceso que exige un esfuerzo sostenido para que todos los factores que están en acción, contribuyan positivamente al resultado global.

Esta integración conlleva a reflexionar a los profesores tanto especiales como normales a cooperar para ofrecer oportunidades educativas iguales a los niños que requieran una necesidad educativa especial.

Sin embargo, niños con ciertas discapacidades y que no presenten alguna alteración en su desarrollo cognoscitivo son rechazados dentro de un marco educativo y porque no, también dentro del marco familiar y social; tal es el caso del síndrome de Apert, en la que dadas las apariencias que presentan estas personas no es fácil integrarlos desde las mismas instituciones y docentes que pregonan esta integración, hasta sus mismos coetáneos.

Por ello se ve la necesidad de despertar la conciencia y la sensibilización acerca de la integración total de las personas con NEE y dejar de trabajar aisladamente formando un equipo de trabajo.

BIBLIOGRAFÍA

BETYYE, M. C. *Educación de niños incapacitados*. Ed. Trillas.

Paquete teórico para el taller de capacitación para el personal docente de los CAPEP que integran la supervisión de CAPEP de la coordinación No. 1 zona norte.

SCHEMELKES, S. *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. SEP México, D.F.

SEP. *Las necesidades educativas especiales*. Tomado de: *Antología de Educación Especial*. Dirección de Educación Especial.

SEP. *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. Tomado de: *Antología de Educación Especial*. Dirección de Educación Especial.

SEP. *Programa Nacional para el bienestar y la incorporación al desarrollo de las personas discapacitadas*, tomado de. *Antología de Educación Especial*.

WILLIAM, L. HEWARD. 1992. *Programas de Educación Especial I*. Ed. Ceac, Barcelona España.

LA GESTORÍA DEL CURRÍCULO COMO FACTOR DE VIABILIDAD DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA

Yazmín Osorio Ruiz[§]

INTRODUCCIÓN

Las actuaciones de los gestores del currículo están dadas por el contenido de éste. Integración Educativa en los casos descritos durante el trabajo no tuvieron viabilidad, en la medida que no se contemplan consideraciones curriculares y no se ajustan las ejecuciones, puesto que la integración piensa ajustarse a las disposiciones establecidas, sin considerar nuevamente el diagnóstico de necesidades, es preciso que se considere de entrada lo que sucede en el aula, los registros del maestro, el trabajo realizado en escenario, de otra manera el currículo emitirá disposiciones no óptimas para este proceso y no pueden callarse ya las aportaciones ni esperar a tener primeros contactos con el temor de su viabilidad o no deben ponerse en marcha procesos de integración que arrojen datos que se integren a nuevos procedimientos y propuestas, considerar las necesidades del alumno de manera individual ya que cada proceso es distinto, multiforme y de contexto social único en el que se encuentra la necesidad de un currículo equilibrado, flexible, tanto en la disponibilidad de recursos como en los momentos de su replanificación; dar importancia al currículo oculto dentro de los procesos de Integración Educativa ya que éste considera aspectos afectivos de disponibilidad de participación de cada individuo y éste es un hecho social, por ende un hecho humano, en el que no puede sujetarse con procedimientos inflexibles, rígidos y superpuestos o enmendados en otros que no responde a las necesidades actuales, no se puede ya considerar un doble currículo cuando sus raíces son unánimes, donde los medios se deben diferenciar en función de las necesidades de los niños y no de sus fines particulares, así es

[§] Licenciada en Educación Especial. SEP, Villa Hermosa, Tabasco.

preciso señalar que en la medida de la flexibilidad de currículo las actitudes de sus gestores deberá estar modificada y desempeñar una mayor participación dado que las actuaciones de los maestros, estarían siendo indicadores de la funcionalidad del currículo, a la vez que se daría mayor autonomía a cada centro de determinarlas estrategias para cada uno de sus casos en particular atendiendo su situación geográfica y social. Así mismo no puede pensarse que Educación Especial debe únicamente promover la Integración Educativa, ya que ésta es una respuesta a una necesidad que en su momento no podía cubrir Educación Regular por lo que es viable también que éste sistema comprometa sus recursos para facilitar el proceso, y en la medida que se asuma existirán modificaciones de sus procedimientos, se identificarán los compromisos asumidos frente a la integración y por ende el cumplimiento de los fines del currículo base al que está llamado a cumplir. Sin embargo, estas acciones deben estar dadas a partir de las experiencia en el aula, pero señaladas a otros niveles de planeación y no de manera invertida. Finalmente, la Integración, no es un cubrir las deficiencias, ni enmendar las relaciones rotas, tampoco debe reconocerse bajo sentimientos piadosos, es una meta a lograr y no un punto de partida, tampoco una receta tradicional, cada proceso de Integración Educativa escribe su historia y es parte de la de otros por lo que en su conducción no debe descartarse la posibilidad de preparar el escenario durante la obra, estableciendo diálogos que problematicen y produzcan.

...*"LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA ES UN PROCESO CONSTRUCTIVO DE QUIENES LA HACEN POSIBLE"*...

OBJETO DE ESTUDIO

CASO DE GUILLERMO (Marzo de 1996): el niño con Síndrome de Down con posibilidades de educabilidad era la cuestión, el equipo de trabajo que ha dado seguimiento de su Integración Educativa han deliberado su opinión sobre los últimos acontecimientos, la maestra de grupo del aula regular se siente frustrada de los lentos y espaciosos conocimientos en relación al programa de primaria que Guillermo ha demostrado haber adquirido; la maestra itinerante aboga por los logros en el aspecto de socialización y las modificaciones que a nivel grupal se han dado, pero se siente desanimada por el desempeño del niño en el aspecto cognitivo que es de gran exigencia para la integración en el aula regular: los padres sintiéndose los más desprotegidos del proceso asumen que ambos sistemas tanto regular como especial, no dan prioridad a las necesidades del niño y dicen no estar dispuestos a seguir recibiendo notas del aula regular. Cada uno desde su

espacio parece no dar pie a la negociación, a la replantación de objetivos, hay exigencias no satisfechas, objetivos frustrados, hay resistencia al cambio y hay cosas que no pueden cambiar. ¿Tal vez el currículo?, ¿tal vez los ejecutores?

Guillermo deja de asistir al aula regular, a mediados del mes, las relaciones establecidas se rompen y cada uno retoma sus funciones iniciales. Guillermo continua su asistencia a la Escuela de Educación Especial.

CASO DE JESÚS (Agosto 1996): inicia el ciclo escolar 1996-1997 Jesús debe inscribirse en el Aula regular, su proceso de integración dado desde el ciclo escolar anterior continua. Ambos sistemas tanto especial como regular significativamente coinciden en los logros alcanzados por los niños, la perseverancia de la madre y el trabajo realizado ha permitido que Jesús niño con Síndrome de Down con potencialidades de educabilidad sea aceptado en este nuevo ciclo, aún cuando no puede hablarse de una integración a nivel administrativo, porque sólo existe en la lista de alumnos del docente, no está matriculado. Pero se considera que el paso está dado (pareciera una integración implícita), ahora es necesario que el niño no sea parte de un proyecto de investigación independiente, sino un caso de atención interdisciplinaria de la Escuela Especial. Para ello el caso es presentado al personal indicado, se les ha citado para continuar el proceso.

Nadie se presenta, todos callan, cada uno debe cubrir otras actividades propias del período de recepción de alumnos a las escuelas, no hay respuesta, sólo una: "en estos momentos Educación Especial no tiene nada señalado como oficial para asumir la responsabilidad para dar seguimiento de estos casos". Fue necesario platicar con los padres que fueron los únicos que se mantuvieron atentos a los llamados, se evaluaron sus expectativas iniciales y el investigador ofrece otra opción de seguimiento del caso de su hijo dejándolo en manos de otro investigador independiente que asume el proyecto en vista de las no respuestas en la Escuela de Educación Especial. ¿Hay dificultad para asumir responsabilidades? o ¿cada proceso de integración de un niño especial al aula regular siempre estará acechado por la incertidumbre?

CASO DE GUADALUPE (Febrero 1997): la evaluación semestral de Guadalupe ha llamado la atención del Maestro del aula especial del área de Deficiencia Mental. Una niña que según su expediente cursa con una deficiencia mental leve y déficit de atención, está ubicada en tercer año de primaria especial y su evolución en el aspecto cognitivo en los últimos meses a sido relevante, ya que no sólo muestra total autonomía en su independencia personal y ocupacional, sino que conoce con amplitud su comunidad. En este ciclo escolar accedió a la lecto-escritura y maneja algunos procedimientos matemáticos dados por las necesidades del medio;

por lo que el Maestro de grupo ha solicitado al equipo de apoyo que hagan algunas observaciones en su grupo con respecto a Guadalupe, ha solicitado a la dirección un reunión para Diagnóstico integral, con el fin de promover otras opciones de atención a la niña. Nunca hubo respuesta, ninguna de las que el maestro solicitó, le fueron proporcionadas. En algún momento trabajo social de forma verbal en una plática informal ofreció al maestro canalizar a la niña al Centro Psicopedagógico ciertos días de la semana, pero no hubo ejecución. La niña concluyó el ciclo escolar y reinició uno más en la misma etapa de atención especial. ¿A quién le compete proponer la integración en una institución Educativa Especial?, ¿están los procedimientos técnicos preparados para enfrentar la Integración Educativa de los usuarios del servicio?, ¿qué hace oficiales las estrategias de atención hacia la normalización de niños especiales?

CASO DE ALMA (Octubre de 1997): al parecer ha llegado algo oficial al Director del Centro Múltiple, quien puede ya verbalizar la frase “vamos a integrar niños”. Las últimas reuniones, cursos y capacitaciones promovidas por la Coordinación de Educación Especial ha generado cambios en la organización de los servicios de educación. En algún momento el director por ello escogió que una niña que había sido remitida el ciclo pasado al Centro Múltiple de Educación Especial lo que ahora son Centros de Atención Múltiple por una Escuela de comunidad rural por problemas de aprendizaje y conducta según ellos “neurótica” y que estaba ahora como “oyente” para su observación y valoración (que jamás se llevó a cabo de manera integral), iniciará el ciclo escolar asistiendo medio tiempo semanal a escuela regular y el resto a Escuela Especial ante el desconocimiento del maestro, y del Psicólogo, esta niña inició la asistencia llegando poco a poco datos al expediente de la niña datos en relación a su proceso de integración. Ahora cuando se ha llevado a cabo la evaluación inicial en el centro el maestro de grupo debe registrar datos en cuanto al desempeño de la niña, por iniciativa personal organiza formatos que registren su proceso de integración, las condiciones de éste y lo que de manera individual se ha propuesto favorecer en la niña, cuando estas evaluaciones llegan a manos del director, éste señala al maestro que deberá anular estos registros, hace una serie de indicaciones y señala: “Deberá usted cambiar eso de Integración Educativa por ‘apoyo pedagógico’ dado que no se ha realizado el Diagnóstico Integral y esto de ser revisado deberá estar complementado con todo un procedimiento que aún se desconoce cómo se va a realizar”. A dos meses y medio de su asistencia a escuela regular, sin ninguna decisión de métodos, cuando están ya en servicio la unidades de servicios de apoyo a escuela regular, cómo podríamos señalar este momento de la Integración Escolar en este centro, ¿De experimentación?, ¿de adecuación?

y ¿podemos considerar que estos primeros acercamientos al aula regular, tan lleno de obstáculos, de silencio, apatía e irrelevancia par la institución no dificulte otros procesos de integración educativa a futuro?, ¿no vale la pena ser registrado cada caso que se gestiona?

CONSIDERACIONES

Estos hechos y otros tantos son los que rodean el caso de estos cuatro niños que en circunstancias distintas han sido señalados como candidatos a integrarse en el aula regular. Reunidos aquí por haber sido captados por una misma óptica en tiempos, espacios, medios y momentos distintos. Son pues cuatro procesos de Integración Educativa observados por un Maestro del Educación Especial quien en los dos primeros casos fungió como maestro itinerante en una investigación independiente para fines académicos a lo largo de un año y medio de seguimiento en una Escuela de Educación Especial de Deficiencia Mental en la capital del Estado de Tabasco. Los dos últimos el Maestro estaba como responsable de Grupo en un proyecto de investigación personal dentro de su práctica docente en un Centro de Atención Múltiple, durante un año de servicio en un Municipio de mayores carencias económicas del mismo Estado, el cual participa de manera formal con la Integración Educativa desde el presente ciclo escolar 1997-1998 con el cambio de nombres de los servicios, la inserción de USAER en Primaria, e integración de niños del CAM a escuelas regulares.

BIBLIOGRAFÍA

MANNONI, M. 1980. *Un Lugar para vivir*, Ed. Grijalbo, Cotec. Crítica. Barcelona, España.

**Sujeto, educación especial
e integración**

Historia, problemas y perspectivas

es una obra editada y publicada por la
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
en la Coordinación Editorial de la
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA,
Av. de los Barrios No. 1, Los Reyes Iztacala,
54090 Tlalnepantla, Estado de México

Pedidos

Librería FES Iztacala 5623-1194

Coordinación editorial 5623-1203

Correo E: joseja@campusiztacala.unam.mx

www.campus.iztacala.unam.mx/publica/

2007