



ETHOS

EDUCATIVO

ISSN 1405-7255 • II ÉPOCA • MORELIA, MICHOACÁN, MÉXICO

SANTINO MACHADO RITA
**TRANSFORMANDO
LA DISCAPACIDAD
EN CAPACIDAD**

MA. DEL CARMEN ORTIZ Y
PATRICIA MARÍN
**DE LA PEDAGOGÍA
TERAPÉUTICA A LA
EDUCACIÓN ESPECIAL**

JORGE MUÑOZ
**CAPACIDAD Y
DISCAPACIDAD
INTELLECTUAL. UNA
PROPUESTA SEMIÓTICO-
NEUROLÓGICA**

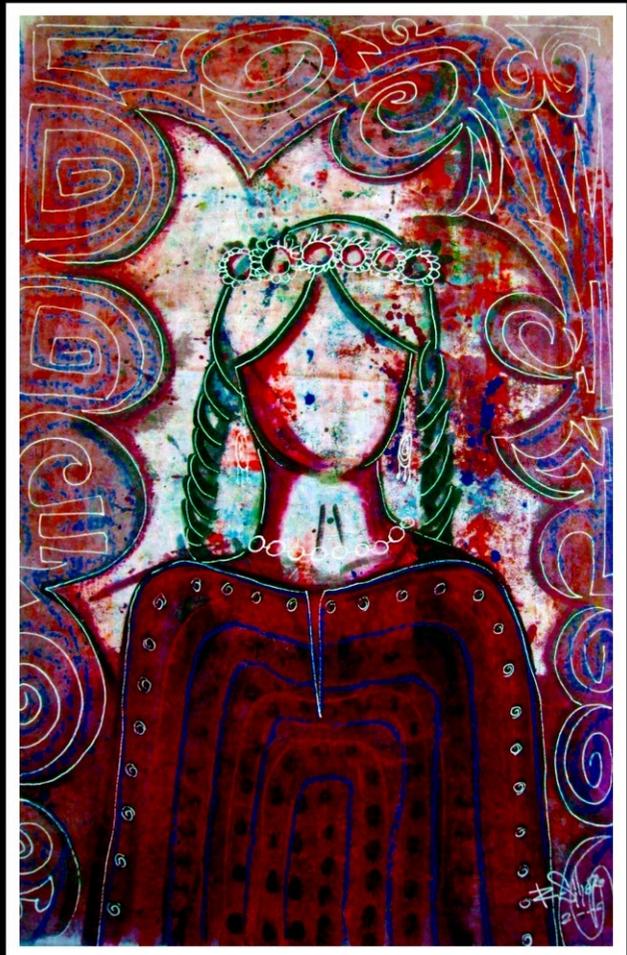
VERÓNICA HERNÁNDEZ
**AUTISMO, UN MUNDO
PARA ENTRAR... Y ACTUAR**

MARÍA MASSONE
**LOS EFECTOS
SIGNIFICANTES TR- EN EL
DISCURSO DE LA
EDUCACIÓN DE SORDOS
EN LA ARGENTINA**

MIROSLAVA CRUZ
**LA LENGUA DE SEÑAS
MEXICANA Y LA
EDUCACIÓN DEL SORDO
EN UN MODELO BILINGÜE
INTERCULTURAL**

DOSSIER
GABY BRIMMER

DE NUESTRA PORTADA
RODRIGO SILLER



◆ 41 ◆

ENERO-ABRIL DE 2008

Ethos Educativo N° 41.
Revista cuatrimestral.
Enero-abril de 2008.

Número de reserva al título de Derecho de Autor:
04-2003-051913171300-102
de fecha 19 de mayo 2003

Número de Certificado de Licitud de Título: 10941
de fecha 4 de julio 2003, con número de expediente 1/432 "98" 14319

Número de Certificado de Licitud de Contenido: 7586
expedido por la Comisión Calificadora
de Publicaciones y Revistas Ilustradas
de la Secretaría de Gobernación,
el 4 de julio de 2003, con
número de expediente 1/432"98"14319

ISSN:
1405-7255

Portada:
La princesa mestiza. mixta acuarela sobre papel, 90x60 cm. 2007.

Domicilio de publicación:
Calzada Juárez N° 1600, Col. Villa Universidad,
C.P. 58060, Morelia, Michoacán.

Impresor:
Ursu Silva López,
"Morevallado Editores"
Tlalpujahua N° 445
Col. Felicitas del Río
58030, Morelia, Mich.

Tiraje:
1500 Ejemplares.

Las colaboraciones firmadas son responsabilidad de su autor.
Se permite la reproducción de los contenidos, citando la fuente.

Domicilio Legal:
Calzada Juárez 1600, Fracc. Villa Universidad
58060, Morelia, Michoacán, México.
Tels. 01(47) 175-15-00 al 28, ext's. 135 y 219; Fax: 316-75-93.

escriba: ethos_sugerencias@imced.edu.mx
colabore: ethos@imced.edu.mx

| | | |
|-------------------------------------|------------|---|
| | 3 | Editorial |
| | | ARTÍCULOS |
| Richard Smith | 7 | Abstracción y finitud: educación, azar y democracia |
| Irma Graciela Castañeda Ramírez | 27 | El aprendizaje a través de la mirada de diferentes autores |
| Santino Machado Rita | 41 | Transformando la discapacidad en capacidad |
| Ma. del Carmen Ortiz Patricia Marín | 57 | De la pedagogía terapéutica a la educación especial |
| Jorge Muñoz Ruata | 77 | Capacidad y discapacidad intelectual. Una propuesta semiótico-neurológica |
| | | DOCUMENTOS |
| Ana Iglesias Rodríguez | 99 | Neurodidáctica y discapacidad |
| Verónica Hernández Zepeda | 109 | Autismo, un mundo para entrar... y actuar |
| Marina Simón | 125 | Educación y desarrollo socio-emocional en los niños sordos |
| Juan Carlos Druetta | 139 | La <i>generación X</i> de la comunidad sorda, y lengua de señas argentina |
| María Ignacia Massone | 159 | Los efectos significantes <i>Tr-</i> en el discurso de la educación de sordos en la Argentina |
| Miroslava Cruz Aldrete | 181 | La <i>lengua de señas mexicana</i> y la educación del sordo en un modelo bilingüe intercultural |
| Teresa Guadalupe Mateos Ponce | 193 | Aproximación a las dificultades en el aprendizaje de la matemática |
| | 209 | Un punto de vista psicogenético |
| | | DOSSIER |
| | | Gaby Brimmer |
| De nuestra portada | 238 | Rodrigo Siller |

Ethos Educativo N° 41.
Revista cuatrimestral.
Enero-abril de 2008.

Número de reserva al título de Derecho de Autor:
04-2003-051913171300-102
de fecha 19 de mayo 2003

Número de Certificado de Licitud de Título: 10941
de fecha 4 de julio 2003, con número de expediente 1/432 "98" 14319

Número de Certificado de Licitud de Contenido: 7586
expedido por la Comisión Calificadora
de Publicaciones y Revistas Ilustradas
de la Secretaría de Gobernación,
el 4 de julio de 2003, con
número de expediente 1/432"98"14319

ISSN:
1405-7255

Portada:
La princesa mestiza. mixta acuarela sobre papel, 90x60 cm. 2007.

Domicilio de publicación:
Calzada Juárez N° 1600, Col. Villa Universidad,
C.P. 58060, Morelia, Michoacán.

Impresor:
Ursu Silva López,
"Morevallado Editores"
Tlalpujahua N° 445
Col. Felicitas del Río
58030, Morelia, Mich.

Tiraje:
1500 Ejemplares.

Las colaboraciones firmadas son responsabilidad de su autor.
Se permite la reproducción de los contenidos, citando la fuente.

Domicilio Legal:
Calzada Juárez 1600, Fracc. Villa Universidad
58060, Morelia, Michoacán, México.
Tels. 01(47) 175-15-00 al 28, ext's. 135 y 219; Fax: 316-75-93.

escriba: ethos_sugerencias@imced.edu.mx
colabore: ethos@imced.edu.mx

EDITORIAL

Planteado por el Departamento de Psicología del IMCED en vista al XI Coloquio sobre Educación Especial, titulado “La capacidad en la discapacidad”, este número está dedicado a explorar el intrincado mundo del problema de la discapacidad humana, para reconocer la naturaleza del problema que éste representa, el análisis es abordado desde diferentes perspectivas teóricas y buscando soluciones plausibles para el ámbito socio-educativo.

En “Abstracción y finitud: educación, azar y democracia”, Richard Smith hace una crítica al modelo educativo occidental, señala que, en el enfoque neoliberal, la educación se ha convertido en un mercado, el resultado es la evasión de la contingencia y de la conciencia de la finitud humana, dimensiones del escepticismo el cual se puede disolverse admitiendo con humildad y con apertura a la dimensión mítica de la experiencia, que somos oscuros nosotros mismos.

Irma Graciela Castañeda Ramírez, presenta los enfoques de autores como Piaget, Vigotzky, Bruner, Spiro, Langley, Simon y, Leave y Wenger, quienes responden a la pregunta central sobre el proceso psicológico que sigue el alumno para apropiarse del conocimiento científico.

Santino Machado Rita, en su artículo titulado “Transformando la discapacidad en capacidad” propone la inclusión de los sujetos con capacidades diferentes, eligiendo la opción educativa más adecuada y brindándoles los apoyos fundamentales para su integración en comunidad

“La capacidad y discapacidad intelectual. Una propuesta semiótico-neurológica”, es tratada por Jorge Muñoz Ruata, quien aborda la conceptualización de la deficiencia y el retraso mental, y describe los distintos modos del funcionamiento intelectual deficitario a diagnosticar para definir el perfil de las necesidades de apoyos requeridos en su atención.

En “Neurodidáctica y discapacidad”, Ana Iglesias Rodríguez describe la estructura del cerebro y sus funciones para pasar a su aplicación en el proceso de enseñanza aprendizaje, y cómo los daños en el cerebro afectan el desarrollo de cierto tipo de capacidades, lo que se traduce en discapacidades o trastornos específicos.

Verónica Hernández Zepeda define y clasifica el autismo y sus causas, aporta algunos criterios para el diagnóstico. Con base en los resultados de la evaluación propuesta en en “Autismo, un mundo para entrar y...actuar” se pueden definir las alternativas de intervención educativas con sus respectivos enfoques y programas.

En “Educación y el desarrollo socioemocional en los niños sordos”, Marina Simón Gallaudet analiza el impacto que la situación sociolingüística de los niños sordos sobre las competencias socioemocionales y sus posibles implicaciones para su inclusión social.

María Ignacia Massone en “Los efectos significantes TR- en el discurso de la educación de los sordos en la Argentina”, cuestiona el sentido ideológico que orienta las prácticas significantes presentes en el discurso pedagógico en la educación del sordo. El discurso bilingüe-bicultural, como opción a la crítica, encaró la lucha discursiva por el poder decir, esto es, la lucha por constituirse es emisor válido dentro de la red discursiva.

En “La lengua de señas mexicana y la educación del sordo en un modelo bilingüe-bicultural” Miroslava Cruz Aldrete, hace una reseña histórica de la logopedia, el modelo bilingüe –bicultural y La Lengua de Señas Mexicana, en tanto que en “La generación X de la comunidad sorda y la lengua de señas argentina”, Juan Carlos Druetta describe el proceso histórico del uso de la Lengua de Señas Argentina desde 1880 a 1910, con la fundación de las escuelas “Devoto” y “Austria”, y su influencia favorable en la comunicación en la comunidad sorda.

Teresa Guadalupe Mateos Ponce, hace “Una aproximación a las dificultades en el aprendizaje de las matemáticas. Un punto de vista psicogenético”, al presentar las dificultades que enfrenta el alumno para al aprendizaje de las matemáticas a través de la resolución de problemas y plantea que dichas dificultades deben ser tratadas con naturalidad.

El *Dossier* de esta edición es un homenaje a Gabriela Brimmer (1947-2000), quien desde su parálisis cerebral dio ejemplo de extraordinaria fortaleza al superar su postración con el desarrollo de su intelecto y sensibilidad como poeta, y apoyó la causa de los discapacitados. Nuestra gratitud a Rodrigo Siller, quien preparó generoso la retrospectiva a su obra con que se ilustra este número.▲

JUNTA DIRECTIVA

Presidente

Mtro. Leonel Godoy Rangel
Gobernador del Estado de Michoacán

Secretario

Mtra. Aida Sagrero Hernández
Secretaria de Educación en el Estado

Vocales

Ing. Armando Jesús Zaragoza Villafán
Director del Instituto
Tecnológico de Morelia

Lic. Francisco Rodríguez Beltrán
Director del Centro de Educación
Continua Unidad Michoacán del IPN

Dra. Silvia Figueroa Zamudio
Rectora de la Universidad Michoacana
de San Nicolás de Hidalgo



**Instituto Michoacano de
Ciencias de la Educación
“José María Morelos”**

DIRECTORIO

M.C. Juan José Chagolla Gaona
Director General

M.C. Álvaro Estrada Maldonado
Subdirector Académico

Mtro. Feisal Moldes Ode Alé
Subdirector de Planeación

C.P. Maribel López Padilla
Delegada Administrativa

Mtro. Ángel Heredia Mena
Jefe del Departamento de Difusión Cultural
y Extensión Educativa

ETHOS EDUCATIVO

revista cuatrimestral de educación

Dr. José Ramírez Guzmán
Director

Consejo Editorial

Dr. Antonio Santoni Rugiu
Universidad de Florencia, Italia

Dra. Ma. Esther Aguirre Lora
Universidad Nacional Autónoma de México

Dr. Fernando Flores Camacho
Universidad Nacional Autónoma de México

Dra. Leticia Gallegos Cázares
Universidad Nacional Autónoma de México

Dra. Anita Gramigna
Universidad de Ferrara, Italia

Dr. Colin Lankshear
Central Queensland University, Australia

Dra. Raquel Partida Rocha
Universidad de Guadalajara

Dr. Gabriel Arturo Sánchez de Aparicio
Universidad de Guadalajara

Dra. Rosalía López Paniagua
Universidad Nacional Autónoma de México

Dr. Francesc Jesús Hernández i Dobon
Universidad de Valencia, España

Dr. Carlos Alberto Torres
University of California LA, Estados Unidos

Dr. Jorge Rivas Díaz
Centro de Cooperación Regional para la
Educación de Adultos en América Latina y el
Caribe (CREFAL)

Comité Editorial

Mtro. Manuel Medina Carballo

Mtro. Mario Torres López

Dr. José Guadalupe Duarte Ramírez

Mtra. Aída Atenea Bullen Aguiar

Mtro. Felipe Pureco Gómez

Mtro. Manuel Orozco Gaona

Francisco Javier Hernández Rodríguez
Editor en Jefe

Martha Eréndira Paniagua Roldán
Revisión

C.P. Laura Cervantes Sánchez
Circulación e intercambio

Abstracción y finitud: educación, azar y democracia¹

Richard Smith

Universidad de Durham, R.U.

Resumen. La educación en occidente se ha convertido en un asunto muy conocido en el que los estudiantes son alentados a cultivar auto-conocimiento y habilidades meta-cognitivas, en la búsqueda de una especie de perfección. El resultado es la evasión de la contingencia y de la conciencia en la finitud humana. El neo-liberalismo que hace de la educación un mercado, exacerba esta característica en buena medida. Estas tendencias pueden interpretarse como una dimensión de escepticismo que se disuelve parcialmente, admitiendo que somos oscuros con nosotros mismos. Tal aceptación está motivada por la dimensión mítica de la experiencia, que recomienda también un grado de humildad a los ciudadanos de estados democráticos.

Imagina el hombre abstracto, sin la guía del mito –educación abstracta, costumbres abstractas, derecho abstracto, el Estado abstracto...

Friedrich Nietzsche, *El Origen de la Tragedia*.

Para mí Wittgenstein descubre la amenaza o la tentación del escepticismo en la manera en que los esfuerzos para solucionarlo continúan su trabajo de negación. La cuestión es de qué es esta negación. Algunas veces digo que es de la finitud, otras veces de lo humano. Estas son difícilmente respuestas finales.

Stanley Cavell, *Conditions Handsome and Unhandsome*.

I. La guía del mito

En una escuela de infantes, en una de las regiones más desfavorecidas del Reino Unido, la clase de lecto-escritura estaba en progreso. El tema

¹ Traducción de Juan Ignacio González Fernández.

era el *embolismo*. En el lenguaje inglés algunas sílabas con sonido similar se escriben de diferente manera: *-er* y *-ur* por ejemplo, y los niños deben aprender cómo escribir las palabras que contienen estos sonidos. *Father*, y *blur*. *Father*, y *herd*. *Morder*. Mientras tanto, detrás las ventanas, a lo largo del camino que pasa por la escuela, una escena rival competía por la atención de los niños: un funeral. Al frente de la lenta caravana fúnebre caminaba un diminuto sepulturero, cargando un bastón y vistiendo un sombrero alto negro (*¡Un mago!* jadearon los niños). Detrás de la caravana, una procesión de camiones de bombero, cuyo color rojo y accesorios de latón casi lastimaban la vista: se trataba del funeral de un bombero, o matafuegos como solía conocerse. Y detrás de los camiones de bombero moviéndose más lentamente de lo que jamás se haya visto antes, una procesión de vehículos más pequeños. La maestra se apresuró a alejar a los niños de las ventanas y de un espectáculo que le pareció tan mórbido. Además, la clase de lecto-escritura debía continuar. *Stern*, *turn*, *burn*.

El asunto no consiste en criticar a la maestra. Ella no es más que una persona de su época, y su época y la nuestra no se encuentran cómodas con esa escena. Es perturbadora. Tiene una fuerza casi elemental: parece venir de un mundo remoto –el de Charles Dickens, tal vez. Los niños ciertamente reaccionaron a ella, embelesados en su atención y sobrecojidos por el incomprensible respeto que la escena les imponía. Se observará el mismo embelesamiento si se les cuenta la historia de la Reina de las Nieves (... y ella le dijo a Kay que si él podía mover los bloques de hielo para formar la palabra “eternidad” le daría el mundo, y un par de patines), o si se les lee una versión de Caperucita Roja que procede con determinación y sin condescendencia, o si se les platica qué le sucedió a Odiseo en su largo viaje a casa desde Troya.

Nietzsche, piensa que necesitamos el mito, porque una cultura que recurre al mito será menos propensa a lo que él llama socratismo, que es la perniciosa tendencia a racionalizar, a confiar en la razón en exceso y en contextos donde la razón tiene poca cabida. Es más, el mito se encuentra en el corazón de nuestro sentido de lo trágico y, a la vez, tiene la función vital de recordarnos que no tenemos el poder de lograr todo. Por naturaleza nos esforzamos por progresar, por construir defensas contra la insensibilidad del destino (nuestras posesiones, nuestro currículum vitae, incluso

nuestras relaciones), pero el sentido de lo trágico puede rescatarnos de la peligrosa suposición de que podemos hacernos perfectos a nosotros mismos. A continuación, daré a conocer algunos comentarios sobre por qué pienso que esto es particularmente relevante para las culturas occidentales en la actualidad.

En particular, los antiguos griegos pensaban que la tragedia mantiene vivo nuestro sentido de la contingencia pura de las cosas: de la propensión del azar para intervenir en los aparentemente bien ordenados asuntos humanos, de la base sobre la que construimos nuestros logros para revelarse tan frágil como el papel, y abrirse ante nuestros pies, la mayor parte de las veces, en el mismo punto donde parecía ser más sólida. No es sólo que el desastre pueda ocurrir, simplemente con estar en el sitio equivocado en el tiempo equivocado. Es más bien que tendemos a sobre confiar en nuestras propias capacidades, la soberbia griega: nuestra destreza intelectual, nuestra habilidad para hacer que el mundo responda a nuestra voluntad. Podemos dirigir barcos a través de los mares en medio de olas y tormentas, arrear caballos para arar la siempre fructífera tierra, atrapar las aves del aire, construir ciudades, y aprender a hablar y razonar.² Podemos hacer muchas cosas maravillosas, impresionantes, e incluso cosas terribles (la palabra griega *deina*, que Sófocles usa aquí tiene todos estos significados). La contingencia del mundo radica en su poder para revelar nuestra confianza como inadecuada, incluso, o quizá de modo especial, allí donde está más firmemente apoyada, y sobre las bases más racionales.

La obra de Sófocles *Edipo rey*, frecuentemente considerada como la tragedia griega por excelencia por otras razones –tales como su capacidad para inspirar compasión y sobrecogimiento y para producir catarsis–, ejemplifica considerablemente el funcionamiento de la contingencia como se describe anteriormente. Se recordará que Layo y Yocasta, rey y reina de Tebas, abandonaron a su bebé varón en la ladera de una montaña con sus tobillos atravesados con un clavo, en respuesta a un oráculo que dijo que el niño mataría a su padre y se acostaría con su madre. Un campesino encontró al bebé, le llamó *Edipo* o *pie-hinchado*, y lo entregó a los reyes de Corinto quienes criaron al niño como si fuera su propio hijo. Cuando el niño se hizo adulto, circularon rumores en Corinto acerca de

² SÓFOCLES, *Antifona*, 11. 332 ss.

su origen, que provocaron que Edipo visitara el oráculo en Delfos en busca de la verdad. El oráculo confirmó lo que Layo y Yocasta habían escuchado antes: Edipo estaba predestinado a matar a su padre y acostarse con su madre. Horrorizado con esta perspectiva, y olvidando entonces tal vez que se le había dado razón para dudar de su linaje, Edipo decidió jamás volver a Corinto. En su camino cerca de Tebas tuvo un altercado con un hombre que viajaba en carruaje. En la pelea que tuvo lugar a continuación el hombre le golpeó y Edipo lo mató –un hombre suficientemente mayor como para ser su padre. Continuando ahora hacia Tebas, Edipo descubrió que la ciudad estaba afligida por la monstruosa Esfinge, con una plaga que no podía desaparecer hasta que alguien solucionara la adivinanza de la Esfinge: ¿qué es lo que anda sobre cuatro patas al amanecer, sobre dos al mediodía y sobre tres al atardecer? Edipo, asiduamente racional, o como diríamos ahora, despierto, con habilidad para dar en el clavo y entendimiento, vio la respuesta: la humanidad, gateando en cuatro miembros, caminando en dos piernas, apoyándose en un bastón. El héroe que había liberado a Tebas de la esfinge y de la plaga recibe en matrimonio a la recientemente viuda y desconsolada reina: una mujer suficientemente mayor como para ser su madre.

La contingencia consiste aquí en que Edipo se encuentre en esa encrucijada en particular, de todas las encrucijadas en Grecia, en ese momento específico, y confiando alegremente que todo se ha solucionado de la mejor manera posible. Desde luego, para cumplir con el oráculo mientras se trata de escapar de las consecuencias que predice, se requiere un tipo de determinación cultivada al punto de la estupidez: por lo que la sobreconfianza parece ser tanto la causa como el efecto de la tragedia de Edipo. Su sensatez, como parecía, de distanciarse de Corinto, es su perdición. Existen modernas variantes del mismo tema. Recuerdo un drama de televisión de hace unos treinta años que trataba sobre una persona aparentemente normal que era de hecho un robot portando un dispositivo nuclear. El robot, se sabía, detonaría la bomba si pronunciaba ciertas palabras que se le habían programado. La primera tarea parecía ser entonces convencer a la *persona* de que era un robot (la lógica de esto no es del todo clara, o me falla la memoria). Finalmente convencido, el robot-persona declaró, *Pero si no soy... entonces debo ser...*, momento en el cual se observa un destello y la pantalla se queda en blanco. Un elemento del tema que aquí subyacente podría recordarnos a Rick Deckard, el

cazador de réplicas de Blade Runner, a quien finalmente parece asaltarle la idea de que él mismo puede ser un réplica.

En todo caso la profunda estupidez de Edipo merece estudiarse. No sólo matar y casarse con gente de la generación de sus padres –¿fue simplemente su obsesión de que era de sangre real, de la casa de Corinto? Nunca parece haber mirado abajo, a los pies que contaban una historia, si solo él hubiera podido escucharla. Porque Edipo, casi de manera única, no caminó sobre cuatro miembros en la mañana, porque sus pies fueron atravesados por un clavo y había llevado las marcas desde entonces. Su estupidez y un cierto tipo de saber –la inteligencia con que solucionó el acertijo y ganó el trono– son semejantes. Es debido a este saber que Edipo es un emblema, si tan sólo atendemos correctamente a la historia.

Sófocles está ofreciendo un diagnóstico de saber: una crítica a su fragilidad como un modo de ser en el mundo, y una explicación de la manera como toma el control de una cultura. Edipo Tirano es un relato de abandono. Edipo es abandonado por sus padres, y en respuesta a ello, él se abandona así mismo al pensamiento... Actúa como si el pensamiento pudiera compensarlo de su pérdida, pero como no puede haber compensación, el pensamiento tiene que hacerse tan entusiasta, y tan frágil, que lo ciega de cualquier reconocimiento de pérdida.³

II. Educación abstracta

Un tipo de saber se ha apoderado verdaderamente de la educación, al menos en los contextos en los que estoy personalmente familiarizado. Parece ser que no es suficiente con saber en muchos de los sistemas educativos de occidente: debemos saber también que sabemos. Alumnos y estudiantes son persuadidos a no meramente aprender, sino a aprender cómo aprender: a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, y desarrollar estrategias y habilidades metacognitivas.⁴ La afirmación que sigue, de un programa de investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje (Teaching and Learning Research Programme) bajo los auspicios del ESRC (Economic and Social Research Council) es revelador:

³ LEAR, 1998, pp. 47-8.

⁴ Un correo electrónico me invitó recientemente a un seminario en la "Serie de Conocimiento y Habilidades para Aprender a Aprender". Se trataba acerca de las Intervenciones

Como ahora el conocimiento avanza rápidamente, incrementar los estándares educativos en la escuela significa que los alumnos no necesitan solamente aprender sino también aprender cómo aprender como una preparación esencial para el aprendizaje de toda la vida. Para promover esto, los maestros necesitan saber lo que pueden hacer en sus clases para ayudar a los alumnos a adquirir el conocimiento y las habilidades del aprender cómo aprender.

Una revisión del plan de estudios y de las cualificaciones de jóvenes de 14 a 19 años en el Reino Unido, utiliza el mismo tipo de lenguaje. Los jóvenes deben ser preparados con las *habilidades y autoconocimiento necesarios para ejecutar sus elecciones efectivamente; todos los aprendices deben ser enseñados y apoyados para revisar su aprendizaje y logros, comprender los caminos abiertos a ellos, y tomar decisiones bien informadas*.⁵ En la educación postsecundaria no universitaria, los estudiantes son alentados a identificar su propio estilo de aprendizaje – kinestésico, interpersonal, lingüístico, icónico–, con la finalidad de que parezca posible para ellos conocerse a sí mismos como aprendices, antes de que hayan llegado a saber cosa alguna: un éxito sorprendente. Las universidades en el Reino Unido requieren ahora que sus estudiantes participen en Programas de Desarrollo Personal (PDPS). Los estudiantes son exhortados a examinar las habilidades y competencias clave asociadas con sus estudios con el propósito de tener en claro cuáles han adquirido (las mejores para venderse a empleadores potenciales, tal vez) y cuáles necesitan aprender todavía. Por consiguiente, un estudiante en su tercer año de estudio por ejemplo, será capaz de elegir módulos que añadan habilidades faltantes a su currículum (porque por supuesto estos módulos darán cuenta inequívocamente de las habilidades que ofrecen).

Tal parece como si el ego cartesiano nunca hubiera sido desafiado: como si nuestra más alta imagen de la humanidad fuera la de individuos trans-

Educativas Efectivas. Habrá un énfasis en aprender-a-aprender intervenciones que involucren retroalimentación y autoconocimiento. El conferencista principal es un experto mundial en meta-análisis y en la síntesis de evidencia sobre lo que “funciona” en la educación. Una de sus presentaciones será acerca de los “Factores que influyen en el aprendizaje del estudiante: los resultados de un estudio que involucra meta-análisis y 100 millones de estudiantes.

5 Este es el *Interim Report of the Working Group on 14-19 Reform* (DFES, Febrero 2004), en la página red <http://www.14-19reform.gov.uk/index.cfm>. (La información a que se refiere el autor puede encontrarse en <http://www.dfes.gov.uk/14-19/> N. del T.)

parentes a sí mismos, enteramente confiados de que no son robots ni réplicas, que sus pensamientos y sentimientos no podrían ser el resultado de traviosos demonios o de experimentos *in vitro* con sus cerebros en alguna lejana galaxia. Los aprendices de esta nueva utopía parecen mantenerse milagrosamente por encima de todas las corrientes literaria, histórica y filosófica que pudieran haberse filtrado en sus almas, capaces de inspeccionar todo lo que se ha metido en ellos, juiciosamente en control de sí mismos. Nunca descubrirán presumiblemente que se están convirtiendo en un contemporáneo de Shakespeare, o que los ritmos de la poesía de Hart Crane se han hecho parte de ellos, y que no pueden ahora ser desatendidos. No caminarán por las calles en medianoche con el Wittgenstein que se les ha metido bajo la piel, ni llegarán a obsesionarse con el último teorema de Fermat. Serán en conjunto muy fríamente racionales, muy bien equipados con habilidades metacognitivas, como para distraerse y perturbarse de ese modo.

Desde luego que hay buenas razones para este interés en aprender cómo aprender. ¿Quién querría regresar a los días en los que un curso universitario estaba allí por ningún otro motivo aparentemente más que porque siempre había sido, su objeto y razón –y por tanto lo que se suponía que obtendrías de él y cómo se suponía que lo abordarías– en gran parte oscuros? Sin embargo, el énfasis en estas habilidades desplaza la educación lejos de un grupo de ricas y complejas materias y disciplinas (matemáticas, historia, los poemas de Keats), en las que podemos sumergirnos y perdernos, hacia un sistema cerrado⁶ donde todo puede ser transparente sólo porque todo ha sido reducido a lo que puede trazarse con detalle y hacerse explícito.

Estamos familiarizados también con la manera como la educación se ha hecho en muchos países objeto de procesos de inspección y auditoría: donde todo debe ser declarable, bajo pena de ser considerado inexistente. En esto la educación es como otro servicio de los que Vattimo⁷ llama la *sociedad transparente*, y Power⁸ la *sociedad auditora*, caracterizado por lo que Power llama *rituales de verificación*, más que de confianza. Una manera de entender estos desarrollos, es como una consecuencia del

6 Cf. Bill Readings, 1996, p. 126.

7 VATTIMO, 1992.

8 POWER, 1997.

modo como la educación ha sido considerada cada vez más en términos económicos e industriales. La concentración de la educación en habilidades y competencia se sigue de los modelos tayloristas de producción. En el pensamiento neo-liberal todas las transacciones humanas se consideran como formas de intercambio económico. Cope y I'Anson,⁹ señalan que *dentro de este proyecto, la educación ha sido discursivamente reestructurada de acuerdo con la lógica del mercado, y con la política educativa cada vez más colonizada por iniciativas de política económica*, con la educación consecuentemente transformada en la adquisición de conocimiento instrumental y habilidades comercializables.

Deseo sugerir que uno de los muchos efectos de esta insistencia en contemplar la educación en términos puramente económicos, consiste en un tipo de amnesia con respecto a la contingencia y la finitud. Que nuestras vidas están sujetas al azar y que están circunscritas por todo tipo de eventualidades sobre las que tenemos poco o ningún control, incluyendo desde luego la eventualidad de nuestra propia muerte, parece estar despreciada de alguna manera, dejada a un lado, por el esfuerzo perfeccionista de tener métodos de enseñanza minuciosamente efectivos, escuelas que sean organizaciones totalmente confiables, programas estatales que dejen Nada al Azar (*Nothing to Chance*),¹⁰ o aún por aquellos que prometen ser tan panópticos y todo abarcantes cuyo resultado sea Ningún Niño Dejado Atrás (*No Child Left Behind*)¹¹ Ésta debe ser la tendencia de una filosofía derivada del taylorismo, porque el impulso general de ese movimiento industrial es convertir la producción en un proceso uniforme del que se ha suprimido el azar mediante líneas de ensamblaje automáticas que eliminan la falibilidad de los seres humanos completamente. Tal concepto de educación es ciertamente abstracto al tratarla como si se hubiera separado –abstraído– de la condición más característica de la vida humana.

Existen, según sugiero, dos consecuencias preocupantes en particular de esta abstracción. Una, que retomaré en la siguiente sección, reside en la

9 COPE y I'Anson, 2003.

10 Este es el título de un programa de Australia del Sur para evaluar la lecto-escritura y la capacidad para calcular en escuelas desfavorecidas de alto-éxito: véase <http://www.thenetwork.sa.edu.au/files/pages/nltc/>

11 Acta del Congreso de los Estados Unidos, 2002. Véase <http://www.ed.gov/nclb/landing.jhtml?src=pb> No se necesita señalar que, de los cuatro *ideales* sobre los que el Acta dice que se fundamenta, *un mayor alcance de metas* encabeza la lista.

dificultad de encontrar el lenguaje, y mucho más aún ejercerlo, para un tipo de educación que sea respetuosa, y conformada por las demandas de la contingencia humana. La segunda, que se relaciona con la primera, se refiere a una tendencia perturbadora, la cual no soy el único en descubrir entre la gente joven a quien enseño, estudiantes universitarios principalmente, entre las edades de dieciocho y veintidós años. El número de estudiantes preocupados y deprimidos –lo suficientemente graves para buscar consejo, medicamento u orientación–, parece estar incrementándose a un ritmo extremadamente alarmante. Muchos de estos estudiantes, cuando se les cuestiona amablemente, expresan el temor de que si bien hasta el momento han sido exitosos en su educación, están ahora a punto de fracasar completamente. El conocimiento, las habilidades y la determinación que hasta ese momento les habían servido bien se han agotado. El desastre se acerca. La palabra *perfección* se menciona frecuentemente en estas conversaciones.

Como mencioné, no soy el único en identificar esta tendencia. Un artículo reciente de Sara Rimer en el *New York Times*,¹² comienza: *Estaba propuesta como una declaración contra el tipo de perfeccionismo que impulsa a algunos estudiantes del Bowdoin College a pasar dos horas al día en la banda caminadora. El College está preocupado por el creciente número de estudiantes que buscan ayuda por circunstancias relacionadas con el estrés en el campus y las expectativas de unos padres con mentalidad consumista. Están conscientes de que existe una contradicción inherente en sus nuevos esfuerzos para compensar el estrés y alentar los placeres de la reflexión y del tiempo libre. Después de todo, fue la conducta multifuncional, hiperorganizada, y sintetizadora la que ayudó a algunos estudiantes a que fueran admitidos a sus escuelas en primer lugar. Los padres son vistos como una parte importante del problema: en lugar de considerar la adolescencia tardía como una etapa para aprender por ensayo y error, muchos padres ponen su mayor energía en tratar de eliminar el error. Un portavoz del Collage, sugirió que los padres estaban creando una generación de estudiantes temerosos de enfrentar riesgos.*¹³

¹² *New York Times*, 6 de abril de 2004.

¹³ Después de haber escrito el texto de este artículo encontré que Alan Ryan había comen

Se tiene una cultura de saber, entonces; de un auto-conocimiento unidimensional que establece la transparencia como un ideal; de un tipo peligroso de perfeccionismo; de una educación que descuida o falsifica la condición humana de contingencia. ¿Cómo hemos llegado a esto?

III. La evasión de la contingencia

No hemos aprendido de los pensadores que nos dijeron que esta contingencia y finitud es nuestra condición natural. Hemos interpretado la obra de Sófocles como si Edipo fuera edípico –como si Edipo estuviera expresando el deseo inconsciente freudiano de matar a su padre y dormir con su madre, cuando no hay evidencia de deseos edípicos en la obra,¹⁴ y como si los deseos edípicos fueran ellos mismos leyes invariables de desarrollo. Como si Freud mismo hubiera propuesto el psicoanálisis como una cierta cura, cuyas técnicas pudieran confiadamente ser enseñadas y aprendidas. Adam Phillips, argumenta convincentemente que Freud se muestra por lo general ambivalente en cuanto a la proposición de que el psicoanálisis posea técnicas, una posibilidad que parece destruida por la mera idea de inconsciente, ese *saboteador del mundo de las reglas del ego y de los procedimientos metodológicos*. En efecto, desde un punto de vista psicoanalítico seguir una regla puede ser re-descrito como una *neurosis obsesiva*¹⁵ Phillips, nos ofrece un Freud diferente del que muestran sus biógrafos, quienes describen un hombre, un científico, bajo control hasta el final, incluso en lo que respecta a su propia muerte. Como Darwin, Freud puede comprenderse más bien como quien nos recuerda, o incluso celebra, la contingencia y la impermanencia: preguntando simplemente cómo la vida puede ser vivida *con lo que queda*, justamente como Darwin puede ser entendido preguntándose *¿Cómo debemos vivir si tomamos la irrecuperable temporalidad seriamen-*

tado sobre el trabajo de Rimer: “*hay... algo preocupante sobre la cantidad innecesaria de angustia psicológica que los estudiantes parecen sufrir... Muchos jóvenes encuentran difícil creer que pueden enfrentarse fácilmente a los fracasos e infortunios, y se equivocan en ver qué tanto los fracasos e infortunios son el destino común de la humanidad. Creen, sin razón, que la vida debe ir continuamente bien, y de que algo está mal si no es así... y usualmente la infelicidad llega a sentirse como un fracaso*” (Ryan, 2004). Desde luego también estamos prohibiendo que los niños practiquen juegos tradicionales en la calle y en el patio por si acaso se lastimaran (o tal vez más convenientemente por si acaso sus padres demandaran). No es de extrañar que tengan dificultades para enfrentar el riesgo.

14 LEAR, 1998, pp. 39-40.

15 PHILLIPS, 2002, p. xx.

te?¹⁶ De acuerdo con Darwin y Freud fue nuestra incesante, imperdonable afición a las variedades disponibles de perfeccionismo –para exaltar nuestros ideales– lo que continuamente nos humilló. Había una inclinación al pesimismo en nuestra elección de ideales espurios, imposibles para nosotros; como si de alguna manera nos hubiéramos convertido en adictos a mirar decepcionantes en nuestros propios ojos.¹⁷ Con todo, también el Darwin que se nos ha transmitido ha sido convertido en un promotor de certidumbre: la certeza, como Morson,¹⁸ se queja de que *la selección natural asegura lo óptimo porque cualquier cosa menos que lo óptimo se extinguiría*. Darwin, en contraste, enfatiza las rarezas y los callejones sin salida de la evolución –los pájaros sin capacidad para volar y los topos ciegos (y, podemos añadir, *homo sapiens* procediendo ocupadamente en hacer el planeta inhabitable)– y se recuerda a sí mismo nunca decir de una especie que es más superior, más perfecta, o más inferior. Este es el Darwin quien afamadamente escribió de la naturaleza como *torpe y descuidada*, más que como poseedora de leyes inexorables: *Qué libro podría escribir un capellán del diablo sobre los torpes, despilfarradores, descuidados, bajos y terriblemente crueles trabajos de la naturaleza*.¹⁹

Para Darwin, las imperfecciones eran la marca de un progreso histórico. Un artífice perfecto podría crear un ser humano perfecto, pero un organismo que era una capa de acumulaciones y adaptaciones cada una de las cuales tiene que arreglárselas con el material a la mano, podría únicamente ser el resultado de un proceso histórico colmado de contingencias y cambios imprevistos.²⁰

Como Richard Rorty²¹ ha sugerido, nuestra capacidad para aceptar la contingencia de las cosas podría haber sido mayor si Darwin, en lugar de Newton, se hubiera tomado como el modelo de pensador científico y guía de la *Naturaleza, y las leyes naturales*.

¹⁶ PHILLIPS, 1999, p. 46.

¹⁷ *Ibid.*, p. 129.

¹⁸ MORSON, 1998, p. 300.

¹⁹ En una carta de Darwin a su amigo Joseph Hooker en 1856: citada en Dawkins (2003).

²⁰ MORSON, p. 301.

²¹ RORTY, 1989.

La filosofía también ha tratado de evadir la contingencia. Gran parte del libro de Richard Rorty, *Contingency, Irony, and Solidarity* (Contingencia, ironía y solidaridad),²² puede leerse como un argumento a este respecto. El error de esta evasión puede también leerse muy satisfactoriamente a partir de la recepción de los textos que son tomados usualmente para inaugurar la sistemática filosofía occidental, los diálogos platónicos. Considérese por ejemplo cómo estos han sido tomados frecuentemente para expresar doctrinas platónicas, tales como la de las Ideas²³ disfrazadas de manera misteriosa con bromas entre los interlocutores, detalles biográficos acerca de ellos (como ocurre al inicio del *Teeteto*) o incluso descripciones sobre la ubicación del diálogo (el *Fedro*). En cuanto a la educación, es un escándalo menor cuántos escritores se han contentado con identificar las opiniones de Platón sobre educación con las conclusiones que emergen de *La República*, infanticidio eugenésico,²⁴ incluyendo la abolición de la familia y las guarderías comunales.

La lectura literal, abstracta o autoritaria, anhela aquí lo universal y metafísico y fracasa al registrar lo particular y físico. No obstante, es este último el que tiene muchas cosas de las que podemos aprender. Por ejemplo, la enseñanza que se encuentra en los primeros diálogos es presentada ocurriendo como resultado de encuentros azarosos con ciertos individuos, cuyos caracteres –de Teeteto, por ejemplo– son mostrados con algo de cuidado.²⁵ *La República* se desarrolla simplemente porque Polemarco, el hijo de Céfalo, alcanza a Sócrates y a Glaucón en su camino de vuelta del Pireo e insiste en que lo acompañen de regreso a su casa. El *Eutifrón* comienza con un encuentro casual entre Sócrates y Eutifrón en el Pórtico del Rey. El *Fedro* tiene como palabras de apertura el saludo de Sócrates a Fedro, a quien se ha encontrado mientras el segundo se dirige fuera de Atenas para meditar un discurso del sofista Lisias: *Mi querido Fedro, ¿de dónde vienes, y adónde vas?* (¡Qué casualidad pretender enseñar a alguien cuando no sabes de dónde viene! Realmente Sócrates debe estar familiarizado con el estilo de aprendizaje de Fedro y

²² *Ibid.*

²³ WILLIAMS, 1998, p. 32, escribe que no existe *ninguna cosa tal realmente* como la teoría de las Ideas.

²⁴ *La República*.

²⁵ ROZEMA, 1998, p. 200, escribe: *El examen de Sócrates es algo tanto específico –el alma de Teeteto, su carácter moral; como particular– el alma de Teeteto, su carácter moral. El interés de Sócrates es personal...*

establecer, antes de proseguir, qué habilidades y competencias ha adquirido ya). Comentarios similares podrían hacerse acerca de muchos de los otros diálogos.

La diferencia aquí no está entre los encantadores pero ligeramente filosóficos primeros diálogos por un lado, y las muy desarrolladas tesis epistemológicas y metafísicas de los trabajos posteriores por el otro, tales como *La República*, *Las Leyes* y *el Timeo*. La diferencia está más bien entre dos maneras de pensar y practicar la filosofía. En una, filosofía es el nombre del proceso animado por el cual gente corpórea, realista y tal vez verdadera es retada a examinar sus ideas y prejuicios y a pensar más cuidadosa y ricamente. Muchas veces caen en la confusión, *aporía*, y muy pocas ofrecen alguna respuesta. Muchos de los diálogos, como es bien sabido, no terminan *satisfactoriamente*. En la otra, la filosofía se concibe como una colección atemporal de adivinanzas sobre por ejemplo la naturaleza del conocimiento, si las experiencias de otros son como las nuestras, y si tenemos libre voluntad. En esta concepción los diálogos *despiertan y estimulan el alma, incitándola a la actividad racional en lugar de adormecerla en una pasividad narcotizada*,²⁶ y Platón debe ser acreditado menos con doctrinas eternas que lo que Seery²⁷ llama *una pedagogía astutamente autodepreciativa*.

Existen a su vez dos amplias y correspondientes concepciones de la educación –siendo la filosofía, en palabras de Dewey,²⁸ *la teoría de la educación en sus fases más generales*– y en particular de la educación superior. La primera insiste en el contacto directo entre individuos que implica algún conocimiento mínimo de la persona. Esta es muy bien captada por la insistencia de Newman²⁹ en *The Idea of a University*, en que la universidad debe *conocer a sus niños uno por uno*³⁰ Esta concepción subyace al sistema de tutorías Oxbridge y otros esquemas que toman a éste como su modelo, y es por tanto fácilmente ridiculizada como anticuada y elitista. La segunda concepción se deriva en parte de la tradición idealista alemana, en que las universidades son consideradas como

26 NUSSBAUM, 1986, p. 127.

27 SEERY, 1996, p. 76.

28 DEWEY, 1916, p. 24.

29 NEWMAN, 1959.

30 Newman escribe de la universidad como *un Alma Mater, conociendo a sus niños uno por uno, no una fundidora, o una fábrica de tornillos, o un molino de piedra*.

*instituciones estatales, que suministran especialistas que puedan contribuir al desarrollo del estado, y (como)... sitios de investigación sistemática, particularmente en ciencia.*³¹ En esta concepción hay más interés por hacer investigación que por enseñar, y la enseñanza tiende a ser concebida, en gran parte, en términos de técnicas para la diseminación de la información (el internet, aprendizaje a distancia, plataformas interactivas, grupos de discusión en línea). El contraste aquí es de alguna forma crudo, pero sospecho que es reconocible por cualquiera que haya trabajado en una universidad británica o norteamericana en los últimos años.

En resumen, la búsqueda modernista –algunos dirían de la Ilustración– de equidad y eficiencia, aparta la contingencia de la universidad. Con la contingencia otras muchas cosas desaparecen: principalmente la posibilidad de una relación entre un maestro particular y un alumno particular a la manera como Platón la presenta tan cuidadosa y conmovedoramente en sus primeros diálogos. Tal relación es, como escribe Rorty,³² una cuestión que depende de *las chispas que saltan de un lado a otro entre maestro y estudiante.*³³ Tales chispas son la fuente de realización de las formas de libertad humana que de otro modo no pueden imaginarse. Maestros vivos y autónomos, en lugar de paquetes de aprendizaje interactivo³⁴ –Rorty escribe *terminales de computadora*, pero desde luego la tecnología avanza–, representan esa libertad enseñando lo que saben íntimamente y con celo apasionado, *sin considerar algún fin más general, mucho menos cualquier plan institucional*³⁵ Y eso, desde luego, involucra un riesgo considerable: el de exponer aquello que se ama al escrutinio y tal vez al rechazo.³⁶

31 BARNET, 2003, p. 146.

32 RORTY, 1999, p. 126.

33 Lo que describe Rorty en términos de *chispas* es algunas veces expresado en términos de la dimensión *erótica* de la pedagogía. Yo prefiero la manera como lo expresa Rorty.

34 *Ibid.*, p. 125

35 *Idem.*

36 Mucho de los últimos dos párrafos está adaptado de mi *Dancing on the feet of chance: the uncertain university* (Danzando a los pies del azar: la universidad vacilante), por publicarse. (Este artículo fue publicado en *Educational Theory* 55(2), 139-50, 2005. N. del T.)

IV. El estado abstracto

Recuérdese la infeliz condición de la educación como la describí en la sección II. Jóvenes empujados por un tipo de perfeccionismo, temor al fracaso, atrapados por la idea de que cualquier cosa inferior a rotundas calificaciones de *excelencia*, traerá desastre y disolución. Sus maestros, entretanto, no se les permite descansar satisfechos con lo que podría llamarse un conocimiento ordinario del rendimiento de sus alumnos y estudiantes, sino que constantemente se les requiere mostrar evidencia, desplegar sus criterios —y sin duda los criterios para esos criterios, tomar nota de las reuniones, documentar conversaciones, registrar y dar cuenta. Y todo en el nombre de esa muy razonable transparencia que, demandando que todo sea mostrado y abierto a la auditoría y la inspección, llega a ser obsesiva con la preocupación de que está siendo meramente mostrada, de manera que todo el proceso constantemente se alimenta de su propia neurosis.

Me parece que esto es una manifestación de escepticismo, entendida como la preocupación de que nuestra experiencia no es propiamente segura para el mundo, que lo que parecemos percibir no es la verdad allá afuera sino una fabricación aquí, dentro de nosotros mismos: que lo que tomamos por real puede estar meramente replicado. Tal vez nosotros mismos somos réplicas repletas de memorias falsas, como en la película *Blade Runner*, criaturas que como Edipo ocultan su temor de no pertenencia con un velo de saber. Este escepticismo es una fórmula de lo que Cavell,³⁷ llama *desesperación*. Esta allí en la locura del Rey Lear, quien no puede responder al amor ordinario sino que necesita tenerlo cuantificado y auditado. Como Eagleton observa,³⁸ esto se relaciona con el deseo de Lear por la abstracción, su fantasía de incorporeidad.³⁹ Está ahí en la neurosis que en un grado o en otro corre a través de la educación formal contemporánea en occidente.

Hay quizá tres amplias maneras de responder a este escepticismo y a lo que trae consigo. La primera es mostrar constantemente cómo el esce-

³⁷ CAVELL, 1990.

³⁸ EAGLETON, 2003.

³⁹ Lear no es liberado de esta fantasía hasta que se enfrenta al poder de la naturaleza durante la tormenta en la pradera. Eagleton escribe que *la naturaleza le aterroriza hasta finalmente abrazar su propia finitud* (2003, p. 182).

ticismo es injustificado: que nuestro conocimiento ordinario del mundo y de otras personas será en general suficientemente bueno en el sentido de que no le añadimos nada aduciendo bases o criterios. Ambicionar tales bases o criterios, como Raimond Gaita⁴⁰ lo manifiesta, nos hace espectadores en el mundo, situándonos tranquilamente arriba de él y de sus riesgos en lugar de hacernos parte de él, total e inextricablemente atrapados en sus contingencias. Esta respuesta toma una forma wittgensteniana bastante familiar, tal vez como la desarrollada por Stanley Cavell, y es una tarea incesante porque, como Cavell escribe en la cita que encabeza este artículo, el escepticismo es una tentación constante y luego la urgencia de solucionarlo tiende solamente a re-instalarlo. Es la disolución del escepticismo, más bien, lo que debemos emprender, aceptando que nuestro conocimiento ordinario del mundo nace y termina en la finitud; es agreste y ultimadamente inseguro. Y esto no dejará de ser así por más meta-análisis que hagamos o por muchos millones de estudiantes que analicemos.

La segunda respuesta, consiste en considerar la búsqueda de certeza y de un fin a la duda como síntomas característicos de la modernidad y por lo tanto como potencialmente curables, o cuando menos abiertos al mejoramiento, mediante los tratamientos ofrecidos por escritores que han explorado los daños y contradicciones del proyecto modernista. Si por ejemplo, el significado no puede ser jamás restringido sino que está siempre sujeto a aplazamiento, si los signos apuntan siempre sólo a otros signos, entonces debemos aprender a vivir sin la posibilidad de apelar finalmente al conocimiento de los orígenes, o a verdades auto-autentificantes, que constituyen lo que ha sido llamado la *metafísica de la presencia*. Merece la pena recordar aquí que un asunto en juego entre versiones más y menos radicales de *postmodernismo* –utilizando ese término vago por conveniencia–, consiste en si debemos y podemos verdaderamente vivir con sinrazón (e incertidumbre) o si nuestros intentos para llevarlo a cabo sólo la admiten en forma domesticada. Cuando Derrida⁴¹ le reprocha a Foucault haber leído la primera *Meditación* de Descartes meramente como *una alegoría de la razón al momento de establecer su voluntad-de-poder sobre la verdad*,⁴² su queja consiste en que Foucault ha

40 GAITA, 2003, p. 52.

41 DERRIDA, 2001.

42 NORRIS, 1987, p. 215.

restablecido el poder de explicación de la razón y que, por consiguiente, ha condenado la locura a ser el marginado y excluido *otro* del discurso racional, en una forma muy similar a como Foucault interpreta que Descartes mismo hace. Esta segunda respuesta, luego, tiene el poder de enfocar el escepticismo y la desesperación de un modo particularmente trascendental.

La tercera respuesta comienza a partir de la aceptación de que somos en efecto oscuros a nosotros mismos y que continuaremos siendo así. Nunca entenderemos totalmente el significado de nuestros deseos. Contemplar a los seres humanos de esta manera es separarse de la visión común de democracia en occidente. Esta visión, escribe Lear:⁴³

Trata a los humanos como átomos políticos expresadores-de-preferencias, y presta poca atención a la estructura subatómica. Encuestadores profesionales, científicos políticos y especialistas describen la sociedad como un conglomerado de estos átomos. La única irracionalidad que reconocen es el fracaso de estas mónadas expresadoras-de-preferencias para conformarse a las reglas de la teoría de elección racional.

Las democracias neo-liberales que destacan la elección y la satisfacción del votante-como-consumidor, ofrecen una concepción de racionalidad profundamente limitada, y este defecto es tal vez más preocupante en el contexto de la educación. Porque la educación, tal vez de manera única entre las prácticas sociales, tiene el papel de formar preferencias y no simplemente de satisfacerlas.⁴⁴

Nietzsche creía que el surgimiento de la democracia y la tragedia al mismo tiempo en Grecia no era una coincidencia. Él escribe⁴⁵ que, *la sincera y rígida determinación de los antiguos griegos por el pesimismo, por el mito trágico, por la representación de todo lo terrible, cruel, misterioso, destructivo y fatal*, dio origen a la *locura dionisiaca*, al ditirambo, danza y coro a partir de la cual la tragedia ática se desarrolló. Conforme la *polis* se hacía más democrática, racional y filosófica, con la fuerza remplazada por el argumento, el drama trágico era la fuerza equilibrante, el eco de una edad más antigua y mítica. Lear,⁴⁶ comenta que el

⁴³ LEAR, 1998, pp. 28-9.

⁴⁴ JONATHAN, 1997.

⁴⁵ *El Origen de la Tragedia*: ensayo de auto-critica.

⁴⁶ LEAR, 1998, p. 30.

mensaje de Sófocles a los ciudadanos atenienses que acudían al teatro consistía en que, como Edipo, ignoraban el mundo del significado inconsciente bajo su propio riesgo. *Desde esta perspectiva, los ciudadanos democráticos necesitan mantener una cierta humildad frente a significados que permanecen opacos a la razón humana. Necesitamos estar precavidos de que lo que tomamos como un ejercicio de la razón esconda y exprese también una irracionalidad de la cual seamos ignorantes.*

En resumen, una cultura que es racional, calculadora y utilitaria, que asocia el valor con la elección y la satisfacción cuantificable de preferencias, que está obsesionada por la auditoria y la medición de objetivos, cuyos rituales más significativos ahora parecen ser, en el subtítulo de Power,⁴⁷ aquellos de verificación, parece estar en la situación de necesitar algo como el mito, o la tragedia, para traerla a un orden diferente de cosas y que le recuerde la contingencia y finitud de la condición humana. Cavell,⁴⁸ sugiere que la democracia podría útilmente ser pensada como *la manifestación pública de la situación individual de la adolescencia, el tiempo de las posibilidades bajo presión para acceder a los hechos*. Eso significa, que una de las más vívidas y significantes características de la democracia no es su capacidad para maximizar cualquier condición particular como la libertad, o la felicidad individual. Es más bien su disposición a permitir que una sociedad titubee en la encrucijada, preguntándose cuál de sus aspiraciones juveniles por así decirlo desea realizar. Y eso, yo diría, no es un proceso racional simplemente, menos aún uno conocido. Es uno donde necesitamos escuchar otras voces, hablando un lenguaje antiguo y menos abstracto. Si Edipo hubiese esperado y escuchado en su encrucijada entonces las cosas hubieran ido mejor para él. Y desde luego que tendríamos un recordatorio menos de la contingencia y finitud; pero el mito y la tragedia tienen muchos otros.▲

Bibliografía

BARNETT, R. *Beyond All Reason: Living with Ideology in the University* (Más allá de toda razón: viviendo con la ideología en la universidad). Open University Press Buckingham, 2003.

⁴⁷ POWER, 1997.

⁴⁸ CAVELL, 1990, p. 52.

- CAVELL, S. *Conditions Handsome and Unhandsome: The Constitution of Emersonian Perfectionism* (Condiciones atractivas y no atractivas: la constitución del perfeccionismo emersoniano). University of Chicago Press. Chicago y Londres, 1990.
- COPE, P. y l'Anson, J. "Forms of exchange: education, economics and the neglect of social contingency", (Formas de intercambio: educación, economía y la negación de la contingencia social) en *British Journal of Education Studies* 51.3. Londres, 2003, pp. 219-232.
- DAWKINS, R. *A Devil's Chaplain: Reflections on Hope, Lies, Science, and Love*. (Un capellán del diablo: reflexiones sobre esperanza, mentiras, ciencia y amor). Weidenfeld & Nicolson. Londres, 2003.
- DERRIDA, J. *Cogito and the history of madness, en: Writing and Difference* (Escritura y diferencia). Routledge Londres, 2001.
- DEWEY, J. *Democracy and Education*, (Democracia y educación). Londres, 1916.
- EAGLETON. *After Theory*, (Después de la teoría). Allen Lane. Londres, 2003.
- GAITA, R. *The Philosopher's Dog*, (El perro del filósofo). Routledge. Londres, 2003.
- JONATHAN, R. *Illusory Freedoms: Liberalism, Education and the Market*, (Libertades ilusorias: liberalismo, educación y mercado). Blackwell. Oxford, 1997.
- LEAR, J. *Open Minded: Working Out the Logic of the Soul* (Mentalidad abierta: solucionando la lógica del alma). Harvard University Press. Cambridge, Mass., 1998.
- MORSON, G. S. "Contingency and poetics", (Contingencia y poética), en *Philosophy and Literature*, 22.2. S. 1., 1998, pp. 286-308.
- NEWMAN, J. H. *The Idea of a University*, (La idea de universidad). Image Books. Nueva York, 1959.
- NORRIS, C. *Derrida*. Fontana. Londres, 1987.
- NUSSBAUM, M. *The Fragility of Goodness*, (La fragilidad de la bondad). Cambridge University Press. Cambridge, 1986.
- PHILLIPS, A. *Darwin's Worms*, (Los gusanos de Darwin). Faber. Londres, 1999.
- . *Introduction to Sigmund Freud, Wild Analysis* (Análisis salvaje). Penguin. Londres, 2002.
- POWER, M. *The Audit Society: rituals of verification*, (La sociedad auditora: rituales de verificación). Clarendon Press. Oxford, 1997.
- READINGS, B. *The University in Ruins*, (La universidad en ruinas). Harvard University Press. Cambridge, Mass., 1996.
- RIMER, S. "New lesson for college students: lighten up", (Nueva lección para estudiantes universitarios: relájense), en *New York Times*, abril 6. Nueva York, 2004.
- RORTY, R. *Contingency, Irony, and Solidarity*, (Contingencia, ironía y solidaridad). Cambridge University Press. Cambridge, 1989.
- . *Philosophy and Social Hope* (Filosofía y esperanza social). Penguin Londres, 1999.
- ROZEMA, D. "Plato's Theaetetus: what to do with an Honours student", (El Teeteto de Platón: qué hacer con un estudiante de alto nivel), en *Journal of Philosophy of Education* 32.2. S. L., 1998, pp. 207-223.
- RYAN, A. (2004) "Students need help with two things: shedding the burden of unreasonable expectations and getting away from overprotective parents" (Los estudiantes necesitan ayuda con dos cosas: deshacerse de la carga de expectativas irracionales y alejarse de padres sobreprotectores). *The Times Higher Education Supplement*, abril 16, p. 11.
- SEERY, J. *Political Theory for Mortals: Shades of Justice, Images of Death* (Teoría política para mortales: sombras de justicia, imágenes de muerte). Cornell University Press. Ithaca, 1996.
- VATTIMO, G. *The Transparent Society*, (La sociedad transparente). John Hopkins University Press. Baltimore, 1992.
- WILLIAMS, B. *Plato: The Invention of Philosophy*, (Platón: la invención de la filosofía). Phoenix. Londres, 1998.

El aprendizaje, a través de la mirada de diferentes autores

Irma Graciela Castañeda Ramírez

UNAM

El aprendizaje ha sido definido en forma general como *un cambio relativamente estable en el conocimiento de alguien como consecuencia de la experiencia de esa persona*.¹ Esta definición es bastante amplia para incluir cualquier tipo de aprendizaje, ya sea aprender a caminar y hablar en los pequeños, pasando por los aprendizajes académicos, como leer y escribir, hasta conductas sociales, como relacionarse con los demás. Sin embargo, dependiendo de las perspectivas teóricas bajo las que se estudie, el aprendizaje puede ser definido de diferentes maneras.

Las aproximaciones teóricas para su estudio han surgido con el fin de dar respuesta a preguntas tan importantes como ¿qué significa aprender?, ¿cómo aprendemos?, ¿por qué aprendemos?, ¿cómo se construye el conocimiento?, ¿cuáles son las variables que intervienen en el aprendizaje y el desarrollo cognitivo?

En los inicios del siglo XX, el aprendizaje se definía como el fortalecimiento de una respuesta, como el reforzamiento o debilitamiento de la asociación entre un estímulo y una respuesta. Desde esta perspectiva asociativa, el proceso de aprendizaje sugiere una práctica educativa en donde el profesor se convierte en un administrador de reforzamientos y castigos; y el trabajo del estudiante en responder para recibir premios o castigos. El aprendizaje por reforzamiento de respuestas, implica los métodos instruccionales de ejercitación y práctica en la consolidación de respuestas. También se utiliza el análisis de tareas, para descomponer una tarea compleja en asociaciones más sencillas que faciliten su entrenamiento. A esta práctica educativa, subyace la suposición de que las habilidades complejas son aprendidas a través de la adquisición de componentes simples.² Una

¹ MAYER, 2002, p. 3.

² GAGNÉ, 1968.

aproximación alternativa –que surgió entre los años sesentas y setentas– es la cognitiva, en la cual se concibe el aprendizaje como adquisición de conocimientos, donde los alumnos construyen activamente la comprensión, con base en sus experiencias. En este enfoque, el docente actúa como guía que lleva al alumno a utilizar adecuadamente los procesos cognitivos, pues el propósito es ayudar al alumno a construir estrategias, esquemas y estructuras conceptuales, que le faciliten la comprensión y el razonamiento. Aquí, a diferencia de la postura asociativa, en vez de enfatizar el producto del aprendizaje, se enfatiza el proceso del aprendizaje.

Como podemos ver, ambas aproximaciones psicológicas tratan de explicar, en diferentes niveles, el aprendizaje; sus aportaciones, han logrado que tengamos una mejor explicación del aprendizaje, y que además, se ha visto reflejado en el ámbito educativo. Sin embargo, en este trabajo nos centraremos en la visión del aprendizaje que tienen algunos autores, desde el enfoque cognoscitivo y su influencia en el campo educativo. Nos centraremos en los siguientes autores, en orden cronológico: Piaget (1896-1980), Vygotsky (1896-1934), Bruner (1915-), Spiro, Langley, Simon (1916-2001); y Lave y Wenger, que son contemporáneos.

Jean Piaget (1896-1980)

La teoría de Piaget ha sido denominada epistemología genética, porque estudió el origen y desarrollo de las capacidades cognitivas desde su base orgánica, biológica y genética, encontrando que cada individuo se desarrolla a su propio ritmo. Describe el curso del desarrollo cognitivo desde la fase del recién nacido, donde predominan los mecanismos reflejos, hasta la etapa adulta caracterizada por procesos conscientes de comportamiento regulado. En el desarrollo genético del individuo se identifican y diferencian periodos del desarrollo intelectual, tales como el periodo sensorio-motriz, el de operaciones concretas y el de las operaciones formales. Piaget considera al pensamiento y la inteligencia como procesos cognitivos que tienen su base en un substrato orgánico-biológico determinado, que va desarrollándose en forma paralela con la maduración y el crecimiento biológico.

Tomando en cuenta que Piaget es un epistemólogo, podemos decir que su interés está centrado en cómo se adquiere el conocimiento y sus mecanismos de producción. Un concepto básico dentro de su teoría epistemo-

lógica es el de acción, el cual es la base de todo conocimiento. El conocimiento es dependiente de la acción y la acción es productora de conocimiento. Tomar a la acción como punto de partida, se sustenta genéticamente, comenzando con las conductas más elementales del recién nacido, por lo que se considera que el sujeto no conoce más propiedades de las cosas que aquellas que su acción le permite. Por medio del movimiento, los objetos serán asimilados por el sujeto a los esquemas de acción. Mediante la asimilación, el individuo incorpora información al interior de las estructuras cognitivas, a fin de ajustar mejor el conocimiento previo que posee. Es decir, el individuo adapta el ambiente a sí mismo y lo utiliza según lo concibe. La segunda parte de la adaptación, que se denomina acomodación, como ajuste del sujeto a las circunstancias exigentes, es un comportamiento inteligente que necesita incorporar la experiencia de las acciones para lograr su cabal desarrollo.

Estos mecanismos de asimilación y acomodación, conforman unidades de estructuras cognoscitivas que Piaget denomina esquemas. Estos esquemas son representaciones interiorizadas de cierta clase de acciones o ejecuciones, como cuando se realiza algo mentalmente sin realizar la acción. Puede decirse que el esquema constituye un plan cognoscitivo, que establece la secuencia de pasos que conducen a la solución de un problema.

Tipos de conocimientos. Piaget distingue tres tipos de conocimiento que el sujeto puede poseer: físico, lógico-matemático y social.

El conocimiento físico, es el que pertenece a los objetos del mundo natural; se refiere básicamente al que está incorporado, por abstracción empírica, en los objetos. La fuente de este razonamiento está en los objetos (por ejemplo la dureza de un cuerpo, el peso, la rugosidad, el sonido que produce, el sabor, la longitud, etc.). Este conocimiento es el que adquiere el niño a través de la manipulación de las cosas que le rodean y que forman parte de su interacción con el medio. Ejemplo de ello, es cuando el niño manipula los objetos que se encuentran en el aula y los diferencia por textura, color, peso, sabor.

El conocimiento lógico-matemático, es el que no existe por sí mismo en la realidad (en los objetos). La fuente de este razonamiento está en el propio sujeto, que la construye por abstracción reflexiva. De hecho, se deriva de

la coordinación de las acciones que realiza el sujeto con los objetos. El ejemplo más típico es el número, si nosotros vemos dos objetos frente a nosotros en ningún lado vemos el *dos*, éste es más bien producto de una abstracción de las coordinaciones de acciones que el sujeto ha realizado, cuando se ha enfrentado a situaciones en donde ha visto dos objetos.

El conocimiento social, puede ser dividido en convencional y no convencional. El social convencional, es producto del consenso de un grupo social y la fuente de éste conocimiento se encuentra en los otros (amigos, padres, maestros, etc.). Por ejemplo: que los domingos no se va a la escuela, que no hay que hacer ruido en un examen, etc. El conocimiento social no convencional, sería aquel referido a nociones o representaciones sociales, que es construido y apropiado por el sujeto. Ejemplos de este tipo serían: noción de rico-pobre, noción de ganancia, noción de trabajo, representación de autoridad, etc.

Comentarios. Podemos observar en el trabajo desarrollado por Piaget, su postura evolutiva del conocimiento, en donde ve al sujeto como un ser activo y biológico. Da una gran importancia al desarrollo cognitivo a través de la construcción de estructuras generales de razonamiento operacional y la modificación de las mismas, mediante los procesos de adaptación, para lograr un equilibrio, el cual es el balance que surge entre el medio externo y las estructuras internas de pensamiento, lo que explica cómo se da el aprendizaje. Es decir, el niño al irse relacionando con su medio ambiente, irá incorporando las experiencias a su propia actividad y las reajustará con las experiencias obtenidas. Asimismo, en sus trabajos sobre la comprensión de los niños en los diferentes dominios, como las matemáticas y la física, analiza los diferentes patrones de complejidad en las operaciones que pueden realizar. Las aportaciones de Piaget a la educación son de gran relevancia, demostró que el desarrollo cognitivo es de fundamental importancia para que los niños entiendan los diferentes conceptos matemáticas del currículum escolar, en particular de las cuatro operaciones básicas; en la física, el pensamiento científico. Éstas, por sólo mencionar algunas de entre muchas aportaciones más.

Lev S. Vygotsky (1896-1934)

Para Vygotsky, en el desarrollo humano confluyen dos aspectos diferentes: la maduración orgánica y la historia cultural. Por una parte, está la

evolución biológica de la especie humana y, por otra, la evolución cultural que proviene desde las primeras comunidades de hombres y mujeres. Considera el proceso de desarrollo general a partir de procesos mentales, de origen biológico y funciones psicológicas superiores, de origen socio-cultural. La historia de la conducta del niño nace a partir de la interrelación de estas dos líneas. Separando ambas líneas evolutivas, Vygotsky propone que en el desarrollo cultural se crean instrumentos que, sin tener consecuencias biológicas, amplifican las capacidades naturales (biológicas), con las que cada individuo está dotado. Es decir, el paso de lo natural (biológico) a lo humano (cultural), queda mediado por el conjunto de artificios convencionales y arbitrarios, que la especie humana ha elaborado en el transcurso de las relaciones e intercambios sociales de sus miembros. Estos instrumentos son fundamentalmente signos, es decir, están investidos de significación, de forma tal, que su uso no implica únicamente una adaptación pasiva al medio, sino un principio de transformación. La actividad humana se caracteriza por modificar y transformar la naturaleza, yendo más allá de una simple adaptación pasiva –como postulaban las teorías asociativas–, y de aquellos teóricos que sólo ven en la conducta simples respuestas del organismo ante los estímulos.

Los signos, para Vygotsky tienen un valor funcional, un valor de uso. El lenguaje es el signo principal y con mayor valor funcional, como mediador de cultura. La esencia íntima de la memoria humana, consiste en el hecho de que los seres humanos recuerdan activamente con la ayuda de signos. De igual manera, para él la característica básica humana en general, es que las personas influyen en sus relaciones con el entorno y, a través de dicho entorno, modifican su conducta someténdola a su control.

Considera el desarrollo humano como un proceso de desarrollo cultural, siendo la actividad del hombre, el motor del proceso de desarrollo humano. El concepto de actividad adquiere de este modo un papel especialmente relevante en su teoría. Para él, el proceso de formación de las funciones psicológicas superiores, se dará a través de la actividad práctica e instrumental, pero no individual, sino en la interacción o cooperación social. A diferencia de Piaget, la actividad que propone Vygotsky, es una actividad culturalmente determinada y contextualizada: es el propio medio humano el que proporciona al niño los mediadores que éste emplea en su

relación con los objetos, como son los signos, puesto que el mundo social está primordialmente formado por procesos simbólicos.

En la teoría de Vygotsky, y en su análisis de la relación entre desarrollo-aprendizaje del niño, se introduce un concepto clave muy importante: la ZDP (zona de desarrollo próximo), que lo define así: *la distancia entre el nivel real o actual de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.*³ En esta definición podemos encontrar a su vez dos conceptos básicos:

El nivel de desarrollo real (NDR), que se corresponde con el momento evolutivo del niño y lo define como el conjunto de actividades que el sujeto puede hacer por sí mismo, de un modo autónomo, sin la ayuda de los demás; y,

El nivel de desarrollo potencial (NDP), que hace referencia al nivel que podría alcanzar el sujeto con la colaboración y guía de otras personas, es decir, en interacción con los otros.

El nivel de desarrollo real, caracteriza el desarrollo mental, retrospectivamente, mientras que la ZDP, caracteriza el desarrollo mental prospectivamente

El concepto de ZPD, se relaciona así con el método funcional de doble estimulación, según la cual toda la función aparece dos veces: primero entre las personas, intersicológica, y después en el interior del propio niño, intrapsicológica. Esta doble formación supone que el *aprendizaje en sentido estricto* y el *aprendizaje en sentido amplio*, interactúan de modo que el primero posibilita la internalización de los instrumentos externos, los cuales, una vez internalizados se transforman en procesos de desarrollo que hacen posible la reestructuración. Por lo cual, para Vygotsky, si no hay proceso no hay aprendizaje; de este modo, el aprendizaje precede al desarrollo.

³ VIGOTSKY, 2003, p. 133.

Comentarios. En el trabajo de Vygotsky, vemos que las actividades sociales y culturales son centrales en el desarrollo humano, por lo que considera al desarrollo humano como un proceso de desarrollo cultural, siendo la actividad del hombre, el motor del proceso de desarrollo humano. En su teoría, el lenguaje juega un papel central en el proceso de desarrollo psicológico, por el hecho de considerarlo como el mediador por excelencia. Como hemos visto, para Vygotsky el aprendizaje se da en la acción conjunta e interacción con otros. También asume que el concepto de desarrollo del niño es un proceso dialéctico complejo caracterizado por la periodicidad y la irregularidad en el desarrollo de las distintas funciones, la interrelación de factores internos y externos y los procesos adaptativos que superan y vencen los obstáculos con los que se cruza el niño.

Entre algunas de sus múltiples aportaciones a la educación, se encuentran: que el profesor considere el promover interacciones enriquecedoras, que promuevan la internalización de estrategias, procedimientos o formas de razonamiento en los diferentes dominios del conocimiento; propiciar el trabajo en grupos para compartir conocimientos; la participación en el aula de compañeros con mayor información, en la enseñanza de compañeros con dificultades en algún tema específico, etc.

Considerando la gran influencia de Piaget y Vygotsky en la psicología cognitiva y dado que se considera que sus paradigmas son diferentes y sus posiciones extremas, en el siguiente cuadro, se contrastan algunos de sus principales conceptos.

Una vez revisado y contrastado las dos posturas, en cierta forma extremas, de estos dos grandes pensadores del cognoscitivismo –las cuales se desarrollaron en Europa–, pasaremos a estudiar a los restantes investigadores cuyas posturas parten de las dos anteriores. Sin embargo, las aproximaciones siguientes, se desarrollan en Estados Unidos, por lo cual resulta más interesante, ya que la escuela que predominaba en Estados Unidos durante esa época, era la asociacionista.

J. S. Bruner (1915)

En la teoría de Bruner, el crecimiento cognitivo tiene que ver con la influencia externa, al igual que con la influencia interna:

Cuadro 1. Comparación entre algunos conceptos básicos de Piaget y Vygotsky

| Conceptos | Piaget | Vygotsky |
|-------------|---|--|
| Sujeto | Biológico, evolutivo | Biológico, evolutivo, sociocultural |
| Desarrollo | Niveles sucesivos en creación continua, asimilación transformadora. | Proceso dialéctico complejo, interrelación de factores internos y externos |
| Aprendizaje | <p>-Acción como fuente de conocimiento.</p> <p>-Sujeto y objeto insolubles y modificándose mutuamente (dialéctico).</p> <p>-Asimilación y Acomodación interactúan en un proceso de Equilibración.</p> <p>-Esquema, estructura cognitiva, resultado de la asimilación.</p> | <p>-Proceso mediatizado por los signos.</p> <p>-Acción en interacción con otros.</p> <p>-Los procesos evolutivos no coinciden con los procesos del aprendizaje, al contrario, el aprendizaje precede al desarrollo.</p> <p>-ZDP.</p> <p>-Concepto- surge y toma forma en el curso de una actividad compleja dirigida hacia la solución de un problema. La palabra importante en su desarrollo.</p> |
| Cultura | Desarrollo del niño bajo un medio social acelerador y transmisor de la historia colectiva. | Cambio evolutivo del individuo cuyas raíces están en la sociedad y la cultura. |
| Filosofía | -Epistemología genética constituida por la colaboración entre los métodos histórico-crítico y psicogenético. | <p>-Materialismo histórico y dialéctico.</p> <p>-Evolucionista.</p> |

La influencia externa tiene que ver con las tecnologías o técnicas que ayudan al crecimiento del ser humano, para representar en una forma manejable, las características del medio complejo en el cual vive, mediante tres modelos de procesamiento de información, con los cuales construye modelos de su mundo: a través de la acción, a través de la imaginería y a través del lenguaje.

La influencia interna, hace referencia a la integración de significados, en donde los actos están organizados en ensambles de alto orden, el cual hace posible el uso de unidades de información cada vez más grandes para la solución de problemas particulares.

Un punto importante en Bruner, es la explicación que da al crecimiento del cerebro, sostiene que el cerebro creció después del uso de herramientas, más que por cambios morfológicos. Para él las herramientas parecen ser de tres tipos: amplificadoras de las capacidades humanas motoras, como los cuchillos pasando por la palanca y la rueda, hasta la gran variedad de aditamentos modernos actuales; amplificadoras de las capacidades sensoriales, esto incluye desde las primitivas señales de humo y los modernos radares; y finalmente, las amplificadoras de las capacidades de raciocinio humano, de una variedad infinita desde los sistemas de lenguaje, los mitos y las teorías. Todas estas formas de amplificación son en menor o mayor grado convencionales y transmitidas por la cultura.

De acuerdo a este autor, lo que distingue al hombre como especie no es sólo su capacidad para aprender, sino también su capacidad para enseñar. En este sentido, estudia el aprendizaje en la interacción que se da entre el niño y sus mayores y las implicaciones de las secuencias instruccionales utilizadas durante la adquisición de habilidades y solución de problemas. En estos estudios, encontró que los adultos emplean estrategias, que implican atribución de intencionalidad a las conductas de los niños y se sitúan un paso más arriba de lo que actualmente les permiten sus competencias. Este concepto recibe el nombre de *andamiaje*, y es uno de los conceptos clave dentro de las nuevas teorías del aprendizaje.

Para Bruner, la adquisición de habilidades en el niño, pueden ser consideradas como un programa jerárquico en el que las habilidades componentes son combinadas con habilidades más altas, mediante una organización

apropiada para aprender otras nuevas, y en donde los requerimientos de las tareas sean más complejos. Lo mismo ocurre con la solución de problemas, en donde la resolución de problemas sencillos es un requisito para el éxito con problemas más complejos.

Comentarios. Bruner considera que el niño desarrolla su inteligencia poco a poco en un sistema de evolución, dominando primero los aspectos más simples del aprendizaje para pasar después a los más complejos. De igual manera, aporta el término de *andamiaje*, con el cual explica el papel relevante que juega el tutor en la enseñanza, actuando en función de las necesidades del aprendiz. También, da gran importancia al estudio del aprendizaje en situaciones reales en donde se da el aprendizaje, es decir, en el aula. Las implicaciones de las aportaciones de Bruner, redundan en la importancia que le da al papel del docente en la interacción con el alumno, para mejorar el aprendizaje en tareas complejas como son la solución de problemas.

Rand J. Spiro

Los estudios de Spiro, giran alrededor de cómo funciona la memoria y su aplicación en el recuerdo de información de textos. Para él, la pregunta de la agudeza en el recuerdo, ha jugado un papel históricamente central entre las teorías que explican el funcionamiento de la memoria. Hace referencia a una teoría reconstructiva, la cual permite un recuerdo más certero. Un supuesto básico de la teoría reconstructiva, es que el grado de interacción con estructuras cognitivas pre-existentes es una variable continua. El recuerdo está basado en estructuras cognitivas –esquemas– que son acumulativas, holísticas y con mezclas asimiladas de información. Establece que el recuerdo es más que la reproducción pasiva de recuerdos almacenados, ya que los recuerdos una vez almacenados, dejan de existir en su forma original.

Spiro, propone la teoría de la *flexibilidad cognitiva*, la cual se centra en la naturaleza del aprendizaje en dominios bien estructurados y complejos. Esta teoría la explica como la habilidad de reestructurar espontáneamente nuestro conocimiento, en formas variadas, como una respuesta adaptativa para responder a las demandas situacionales cambiantes. Lo anterior lo interpreta como una función de la forma en que el conocimiento es

representado –dimensiones múltiples más que conceptos aislados–, y los procesos que operan en estas representaciones mentales –que son procesos de acomodación de esquemas más que el recuerdo de esquemas intactos.

Comentarios. Los estudios de Spiro, tienen que ver con la transferencia de la información, conocimientos y habilidades más allá de la situación de aprendizaje inicial, asume también que el aprendizaje efectivo es dependiente del contexto, de tal manera que las secuencias de instrucción deben ser muy precisas. En su teoría remarca la importancia de la construcción del conocimiento por parte del aprendiz, darle la oportunidad de desarrollar sus propias representaciones de la información con el propósito de que logre un mejor aprendizaje. Algunos de sus principios aplicados en la educación son: las actividades de aprendizaje deben proporcionar representaciones múltiples del contenido a enseñar; los materiales para la instrucción deben evitar la sobresimplificación de la información a enseñar y apoyar el contexto correspondiente al conocimiento; enfatizar la construcción del conocimiento por parte del aprendiz, no la transmisión de información. Su teoría ha sido principalmente usada en la elaboración de material interactivo de las nuevas tecnologías, como son el video-disco y el hipertexto. Sin embargo, también puede ser usada en la comprensión de textos y durante la instrucción en cualquier aula.

Pat Langley y Herbert A. Simon (1916-2001)

Para Langley y Simon, es relevante estudiar el papel que juega la cognición en el aprendizaje. Para ellos, la meta de la psicología cognitiva es el comprender el funcionamiento de la mente humana. Consideran que la mente es un sistema adaptativo cuya función biológica es permitir al organismo a comportarse efectivamente, y por lo tanto, a sobrevivir en un medio ambiente complejo, cambiante y algunas veces impredecible. Para ellos, la adaptación se da en diferentes escalas del tiempo. En una escala corta del tiempo, cada problema que el medio ambiente presenta al organismo, es un reto para su capacidad adaptativa. Por ejemplo, la solución de problemas y la ejecución de otras habilidades, son los mecanismos adaptativos más mediatos. Por otra parte, en una escala más larga del tiempo, la evolución biológica del genotipo es el mecanismo adaptativo. Entre estas dos escalas de tiempo, por un lado los procesos rápidos de la

solución de problemas y por el otro, los procesos lentos de la evolución, se encuentran los procesos de aprendizaje que gradualmente provocan mejoras en el programa de ejecución del organismo en una escala intermedia.

Con base en esto, argumentan que surge un problema en la psicología debido a que el conocimiento y las estrategias no son fijas, sino que son modificables a través del aprendizaje. Sus estudios muestran que los seres humanos usan procesos simbólicos para resolver problemas, razonar, hablar, escribir e inventar. Considerando estos procesos, han creado modelos empíricos que son usados para ejecutar tareas simples y complejas. Estos modelos, se han convertido en programas de computadoras que simulan la conducta humana.

Comentarios. Así, en su búsqueda del conocimiento del aprendizaje en el campo de la solución de problemas, como son la representación y el uso del lenguaje adquirido, han creado programas de computadora que con base en el procesamiento humano, ayudan a un mejor aprendizaje. Sus investigaciones se han centrado en: 1. Aprendiendo con ejemplos, 2. *CaMeRa*, un modelo que usa la imaginación visual en el razonamiento, 3. Encontrando buenas representaciones de problemas, 4. Una teoría unificada para la estimulación de la percepción y la memoria (EPAM por sus siglas en inglés), 5. La psicología del descubrimiento científico, *Bacon*, y otros programas.

Jean Lave y Etienne Wenger (contemporáneos)

Estos investigadores, analizan el aprendizaje en el mismo lugar en el que está teniendo lugar y cómo se da en la práctica social. Un punto interesante es que se enfocan en los procesos de coparticipación, y no en los procesos que ocurren en la mente de los individuos. Debido a esto, crean el concepto de *aprendizaje situado*, en donde una característica central es el Proceso de Participación Legítima (PPL). En este marco, el aprendizaje es visto como un tipo especial de práctica social, por lo que se puede entender que para ellos, el aprendizaje es una característica de la práctica.

Desde su punto de vista, el aprender no está solamente situado dentro de la práctica, como si fuera algún proceso independientemente objetivado, que sólo debiera ser localizado en algún lado; consideran que aprender es una parte integral de la práctica social generativa de la vida misma. La PPL, la proponen como un descriptor del compromiso en la práctica social, que vincula el aprendizaje como un constituyente integral. La periferialidad legítima, es una noción compleja, implícita en las estructuras sociales que involucran relaciones de poder. Es un lugar en el que uno se mueve hacia una participación más intensiva. Esto significa que los principiantes, al participar en una comunidad de especialistas, pues, el dominio de conocimientos y habilidades requiere, de los recién llegados, moverse hacia una participación plena en las prácticas socioculturales de una comunidad. Se incorporan las intenciones de la persona por aprender y el significado de aprendizaje, se configura mediante el proceso de transformarse en un participante pleno.

Comentarios. Lave y Wenger, rompen con la secuencia de todos los autores anteriores, en relación con la unidad de análisis dentro del aprendizaje. A ellos les interesa la clase de compromisos sociales que proporciona el contexto apropiado para que el aprendizaje ocurra. El aprendizaje está definido en relación con los contextos de actividad, no con estructuras autocontenidas. Lo cual, resulta muy interesante ya que para ellos el aprendizaje es un proceso que toma lugar en un marco de participación, no en una mente individual. Ellos mismos mencionan que su punto de vista acerca del aprendizaje es una forma de tratar de entenderlo. Por lo cual, la Participación Periférica Legítima, no es en sí una forma educativa, mucho menos una estrategia pedagógica o técnica de enseñanza. Sin embargo, las implicaciones de sus estudios permitirán observar desde otro ángulo las prácticas educativas.

Comentarios finales. Como hemos visto, las diferentes miradas de los investigadores revisados en este ensayo, nos muestran que a lo largo del tiempo, el foco de análisis del aprendizaje y la cognición, han variado de un nivel individual a otro más amplio, social. De igual manera, las diferentes líneas de trabajo han sido diversas: en relación al desarrollo cognoscitivo, identificación y explicación de estructuras conceptuales (esquemas, memoria, zonas, etc.), estrategias y procesos cognitivos, hasta la naturaleza social y situacional del aprendizaje. Así, podemos darnos cuenta que

todavía no se ha dicho la última palabra en el estudio sobre el aprendizaje y cómo aprendemos los seres humanos, por lo que todavía quedan muchas preguntas por responder y un largo camino para investigar en este campo de la psicología.▲

Bibliografía

- BRUNER, J. S. "The course of cognitive growth", en *American Pshychologist*, s. l., 1964, 17, 1/15.
- GAGNÉ, R. M. "Learning hierarchies", en *Educational Psychologist*, s. l., 1968, 6, 1-9.
- LANGLEY, P. y Simon, H. A. (1981). "The central role of learning in cogniton", en J. R. Anderson (Ed.), *Cognitive skills and their adquisition*. NJ:Erlbaum. Hillsdale, 1981.
- LAVE, J. y Wenger, E. *Aprendizaje situado*. UNAM. México, 2007.
- MAYER, R. E. *Psicología de la educación. El aprendizaje en las áreas de conocimiento*. Prentice Hall. España, 2002.
- PIAGET, J. *Seis estudios de psicología*. Paidos. España, 1967.
- . Introducción a la epistemología genética. Paidos. España, 1987.
- SPIRO, R. J. "Remembering information from text: the *State of Schema* approach", en R. C. Anderson y R. J. Spiro, *Schooling and the adquisition of knowledge*. LEAP. Nueva Jersey, 1977.
- VYGOTSKY, L.). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* .Grijalbo. España, 1988.
- WORD, D., Bruner, J. S. y Ross, G. "The role of tutoring in problem solving", en *Journal of Child Psychologist Psychiatry*, s. l., 1976, 17, 89-100.

Transformando la discapacidad en capacidad

Santino Machado Rita

Centro de Estudios Superiores
del Valle de Iquala. La Paz, Bolivia

Quiénes son los discapacitados

Las personas, que por la fuerza del *karma* que les tocó, vienen a desarrollarse en esta vida y se identifica en su registro acásico una o varias necesidades específicas, que pueden ser a nivel sensorial, psíquico, cerebral y motor, y no significa que sean discapacitadas o que no tengan capacidades (psicología holística del ser), son individuos igualmente iluminados, de naturaleza amorosa, creativa y procreadora. A esas personas, se les suele llamar *especiales* o *excepcionales*, con el único afán de resaltar sus necesidades.

Todos los seres humanos forman una colección distintiva de talentos, aptitudes y limitaciones. En ese sentido, todos somos *especiales* o *excepcionales*. ¿Quién de nosotros alguna vez no ha tenido la experiencia de ser el único del grupo con problemas para realizar algo? La primera vez que hemos tratado de patinar, lanzar un balón de basket, jugar tenis, correr saltando vallas, tal vez fuimos el único que no sabía cómo hacerlo.

¿Cómo nos sentiríamos si todos los días en la escuela tuviéramos que enfrentar el mismo tipo de dificultad, en tanto que el resto parece encontrar el trabajo más sencillo que nosotros? ¿Qué clase de apoyo y enseñanza necesitaríamos para seguir luchando?

Sin embargo, se dice que algunas personas son especiales o excepcionales, porque tienen aptitudes o problemas para aprender o hacer algo y requieren educación especial u otro tipo de servicio para cubrir el potencial o el impedimento.

En todas partes del mundo y en todos los niveles de cada sociedad hay personas con discapacidad. El número total de las personas con discapacidad en el mundo es grande y va en aumento, se ha estimado que existen más de 600 millones de personas con discapacidad, donde un número considerable, aún no estimado, son niños. Tanto las causas como las consecuencias de la discapacidad varían en todo el mundo. Esas variaciones son resultado de las diferentes circunstancias socioeconómicas y de las distintas disposiciones que los estados adoptan en favor del bienestar de sus ciudadanos.

No obstante, en lo que respecta a la discapacidad, hay muchas circunstancias concretas que han influido en las condiciones de vida de las personas que la padecen: la ignorancia, el abandono, la superstición y el miedo, son factores sociales que a lo largo de toda la historia han aislado a las personas con discapacidad y han retrasado su desarrollo.

Con el tiempo, la política en materia de discapacidad pasó de la prestación de cuidados elementales en instituciones, a la educación de los niños con discapacidad y a la rehabilitación de las personas que sufrieron discapacidad en su vida adulta. Gracias a la educación y a la rehabilitación, esas personas se han vuelto cada vez más activas y se han convertido en la fuerza motriz para la promoción constante de la política en materia de discapacidad.

La magnitud de la situación de los niños con discapacidad en los países de Latinoamérica, resulta muy difícil de valorar. Esto se debe en parte, a la ausencia de definiciones aceptables de discapacidad y su utilización en censos y encuesta. Como consecuencia, hay una capacidad nacional limitada para la recolección de datos, análisis e interpretación, para los propósitos en política sensitivas de discapacidad como diseño, planificación y evaluación.

Hacia finales de la década de los sesentas, las organizaciones de personas con discapacidad que funcionaban en algunos países, comenzaron a formular un nuevo concepto de la discapacidad. En él se reflejaba la estrecha relación existente entre las limitaciones que experimentaban esas personas, el diseño y la estructura de su entorno, así como la actitud de la población en general. Al mismo tiempo, se pusieron cada vez más de relieve los problemas de la discapacidad en los países en desarrollo. Según

las estimaciones, en alguno de ellos el porcentaje de la población que sufría discapacidades era muy elevado y, en su mayor parte, eran sumamente pobres.

«El programa de acción mundial» se dirige a la situación de los niños con discapacidad, con referencia a los objetivos del programa «Prevención» y «Ecuilibración de oportunidades», artículo 23 de la Convención sobre los Derechos del Niño, presta atención directa a los derechos del niño con discapacidad, preocupándose por su acceso a la educación y capacitación, servicios de salud y rehabilitación, así como también en la preparación de oportunidades de trabajo y recreación.

Recordando que en la declaración universal de los Derechos Humanos las Naciones Unidas, proclamaron que la infancia tiene derecho a cuidados y asistencias especiales, y que, *el niño mental o físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan bastarse a sí mismo y faciliten la participación activa del niño en la comunidad.*¹ Es necesario mencionar que la ausencia apropiada de intervención y apoyo de servicios a los niños con discapacidad puede, fácilmente, traer como consecuencia un adulto discapacitado dependiente.

Las conceptualizaciones

En los últimos años, hemos oído mucho, a través de los medios de comunicación la frase: *persona con capacidades diferentes*, haciendo ver que la discapacidad es un fenómeno normal dentro de nuestra sociedad y que la gente regular debe sensibilizarse y educarse para comprender sin prejuicios esta realidad.

Se han estandarizados conceptos como gente normal y gente especial que son apropiados y ayudan a crear nexos entre las diversas realidades. ¿Y por qué este concepto de gente especial es válido? Si en nuestras sociedades, para alcanzar metas y cumplir con nuestros objetivos, es necesario esforzarnos, entonces entendemos que gran parte del éxito radica en el *esfuerzo* y en la *inteligencia*. Abrimos así, una ventana al universo del intelecto humano en todas sus dimensiones, al darnos cuenta de que la

¹ Convención sobre los derechos del niño, 2 de septiembre de 1990, artículo 23.

palabra *especial*, puede aplicarse tanto a un niño índigo como a un niño sordomudo que participa en un coro.

Cambiando la exclusión por la inclusión

La alianza internacional *Save the Children*, viene impulsando en muchos países principalmente en Latinoamérica, un proceso de reflexión sobre la problemática de la exclusión de la niñez con discapacidad, con el fin de identificar las causas y las formas de discriminación que prevalecen en las relaciones sociales, con especial énfasis en la escuela; y para diseñar acciones y estrategias orientadas a la disminución de la discriminación de niños, niñas y adolescentes con discapacidad.

En este sentido, se han identificado aspectos específicos que contribuyen a la discriminación de la niñez con discapacidad, como son: la falta de información sobre la situación de los niños y niñas con discapacidad, el miedo a lo diferente, el desconocimiento de las diversas discapacidades y el grado en que afecta a la niñez, el potencial real de desarrollo de niños y niñas con discapacidad, la sobreprotección, los conflictos familiares y/o personales. Todos estos aspectos están impidiendo la inclusión efectiva de estos niños y niñas en la familia, la escuela y la comunidad.

Frente a esta situación, y con la finalidad de estimular la construcción de una sociedad inclusiva para todos y todas, la alianza *Save the Children*, a través de mesas de trabajo de inclusión, tiene el propósito general de promover acciones orientadas a la inclusión social de la niñez con discapacidad, en los ámbitos públicos y privados.

Asimismo, se ha identificado que uno de los grupos más vulnerables y excluidos del sector educativo es, precisamente, la niñez con discapacidad. En esta medida, ha priorizado en los objetivos de su programa de educación 2003-2008, intervenciones directas y de incidencia orientadas a la reducción de la exclusión de este grupo de niños y niñas en el sector, para contribuir a una igualdad de oportunidades y al respeto por la diferencia.

Dicho programa de educación, a través de una estrategia integral de intervención, busca ampliar la información sobre las condiciones actuales de la niñez con discapacidad y la magnitud de su exclusión en el sistema

educativo; promover políticas de inclusión en la agenda pública del sector educativo y en la sociedad en general; establecer alianzas estratégicas y el trabajo en redes, que impulsen los derechos de la niñez con discapacidad a una educación inclusiva y de calidad; desarrollar capacidades en la comunidad educativa en relación al tema de discapacidad; y fortalecer la participación de la niñez con discapacidad en mecanismos de exigibilidad, monitoreo y evaluación de una educación de calidad e inclusiva.

Aunque se ha producido un importante avance en términos de universalizar el acceso a la educación básica, hoy en día, persisten los prejuicios en relación con la niñez con discapacidad, a la cual mantiene excluida del sistema educativo regular. Existen factores internos al sistema que reflejan la incapacidad para atender y dar respuesta a las necesidades educativas especiales de muchos niños y niñas, en la medida en que no considera sus particularidades en la provisión de un servicio integrador.

La educación dirigida a estos niños y niñas, por lo general, ha sido desde programas especiales (educación básica especial) en escuelas especiales. Históricamente, se ha comprobado que el enfoque de especialidad para la niñez con discapacidad, sin un enfoque a futuro integrador, termina por aislarla de la vida comunitaria regular, sin lograr la participación plena en la sociedad.

Es claro que la niñez con discapacidad enfrenta una situación que merece ser atendida en profundidad y con urgencia. Es importante impulsar una educación inclusiva y de respeto por las diferencias para todos los niños y niñas, en la medida en que es un derecho fundamental, que ofrece posibilidades y contribuye a abrir la puerta para la satisfacción de otros derechos; propicia que sean asumidos como sujetos de derechos con autodeterminación y, esencialmente, contribuye a disminuir los riesgos de abuso, arbitrariedad, discriminación y violencia en contra de estos niños y niñas.

El proceso educativo

Sin embargo, el debate persiste a la hora de elegir la educación adecuada para los niños con necesidades especiales, entre las dos opciones que existen: la integrada en escuelas regulares y la específica para cada discapacidad. Y es que si los propios expertos presentan opiniones diferen-

tes, las familias lo tienen aún más complicado, pues antes de tomar una decisión, de la cual va a depender que en el futuro, sus hijos puedan valerse por sí mismos y salir adelante en la vida.

Muchos padres creen que educar a sus hijos es que aprendan a leer y escribir. Nosotros pensamos que, si bien hay que enseñarles a leer y escribir, lo importante es que sepan desenvolverse en la vida diaria, que sean capaces de tomar el microbús o ir a hacer compras, como cualquier otra persona.

Si bien los planteamientos en el mundo de la educación para niños con necesidades especiales no son siempre tan radicales, ya que dependen de las necesidades especiales de los educandos, si está claro que es un tema en constante evolución, donde lo que era bueno hace unos años hoy no lo es tanto.

Que los padres elijan el centro educativo adecuado depende de muchos factores y todos los expertos coinciden que cada caso es diferente, que conviene ser analizado y atendido de una forma individualizada. Más aún, cuando la educación, que es una pieza fundamental para poder coexistir con éxito en una sociedad cada vez más competitiva y preparada, en la que todos, no sólo los niños con necesidades especiales, tienen dificultades para salir adelante.

En mi país, Bolivia, las personas que padecen algún tipo de discapacidad tienen dos opciones educativas: la educación integrada y la educación especial. Ante estas dos alternativas la elección no siempre está clara para la familia. Dependerá de la discapacidad del niño y del entorno socio-cultural en el que esté inmerso.

No obstante, cada experto suele tener sus preferencias. Por una parte, la educación especial permite a los niños sordos adquirir una formación que les permite alcanzar un mayor conocimiento del lenguaje oral, aunque sin descartar el lenguaje de señas. En defensa de la educación especial infantil, se asegura que en muchas ocasiones el niño con problemas no es atendido correctamente por sus profesores en los colegios no especiales, ya que no saben cómo tratarlo, por lo que se puede llegar a sentir frustrado y no desarrollar sus capacidades, debido a la inexistencia de adaptaciones adecuadas y a la falta de comprensión de muchos de los profesores.

Pero no todas las opiniones coinciden, ciertos educadores abogan por lograr la integración apoyada en la logopedia y la rehabilitación, aunque reconocen que *hay padres que prefieren los centros específicos*.

Pero si en el mundo de los sordos hay disparidad de opiniones, entre los expertos en la materia, con los expertos en otras discapacidades, la elección la marca en tantos casos la situación familiar. Muchos de los niños ciegos que estudian en colegios especiales, lo hacen porque en su entorno familiar tienen problemas o porque han pasado por la educación integrada y no se han adaptado. Y es que la escuela especial ha conseguido integrar con bastante éxito a sus niños.

Hay niños que debido a sus malos resultados escolares salen de escuelas regulares con proyectos de integración para entrar a escuelas especiales de ciegos. Se da el caso de muchos niños que pasan de la educación integrada a la específica, achacando sus malos resultados escolares a su problema visual y a la falta de adaptación al centro; pero en muchos de estos casos el fracaso escolar persiste, demostrándose que el problema no es la vista, sino los recursos aplicados al niño u otros problemas asociados.

Para los niños con problemas de tipo psíquico o con síndrome de Down, la experiencia en escuelas regulares, indica que es posible una educación integrada cuando los niños son más pequeños, porque sus intereses son parecidos, además de contar con los apoyos apropiados de educadores y profesionales afines que intervienen en el proceso. Sin embargo, a partir de la adolescencia es necesaria una especialización en los contenidos educativos. Cabe señalar que lo anterior, no es aplicable a todos los casos.

En el caso de los discapacitados psíquicos o con síndrome de Down, se consigue su integración en la sociedad, enseñándoles, además de los aspectos educativos elementales, tareas básicas de la vida cotidiana y formas de relacionarse con los demás.

Los niños con síndrome de Down, podrán desarrollar todo su potencial de aprendizaje y seguirán los mismos pasos de desarrollo que el resto de los niños, sólo que lo harán más lentamente. Dependerán fundamentalmente de una familia sólida que les brinde amor y pertenencia, así como de

profesionales de apoyo que los vean primero como *personas*, y luego como *personas con síndrome de Down*.

En consecuencia, podemos decir que existen niños con necesidades especiales que con una estimulación temprana adecuada, les permitirá acceder a programas de integración en los primeros años de escolaridad. Sin embargo, otros niños requieren de una mayor atención en la etapa preescolar, y que esta continúe en la etapa escolar en escuelas especiales, para posteriormente, si es posible, se puedan integrar

He dejado al margen, sin ánimo de discriminar, a un tercer grupo de niños con necesidades especiales y que tienen la connotación de graves discapacidades. Existen personas con síndrome de Down, una discapacidad psíquica, sensorial o física profunda, cuyas posibilidades de recuperación, adaptación al entorno e integración en la sociedad, están muy limitadas y constituyen una pesada carga para las familias. Su atención, una vez estudiado cada caso y sus características particulares, debiera hacerse en centros altamente especializados, procurando el nivel de normalización que en cada situación sea posible.

Nuestra obligación como sociedad, así como el rol que juega el Estado, es brindarles tres apoyos fundamentales para lograr su verdadera integración en la comunidad:

1. Programas de atención temprana: debido a la permeabilidad del cerebro durante los primeros años de vida, está demostrado que programas de atenciones tempranas, específicas y bien aplicadas, son eficaces, porque los niños que los han seguido mejoran sus capacidades cognitivas y de adaptación.
2. Participación de especialistas: la participación integral de profesionales (médicos, psicólogos, pedagogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionales, fisioterapeutas, kinesiólogos, etc.) es fundamental, para que los niños con necesidades especiales consigan atención médica y rehabilitación especializada, de acuerdo con sus necesidades.
3. Proporcionar los recursos adecuados: no se han de escatimar esfuerzos para dotar a las escuelas públicas y colegios privados, de los apo-

yos y recursos necesarios, incluidos los de formación del profesorado, para lograr que las adaptaciones curriculares sean un hecho.

No se puede negar que los niños con desventajas que se integran a clases normales mejoran su autoimagen, muestran más capacidad de juego social, interacciones sociales más apropiadas, más capacidad de iniciar relaciones con los compañeros, mejor aprendizaje de lenguaje, juegos más complejos, obtienen más conocimientos generales y mejor desarrollo motor que aquellos que están confinados en aulas especiales.

Uno de los aspectos más importantes en la educación de los niños con necesidades especiales, es conseguir que logren una autonomía personal que les permita, con el paso del tiempo, alcanzar el mayor grado de independencia posible para que consigan una participación cada vez mayor y puedan luchar por lo suyo.

En los avances que se logren en la estimulación temprana, la rehabilitación, la integración familiar, escolar, social y laboral estará la clave para conseguirlo.

La adolescencia es la etapa más difícil, porque es cuando el niño comienza a concienciarse realmente de su discapacidad y de las dificultades que ésta le puede ocasionar en su vida cotidiana. A pesar de ello, cada vez son más los que se preparan y aspiran dar el salto a la universidad, aunque lo cierto es que, por diferentes motivos, la mayoría realiza cursos de formación profesional adaptada.

Parece claro que si la educación es importante en personas sin ningún tipo de dificultad añadida, en el caso de los niños con necesidades especiales cobra especial relevancia. Todos los expertos coinciden en que el desarrollo de sus capacidades está vinculado a las oportunidades que la sociedad les quiera brindar, para que puedan hacer valer todas sus cualidades.

Finalmente, lo fundamental reside en, que más allá del potencial de cada niño, a su alrededor encuentren el respaldo, el estímulo y los medios necesarios para construir su plenitud. Es imprescindible que cada integrante de la sociedad construya una mirada individualizadora y comprometida, que permita rescatar al individuo de la masa impersonal que el ideario

colectivo desinteresado o desinformado edifica de las personas con discapacidad.

Capacidades diferentes

Decir con capacidades diferentes es decir diferentes, no más. De lo que conozco, y en función de esas capacidades diferentes, tienen muchísimas capacidades desarrolladas con otros sentidos, que supuestamente las desarrollan más que las que les faltan; por ejemplo, en lo artístico.

Muchos tenemos limitaciones en esas capacidades que ellos sí desarrollan, y todos nosotros estamos discapacitados, probablemente, en lo que varios de los que llamamos discapacitados (sensoriales, motrices o mentales) saben hacer. La forma en la que hablamos demuestra un grado de ignorancia en temas de formación específica y un grado de discriminación que realmente nos deja mal vistos como seres humanos.

Si montáramos en una silla para parapléjicos y tratáramos de hacer nuestras cosas *normales* (muchos nos creemos muy normales), pero con sólo mover la boca, diríamos eso es muy fácil. Que tal si un discapacitado nos retara a que lo hagamos pero desde montarse solo, salir a la calle, hacer nuestras compras, ir a la escuela, a la iglesia y hasta usar baños públicos; que nos retara a nadar cincuenta metros con los brazos amarrados junto al cuerpo (esto para simular que no tenemos brazos), ¿será que podemos? Aunque nos consideren normales, probablemente no lograremos.

Lo mejor sería que nos retáramos a que con nuestros dos brazos, dos piernas, con nuestro cuerpo lleno de salud y con nuestros cinco sentidos, pudiéramos sentir respeto y admiración por las personas con capacidades diferentes. Y, tal vez, por la manera en que nos expresamos nunca lo vamos a lograr; porque nos creemos normales.

Todas esas personas a las que llamamos discapacitadas, por lo regular están más capacitadas que nosotros en muchos aspectos, porque sencillamente nos falta esa capacidad diferente de transformarnos en un ser humano para poder ver a otro ser humano.

De la integración a la inclusión

La respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales, se inició en España con la Ley General de Educación de 1970, donde se tuvo en cuenta que las personas deficientes e inadaptadas fueran a la escuela junto al resto del alumnado. Con esta ley, se creó un sistema paralelo de educación al sistema ordinario. Hasta entonces, la educación especial se había desarrollado en centros asistenciales y hospitalarios. Con la Ley General de Educación se inició en España un camino sin retorno, pues los alumnos y alumnas con minusvalías podían empezar a recibir una atención educativa en los centros ordinarios, siempre que sus características personales se lo permitieran. En caso contrario, serían atendidos en centros específicos. El alumnado con necesidades educativas especiales era atendido en aulas cerradas de educación especial en los mismos centros que los demás alumnos y alumnas de su edad. Al menos este es un paso importante para ir superando la segregación.

Posteriormente, la Ley de Integración Social del Minusválido (1982) dio un paso más. Se establecieron las condiciones para la redacción de posterior Real Decreto de 1985, que puso en marcha en España el proceso de la integración escolar. En este documento, se define la educación especial como una parte integrante del sistema educativo, concretada en el conjunto de apoyos y adaptaciones necesarias para que las personas discapacitadas puedan hacer efectivo su derecho a la educación. Este nuevo planteamiento, exige que el sistema escolar y el currículum se adapten a las características del alumnado, y no a la inversa.

En 1990, fue aprobada la Ley General de Ordenación del Sistema Educativo (LOGSE), que modifica la estructura general del sistema educativo. Con esta ley, se incorporan grandes cambios en la política educativa desarrollada hasta el momento. Un hecho importante es la ampliación de la escolarización obligatoria hasta los 16 años. Esta Ley recoge y desarrolla los principios de normalización e integración, y aparece por primera vez, el concepto de necesidades educativas especiales. Este concepto viene a sustituir a otros como deficiente, disminuido, inadaptado, discapacitado o minusválido. Este cambio semántico tiene una gran importancia, pues señala que el sistema educativo debe centrar su atención en la respues-

ta que tiene que dar a los alumnos desde la escuela y no en las limitaciones de los sujetos.

Las condiciones administrativas que permiten desarrollar una escuela comprensiva y global han sido establecidas. El marco jurídico señala la plena integración social de las personas con minusvalía. El derecho a la educación de estas personas es un hecho insoslayable. El futuro de los alumnos con necesidades educativas especiales está situado en la actualidad en un sistema educativo que habrá de superar viejas inercias que dificultan una atención educativa de calidad en igualdad de condiciones. Un aspecto importante de la integración, ha sido detectar las carencias y desajustes de la práctica educativa, convirtiéndose en un importante criterio de calidad y motor de importantes cambios en la escuela.

En 1994, la reunión de la UNESCO que tuvo lugar en Salamanca, sobre la atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales, estableció las bases para dar un paso más en las recomendaciones que este organismo hace a los países miembros. Superada la primera fase de integración de alumnas y alumnos con minusvalías en escuelas ordinarias, es momento de empezar a hablar de inclusión.

La educación inclusiva significa que los alumnos con discapacidades o sin ellas, aprendan juntos en todos los niveles educativos. Significa que sean capaces de desarrollar sus capacidades en el trabajo y en la vida diaria en las mismas instituciones que los demás. Para que esta situación se dé, necesitamos adaptar el enfoque que se da en la actualidad al currículum, a los apoyos en las aulas, a los mecanismos de financiación y a la propia construcción del entorno donde se desarrolla la vida social.

Hablamos de una educación inclusiva o inclusión porque los niños y las niñas, con cualquiera que sean sus problemas o dificultades. Forman parte de la sociedad y tienen un papel que jugar cuando terminan la escuela. Cuanto antes comencemos a desarrollar una educación inclusiva, desde los comienzos de la escuela, seguido de la educación primaria y secundaria, mejor preparación tendrán para una vida en comunidad. La educación inclusiva es una cuestión de derechos humanos.

Los alumnos con minusvalía tienen el mismo derecho a ser miembros de los mismos grupos como cualquiera. Una educación segregada restringe

ese derecho y limita las posibilidades para la autorrealización. Las personas con minusvalías no necesitan estar separadas o protegidas.

A continuación señalaré algunos rasgos importantes de lo que significa la inclusión o educación inclusiva, y también algunas matizaciones de lo que no es inclusión. En primer lugar, inclusión es educar a todo el alumnado con minusvalías o dificultades en las aulas ordinarias, sin discriminación por la naturaleza de su condición o condiciones de discapacidad.

Significa proveer a todos los estudiantes de las mejores oportunidades de aprender unos de otros. Es también proveer de los servicios necesarios dentro de las escuelas ordinarias. La educación inclusiva significa apoyar a los tutores de aula y a los administradores con el tiempo necesario para la preparación de su trabajo y su formación, trabajo en grupo, recursos y estrategias de acción.

Inclusión, es seguir el mismo horario y plan de trabajo que los demás. Es involucrar a todas las personas de las mismas actividades propias de su edad, tanto dentro como fuera de las aulas, en actividades extraescolares y otras. Es utilizar los mismos servicios de la escuela que otros: biblioteca, patio, gimnasio, etc. Es fomentar la amistad entre ellos, sin discriminaciones ni rechazos. La educación inclusiva significa también tener en cuenta los puntos de vista de las familias que tienen hijos con minusvalía, y escuchar sus demandas de manera razonable, aprendiendo de su experiencia y compartiendo sus expectativas. Enseñar a todos los niños y niñas es entender y aceptar las diferencias humanas.

Por otra parte, inclusión no significa que los y las estudiantes con discapacidades tengan que ser metidos en las aulas ordinarias sin ninguna preparación ni apoyo. No significa proveer de servicios especiales en lugares aislados o separados del resto. Tampoco es ignorar las diferentes necesidades individuales o poniendo en peligro su seguridad o su bienestar.

No significa ignorar las cuestiones familiares y las expectativas de los padres. Una educación inclusiva no es aislar a 105 estudiantes con minusvalías dentro de las escuelas ordinarias en unas clases especiales. Tampoco es ponerles dentro de escuelas o clases con alumnos de diferentes edades a las de ellos. Finalmente, la inclusión en las escuelas ordi-

narias de alumnos con minusvalías, no significa que tengamos que demandar de ellos que estén preparados y ganarse la vida por medio de las enseñanzas que reciben, basadas exclusivamente en tareas cognitivas y de memorización.

Finalmente, es necesario tener en cuenta que la inclusión beneficia de dos maneras, aunque la mayoría de nosotros todavía no lo hayamos experimentado: por un lado, la segregación restringe el conocimiento de unos con otros y, por otro, la familiaridad y la tolerancia reduce el temor y el rechazo. La educación inclusiva contribuye a una mayor igualdad de oportunidades para todos los miembros de la sociedad. Los beneficios también incluyen las relaciones y la creatividad que no fue posible en épocas pasadas. ▲

Bibliografía

- AAMR. *Retraso mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Alianza. Madrid, 2000.
- ÁLVAREZ Hernández, J. *Programa de desarrollo de las funciones psicológicas en educación infantil*. Escuela Española. Madrid, 1996.
- ASHMAN, A. y Conway, R. *Estrategias cognitivas en educación especial*. Santillana. Madrid, 1990.
- ASSIDO. *Programa de lectura para niños con SD*. Asociación Síndrome de Down. Murcia, 2006.
- COCEMFE: "Percepción interna y externa en los procesos de inserción laboral", en *La integración laboral de las personas con discapacidad física*. Cocemfe, Madrid, 2002.
- CNDH. *Principales derechos de las personas con discapacidades*. Comisión Nacional de Derechos Humanos. México, 1996.
- COMISION EUROPEA, Comunicación sobre la igualdad de oportunidades de las personas con minusvalía, de 30 de julio de 1996, La situación del empleo de las personas con discapacidad en España. Propuestas para su reactivación, Escuela Libre Editorial, Madrid, 1998
- CNREE. (Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial). *Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares*. Madrid, 1992.
- DE LORENZO García, R. *El futuro de las personas con discapacidad en el mundo*. (Informe al Club de Roma). Edición conjunta de la Fundación ONCE y el Capítulo Español del Club de Roma. Madrid, 2003.
- FORTES, M.C., et al. *Bases psicológicas de la educación especial. Aspectos teóricos y prácticos*. Promolibro. Valencia, 2000.
- GARCÍA Ruiz, M. de Dios R: *Discapacidad psíquica y educación sexual*. Federación de Asociaciones pro Personas Deficientes Psíquicos de Asturias. Gijón, 2002.
- GARCÍA-Villamisar, D. y Polaino-Lorente, A: *El autismo y las emociones. Nuevos hallazgos experimentales*. Promolibro. Valencia, 2000.
- GARRIDO Landívar, J. *Cómo programar en educación especial*. Escuela Española. Madrid, 2004.
- HAPPÉ, F. *Introducción al autismo*. Alianza Editorial. Madrid, 1998.

- IRIMIA, P. *Superando la soledad. La educación de la persona con discapacidad intelectual*. Fundamentos. Madrid, 2006.
- KERR D, Llasat I: *Síndrome de Down y demencia. Guía práctica*. Fundació Catalana Síndrome de Down. Barcelona, 1999.
- MONTERO Llerandi, José Manuel, *De la exclusion a la integración, un ensayo sobre la situación social de los minusválidos*, Escuela Libre Editorial. Madrid, 1998.
- MTAS e IMSERSO. Transformando la discapacidad en capacidad. OCDE. Madrid, 2003.
- SALVADOR Mata, F. (Dir.) *Enciclopedia psicopedagógica de necesidades educativas especiales*, Vols. I y II. Aljibe. Málaga, 2001.
- SÁNCHEZ Palomino, A. *Educación especial, respuesta a las necesidades educativas especiales desde la diversidad*. La Cañada de San Urbano. Universidad de Almería. Servicio de Publicaciones. España, 2000.
- SESPAS Informe. *Mejorar las oportunidades para las personas con discapacidad*.
- SCHORN, M. *Discapacidad. Una mirada distinta. Una escucha diferente*. S.E., S.I. 1999.
- TEJEDOR C: *Leer en los labios. Manual práctico para entrenamiento de comprensión labiolectora*. CEPE. Madrid, 2000.
- . *Atención educativa al alumnado con dificultades de cognición*. Aljibe. Málaga, 2004.
- . *Adaptaciones curriculares. guía para los profesores tutores de educación primaria y educación especial*. CEPE. Madrid, 1993.
- VERDUGO, M.A. *Personas con discapacidad. Perspectiva psicopedagógica y rehabilitadora*. Siglo XXI. Madrid, 1995.

De la pedagogía terapéutica a la educación especial

(desde la óptica profesional)

**María del Carmen Ortiz
Patricia Martín**

Universidad de Salamanca, España

Quien no comprenda una mirada
tampoco comprenderá una larga explicación.

Proverbio árabe

Introducción

Desde la tónica de una reflexión sobre lo que fue, cómo empezó y dónde estamos, en el marco de cada una de las disciplinas que actualmente se imparten en la Facultad de Educación de la Universidad de Salamanca, no se nos ocurre mejor forma de empezar que asentando las bases sobre el contenido de nuestro artículo, referido fundamentalmente a la atención a las personas con discapacidad, con las que es vital establecer una relación simpática, una empatía y una comunicación que no tiene por qué ser precisamente la comunicación verbal.

Hay un dato más y es que el tema de la discapacidad, de la enfermedad o la diversidad es un tema social, por lo que desde tal perspectiva el abordaje tiene que ser fundamentalmente interdisciplinar y, además, referido a las áreas personal, familiar, laboral y social.

En esta línea, he de decir que la pedagogía terapéutica es una ciencia subsidiaria de la pedagogía, la medicina y la psicología, y que se nutre de las aportaciones de éstas. No es, pues, un área de conocimiento ni un corpus científico propiamente dicho. Pero sí que ha ido configurándose como una especialidad en sí misma, gracias al empeño que hemos puesto los profesores procedentes de la intervención directa en instituciones decimonónicas y centros específicos, a partir de los cuales hemos tenido

acceso a la universidad, donde hemos ido introduciendo las aportaciones que el devenir de los acontecimientos aportaba, desde el punto de vista terminológico y conceptual, político y social.

Según este planteamiento, parece coherente hacer un recorrido por las diferentes etapas que pueden perfilarse tanto en la evolución terminológica y conceptual, como en los efectos colaterales de la misma en la política educativa, la docencia y la investigación, y la formación de profesores y alumnos para dar respuesta en cada momento a las exigencias de la demanda social.

De esta forma, parece evidente que es preciso partir del concepto de una pedagogía terapéutica que se traduce en una educación especial segregada, para continuar por la etapa de una educación especial integrada en la educación general básica, y desembocar en un sistema educativo general, reforzado por la filosofía de una educación inclusiva, todo lo cual va a verse reflejado en los diferentes sistemas de formación o los diferentes planes de estudios en los que se pasó de la especialización como tal a la inclusión de diferentes asignaturas, que esperamos tengan cabida en el espacio europeo de educación superior.

I. Pedagogía terapéutica/segregación

¿Qué es la pedagogía terapéutica?

Para dar una respuesta, es preciso mirar hacia atrás, en un proceso de retroceder para al final volver a saltar a las décadas de los sesentas y los setentas, en que tiene plena vigencia la conceptualización de esta disciplina y su repercusión en la práctica profesional.

En esta ocasión, iniciamos un recorrido que parte de los años cincuentas, sobre un subyacente pasado de institucionalización y segregación de los colectivos que, de algún modo se apartaban de la norma, por lo que eran denominados anormales, y para los que la pionera de la pedagogía terapéutica en España, María Soriano, dio unas pautas tales, que de no reproducirlas en estas conversaciones, como emisario directos que fuimos de las mismas, quedaría ya en el olvido.

En este contexto, la pedagogía terapéutica, llamada también ortopedagogía o pedagogía curativa, surge como una ciencia que tiene como finalidad la educación o reeducación de niños que sufren alteraciones o retrasos en su desarrollo. Comprende, en consecuencia, todos los métodos que permiten lograr el desenvolvimiento y desarrollo armónico de las facultades y aptitudes corporales y psíquicas de los niños débiles mentales, oligofrénicos, psicópatas, inadaptados, disminuidos, lisiados, hipoacúsicos, sordos, ciegos, ambliopes, con trastornos emocionales, etc.

La pedagogía terapéutica tiene una postura respecto a la pedagogía, como la medicina psicosomática respecto a la medicina, y que está situada –como decíamos anteriormente– entre la pedagogía clásica, la psicología, la medicina y las ciencias sociales, razón por la cual todo problema de pedagogía terapéutica no puede resolverse sin una colaboración en equipo de padres, educadores, médicos y trabajadores sociales.

La pedagogía terapéutica se basa en la individualización de las técnicas, teniendo en cuenta que hay que buscar tenazmente la actitud dominante, puesto que no hay anormalidades generales sino que cada niño presenta la suya. Hay que determinar la lesión del niño, los mecanismos que la han causado y qué es lo que ha quedado intacto, teniendo en cuenta también que la lesión predominante orienta, pero que junto a ella hay una constelación de factores que en cada caso la hacen diferente.

En cuanto a los métodos, sólo podemos decir que son viveros de normas a escoger, de rutas a seguir. La labor de nuestra especialidad no puede estar supeditada a teoría alguna. El plan concreto es adaptarse a cada alumno en cada momento, puesto que esta pedagogía es esencialmente un arte de adaptación, de individualización, de particularización y, en no pocas ocasiones, de intuición. Lo que sí tiene que haber es una preocupación dominante doble: despertar el contento de la familia y el niño, y crear un ambiente de seguridad y de afecto, teniendo en cuenta que lo afectivo es lo efectivo en pedagogía terapéutica. Pero –a pesar de todo– será el psicopedagogo el principal agente del cambio, no los métodos que utilice.

La misión de la pedagogía terapéutica es curativa y formativa, del amor, nunca coercitiva. Su logro será el aprendizaje de los comportamientos sociales y, por tanto, la instrucción queda relegada a segundo término. Las dificultades que se presentan se deben a que en todo niño hay dos

problemas: el tratamiento del síndrome que padece y la adaptación social de su personalidad global. El primer caso, requiere el manejo de técnicas específicas para lograr la corrección o la sustitución del déficit. El segundo, indica que hay que lograr el que el niño se adapte consigo mismo, con la sociedad y con el trabajo, teniendo en cuenta que si necesita la readaptación de su personalidad nuestra labor será –además– psicoterapéutica.

En cualquier caso, las áreas prioritarias de intervención para favorecer el desarrollo global son autonomía, comunicación, socialización, ocupación. Los principios didácticos de la enseñanza según Alicia Descoedres, son los de individualización, globalización, creatividad, intuición y carácter utilitario de la misma. Y las técnicas específicas de intervención pasarían por la atención temprana, la educación psicomotriz, la educación perceptivo-motora, los aprendizajes instrumentales, los trabajos manuales; y como complemento necesario las técnicas de expresión y comunicación, las técnicas de modificación de conducta, las técnicas de enriquecimiento instrumental; y las técnicas de rehabilitación logopedia y fisioterapia.

A todo lo cual, hay que añadir la relación psicoterapéutica que ha de establecerse entre el alumno y el pedagogo terapeuta, en los términos de empatía, dirección autorizada, conexión y transferencia para llegar a la mutua independencia. La finalidad ha de ser doble: lograr el equilibrio emocional y la integración social.

Consciente de que pasado el momento histórico al que hacemos referencia y una vez superado el mismo, nunca más volveremos a hacer alusiones a este contexto, aprovechamos esta ocasión para transcribir un texto de Fladlch del siglo XVII:

Ilustrar cabezas duras o débiles representa el mayor arte puesto que, faltándoles la confianza y el ánimo, pierden el interés tan pronto perciben que su maestro se siente impaciente ante los muchachos. Existen niños que precisan de muy considerable paciencia y que pueden ser animados en virtud del amor y la atención. Si para su educación empleamos medios coercitivos serán grandes los perjuicios que podamos ocasionar.

¿Qué era el Instituto Nacional de Pedagogía Terapéutica?

El punto de partida para la especialización en España, fue el Curso de pedagogía terapéutica (en mi caso, el curso 1964/65), en el Instituto Nacional de Pedagogía Terapéutica, dirigido por María Soriano, que fue desde ese momento guía y norte de mi vida, como le ocurriera a Froebel con Pestalozzi, y que ha marcado de forma indeleble mi trayectoria profesional desde ese día.

En principio, hay que decir que la historia de este Instituto está ligada a la historia de la pedagogía terapéutica y corre parejo con ella, aprobándose el Reglamento como tal en el Boletín Oficial de Estado de 23 de Septiembre de 1967. En este Instituto se inician los trabajos en equipo de médicos, psicólogos, educadores y asistentes sociales en un nuevo método de hacer científico en el que colaboran psiquiatras, pediatras, psicólogos y educadores. Tenía una doble dirección: pedagógica y médica. Fue el primer centro de consulta diaria de neuropsiquiatría, el primero en tener el servicio de psicología psicométrica, junto al servicio de pedagogía terapéutica propiamente dicho: con teoría y práctica, investigación, terapia, estudio de casos, participación en proyectos y compromiso social; así como la atención en el medio familiar, laboral y social.

Educación especial segregada

El punto de partida del ejercicio profesional como profesores especializados en pedagogía terapéutica lo constituyeron los centros de educación especial, que empezaban a crearse en los años sesentas, en antiguos sanatorios antituberculosos o grandes edificios construidos fuera de la ciudad, sin escatimar medios y sin perder de vista el concepto médico de la deficiencia, que permitía clasificarlos en centros para niños con deficiencia mental, con deficiencia motórica (paralíticos cerebrales), con deficiencia sensorial (sordos y ciegos) o para niños con autismo. Yo misma puedo dar fé de esta experiencia en el Sanatorio de Martiherrero de Avila, cedido el año 1965 para su habilitación como Centro de Educación Especial "Santa Teresa", para deficientes mentales, a cuya puesta en marcha contribuimos desde nuestra formación especializada en el Instituto Nacional de Pedagogía Terapéutica de Madrid antes citado.

El hospital psiquiátrico provincial de Salamanca. En la línea que venimos siguiendo de la creación de centros de educación especial puedo aportar mi experiencia también y por largo tiempo en las aulas recién creadas en el Sanatorio Psiquiátrico de Salamanca, que suponía en cierto modo un reto, un privilegio por tener la oportunidad de trabajar en equipo psiquiatras y pedagogos, junto a trabajadores sociales, al igual que se hiciera en Francia, en Suiza, en Alemania a finales del siglo. Supuso un reto porque se trataba de una escuela en un pabellón infantil con niños gravemente afectados y con graves problemas de conducta, que estaban ingresados en el manicomio. Fue el punto de partida para la investigación en el análisis conductual aplicado y el análisis psicomotriz, en función de las necesidades que los alumnos presentaban y en un intento por mejorar la calidad de vida de los niños ingresados. Al mismo tiempo, se reforzaba la acción educativa con la creación de nuevos centros de la diputación provincial en colaboración con el MEC, como el Centro de Educación Especial “Reina Sofía”.

Asociación de profesores de pedagogía terapéutica. Conscientes de la necesidad de colaborar y formarnos en función de las necesidades que íbamos encontrando todo el profesorado de Salamanca, pusimos en marcha una asociación profesional: fundamos la Delegación de la Asociación Española de Profesores de Pedagogía Terapéutica. Su papel fue decisivo, al responsabilizarse de la formación del profesorado en colaboración con el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), así como de la organización de jornadas para padres y de campañas de sensibilización social. Se fundó el Boletín Informativo *ASESPROPTER*, que salió a la calle con el número 1, en enero de 1978. Y se pusieron en marcha seminarios de régimen internos, y cursos de especialización con personalidades tan comprometidas en la especialización como relevantes en su campo profesional con el fin de conseguir mejor formación y mayor capacitación del profesorado.

Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. A la sazón, acababa de iniciar su andadura la carrera de Pedagogía en la Universidad Civil, en la entonces llamada Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación (que también incluía la carrera de Psicología), de forma que la primera promoción de la sección Ciencias de la Educación, incluye los años que van de 1974 a 1979 (de la que ya celebramos los veinticinco años).

En el plan de estudios de 1977, figuraba una nueva asignatura, biopsicopatología de la educación, para la que se requería un profesor que, de alguna manera, asumiera el alcance médico-pedagógico de la propuesta, justo la formación que yo tenía y también la práctica en el hospital. Así es como en este año empecé a compatibilizar la docencia en educación especial en la institución psiquiátrica con la universidad, siendo llamada por el profesor Carrasco, de acuerdo con el Jefe del Departamento de la Sección de Ciencias de la Educación, profesor Agustín Escolano Benito.

En este entronque perfecto entre teoría y práctica, se beneficiaban no sólo los alumnos que hacían prácticas durante todo el año en las aulas del hospital psiquiátrico, sino los niños allí ingresados. Era tan sólo una asignatura obligatoria en el cuarto año de carrera, pero presentada desde la perspectiva interdisciplinaria, complementada con las visitas al hospital psiquiátrico donde los propios médicos aclaraban si fuera preciso algunos conceptos.

En este periodo, introducimos nuevas técnicas y llevamos a cabo trabajos de investigación desde el modelo conductual, introduciendo el tratamiento operante y el sistema de economía de fichas para la modificación de la conducta de los niños deficientes mentales institucionalizados.

Finaliza así el curso 1977/78, aunando la intervención directa con alumnos deficientes mentales, ingresados en la institución psiquiátrica o el centro de educación especial "Reina Sofía", junto a la formación desde el modelo médico de la discapacidad en la propia facultad. Pero ambos datos obligan a reflexionar sobre el momento que se estaba viviendo. Hago referencia al descontento que por parte del profesorado existía, en el sentido de que nuestro plan de centros específicos no respondía realmente a la finalidad de la integración social que habíamos pretendido. Y tampoco una formación basada en el diagnóstico y tratamiento de las categorías de las deficiencias parecía que tuviera resultado. Llegamos a un punto de inflexión en el que había que reconocer un carácter segregacionista de la educación especial, un concepto pesimista de la misma que, simultáneamente, desde los distintos foros había que revisar y este fenómeno cierra el ciclo anterior en el paradigmático año de 1978, que afectó al planteamiento general de la educación especial y la formación especializada en todas las Facultades de Pedagogía de España.

II. Educación especial/Integración escolar

En el curso 1978/79, asistimos a una revolución social y política sin precedentes que determinará el nuevo rumbo que va a tomar la educación especial en España y la formación especializada en la universidad. Al final de la década de los setentas y durante toda la década de los ochentas, en los países escandinavos se había hecho notar el movimiento a favor de los derechos humanos, el movimiento de padres y profesores a favor de una enseñanza ordinaria para los niños segregados. Cobra fuerza el principio de normalización, en virtud del cual todas las personas tienen derecho a llevar una vida lo más normalizada posible, a utilizar los servicios normales de la comunidad; lo que en términos educativos sería la filosofía de la integración escolar, en virtud de la cual todos los niños tienen derecho a asistir a la escuela de su barrio, con los niños de su edad, en el ámbito familiar. Asistimos al nacimiento de un concepto optimista de la educación especial, tendente a apoyar sin categorizar ni estigmatizar, bajo un modelo psicopedagógico de la discapacidad.

Hay que destacar cómo en Inglaterra el gabinete presidido por Mary Warnock, introdujo el año 1978 el principio de normalización en el país, con la gran aportación de una nueva terminología que revolucionaría la concepción de la educación especial hasta la actualidad. Me estoy refiriendo a la terminología de *necesidades educativas especiales*, un concepto relativo, transitorio e interactivo, que carga las tintas en el contexto que ha de dar respuesta a las necesidades del sujeto, unas veces permanentes (deficiencia mental, física, sensorial) y otras transitorias (problemas de aprendizaje, problemas de la conducta). En función de todo lo cual, el nuevo concepto de educación especial hace referencia al conjunto de apoyos y adaptaciones que ha de ofrecer la escuela para ayudar al alumno a que prosiga su proceso de desarrollo y de aprendizaje, afectando a todo tipo de alumnos sin categorizar a ninguno. Asistimos, así, a la introducción de un concepto optimista de la educación especial, de adaptación del currículo a las necesidades de todos los alumnos.

En nuestra Facultad de Pedagogía, se incorpora al currículo la asignatura de “Tratamiento de las dificultades en el aprendizaje y problemas de la conducta”, que imparto yo misma para un grupo muy minoritario que constituiría el germen de lo que después sería la especialidad de educación especial, y que asumimos como tal al llevar a cabo una intensa for-

mación teórico-práctica de forma simultánea en las aulas del hospital psiquiátrico y en la Facultad, con la gran suerte de vivir todos juntos la revolución que tuvo lugar en el año 1978, cuando se da el gran salto cualitativo de la segregación a la integración, siendo protagonistas y agentes del cambio que vivieron en directo este año.

Plan Nacional de Educación Especial

El principio de normalización, se introduce en España con el Gobierno de Unión de Centro Democrático (UCD). A tal efecto, se encargó al Instituto Nacional de Educación Especial que se hiciera su propio harakiri, elaborando el Plan Nacional de Educación Especial sobre los supuestos teóricos de integración escolar, sectorización de servicios educativos con la creación de los equipos multiprofesionales y la individualización de la enseñanza, a cuyas sesiones de trabajo acudimos en calidad de representante de la Asociación de Profesores de Pedagogía Terapéutica de Salamanca (ASESPROPTER).

Al mismo tiempo, creábamos también en Salamanca la Delegación Regional de la Asociación Española para la Educación Especial (AEDES), y nos responsabilizamos de organizar en la ciudad la VI Reunión Científica Anual de 1978. Lo que ya era una tarea compleja, revistió mayor dificultad cuando optamos, nada más y nada menos, por servir de plataforma al Ministerio de Educación para presentar oficialmente el nuevo y revolucionario *Plan Nacional de Educación Especial*, que llevaría por título *Integración de la educación especial en la educación general básica.*, con la presencia de los propios ponentes del Plan y la Subdirección General de Educación Especial, todo lo cual quedó reflejado en el reportaje que hizo la Revista *Adunas* (Revista de subnormales y minusválidos, 16-17), órgano difusor de las actividades de la Asociación. Y así es como tuvo lugar en Salamanca el 8 de Diciembre de 1978 la presentación y puesta de largo de la integración escolar, avisando ya de la necesidad de llevar a cabo campañas de mentalización social, formación de profesorado y puesta a punto de los recursos necesarios, con la inestimable ayuda del Director del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), el profesor Agustín Escolano Benito y su equipo.

Con el Real Decreto de 1985, se llevó a cabo la implantación del Programa Experimental de Integración Escolar, para un periodo de cinco años,

con todas las condiciones necesarias para que se asegurara el éxito, como así lo demostró la evaluación del programa al final del proceso.

Repercusión en los planes de estudios

En nuestra Facultad se pone en marcha la Especialidad de Educación Especial con una duración de dos años, después de los tres cursos comunes en los estudios de la licenciatura de Pedagogía, con tres asignaturas y sus prácticas correspondientes impartidas por mí, a partir del curso 1978/79, hasta desembocar en plena integración escolar.

Hay que reconocer que fue una situación de privilegio al poder impartir una asignatura anual denominada Pedagogía terapéutica, con una primera parte del programa como base común para toda la especialidad sobre terminología, conceptos, actitudes, técnicas y diseños de intervención, y una segunda parte en la que se analizaba de forma detallada cada uno de los colectivos de necesidades educativas especiales permanentes: deficientes mentales, deficientes mótóricos, deficientes sensoriales (sordos y ciegos), autistas y superdotados.

Simultáneamente, se daban dos asignaturas cuatrimestrales que correspondían al ámbito de las necesidades educativas especiales transitorias, con la denominación de Trastornos del aprendizaje y Pedagogía de inadaptados y caracteriales.

En función del concepto de pedagogía terapéutica dado al principio, pero incorporando el nuevo concepto de educación especial elaboramos los programas pertinentes a cada asignatura que pensábamos serían de utilidad para el ejercicio de la práctica profesional.

He de decir que ya empezaban a incorporarse otros profesores con los que constituimos un sólido equipo para la docencia y la investigación, sobre todo en los ámbitos de la integración como cambio de actitudes, formación de profesorado, metodologías, mentalización social y divulgación escrita.

A esto hay que añadir el elaborado Programa de prácticas voluntarias por parte del profesorado y también del alumnado, que abarcaban tanto los centros específicos de educación especial como los centros ordinarios;

conferencias, visitas y seminarios, con lo que podíamos decir que íbamos abriendo un camino, ya en la década de los ochentas, de forma intuitiva, experimental y comprometida a la espera de tener otros contactos que muy pronto llegaron.

Universidad y Educación Especial

Corría el curso 1983/84, cuando el grupo de profesores que también ponían en marcha la especialidad de Pedagogía terapéutica en el Departamento de *Métodos d'investigació i diagnòstic en Educació* de la Facultat de Ciencias de la Educació de la Universidad de Barcelona, sintieron las mismas dudas, inquietudes y deseo de contrastar lo que cada uno iba iniciando de forma experimental y convocaron las Primeras Jornadas de Universidad y Educación Especial.

En Salamanca organizamos las VI Jornadas en el año 1988, en colaboración con la Subdirección de Cursos Extraordinarios de la Universidad sobre "Temas actuales de Educación Especial", cuya recopilación hecha por mí fue publicada en el año 1991 por el Servicio de Publicaciones de la Universidad de Salamanca, siendo aún hoy, un valioso material para los estudiosos de la educación especial. Pero hay algo más que anotar a este colectivo de profesores, inquietos, de educación especial en la universidad. Se da paso al número 4 de la *Revista de Educación Especial* para ser editada en Salamanca.

Cada año la temática se ha ido adaptando a las necesidades generadas por el momento académico o la política educativa del momento. Las XXII Jornadas de Universidades y Educación Especial celebradas este año de 2005 en Burgos, tenían como lema *Educación, diversidad y accesibilidad en el entorno europeo*, y con el mismo tema continuaremos trabajando en las que celebraremos en el curso 2005/06 en la Universidad de Murcia en la línea de las *Conversaciones Pedagógicas de Salamanca*.

III. Atención a la diversidad/inclusión

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), marca un hito que aparece fielmente reflejado en el preámbulo de la misma: *La educación permite, en fin, avanzar en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean éstas por*

razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad.

Al planteamiento de la reforma educativa en España, subyace una filosofía integradora que asume, definitivamente, la integración escolar de modo que ofrece un sistema único, con un currículo general, para todos los alumnos en edad escolar tengan o no necesidades educativas especiales. Esto genera una serie de medidas para atender a la diversidad que necesariamente se traducen en nuevas disciplinas en los planes de estudios, nuevos programas para la formación de futuros profesionales en torno a medidas ordinarias; pero sobre todo las extraordinarias, como son las adaptaciones curriculares, los programas de diversificación curricular, los programas de garantía social, los programas de transición a la vida adulta, la optatividad en secundaria, o los nuevos servicios de los departamentos de orientación y los equipos psicopedagógicos, que van a constituir la piedra de toque de nuevas titulaciones como la de Psicopedagogía impartida en nuestra Facultad en el momento actual, con disciplinas aisladas coherentes con la nueva perspectiva de atender a la diversidad en general en el marco del sistema educativo general.

En la década de los noventa, hubo que incorporarse a la nueva campaña de sensibilización, esta vez con relación a la integración en secundaria, con abundante legislación, pero con muy pocos recursos para afrontar un proceso que incluso hoy no ha encontrado la forma de hacerla viable, como estamos viendo a través de las Prácticas de los alumnos de Psicopedagogía en los Departamentos de Orientación puesto que también somos tutores de los mismos.

El Real Decreto de Ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales de 1995, asume ya la terminología de necesidades educativas especiales así como la filosofía integradora subyacente a la LOGSE, considerando sujetos con necesidades educativas especiales tanto a los deficientes como a los superdotados, y abarca desde la atención temprana a la escolaridad obligatoria, los centros de educación especial y también los estudios universitarios. Esto supone abrir la mente hacia otras dimensiones e incluir en los programas no sólo la legislación que va saliendo sino las consecuencias tanto para la formación de los alumnos como para su futura salida profesional.

Ahora bien, como consecuencia de la puesta en marcha de la integración en secundaria y otros factores legales intervinientes, ocupó también nuestra atención la integración en la universidad, de forma que en el año 1996, colaboramos activamente en la celebración de las Primeras Jornadas de Universidad y Discapacidad, de la misma manera que diez años después hemos colaborado en el Primer Congreso sobre Universidad y Discapacidad (2005), en el que pudimos notar cómo aquellos esfuerzos iniciales están dando su fruto en cuanto a los servicios creados en todas las universidades de España, muy especialmente en la de Salamanca.

Dentro de esta experiencia profesional en la universidad, la década de los noventa fue particularmente prolifera porque ya estaba consolidado un equipo cuyas líneas de actuación sobrepasaban la docencia de asignaturas repartidas por las diferentes titulaciones existentes en la Facultad para acometer acciones y logros en diferentes ámbitos y campos, de los que cabría destacar:

Docencia. Se puso en marcha el primer Programa de Doctorado de Educación Especial: Valoración, Intervención e Investigación de la Facultad de Educación. Participamos en el primer Programa *Erasmus* de Educación Especial de forma conjunta con la Universidad de Coimbra; y también colaboramos en la gestión del programa del recién aprobado Master en Integración de Personas con Discapacidad de la Facultad de Psicología.

Investigación. Apostamos por el compromiso social con el tema de la discapacidad y la repercusión de la educación especial en la integración social. Apostamos por una nueva línea de investigación relativa a la *integración sociolaboral de las personas con discapacidad*, llevando a cabo un proyecto subvencionado por el Instituto Nacional de Servicios Sociales (INSERSO), y otro por la Junta de Castilla y León, que se centraron en un tema original en ese momento: *La integración económica de las personas con discapacidad en el mercado libre de trabajo*. Aún cuando yo fuera la investigadora principal, el éxito de la tarea se debió –una vez más– a la aportación del equipo de educación especial, que consiguió abrir un camino y publicar documentos de obligada consulta en este tema en nuestra comunidad, por lo que fuimos candidatas al Premio *Castilla y León de Investigación*, según informaba el Periódico *Norte de Castilla*, el de 5 de marzo de 1994.

Compromiso social. En calidad de presidenta de AEDES tenía, además, posibilidad de acceder a otros entornos y ámbitos comunitarios con mayor implicación social, que considerábamos también de responsabilidad en la formación de futuros profesionales en atención a la diversidad, superando la barrera escolar, para llegar a la laboral y social. En esta línea podíamos citar:

En primer lugar, la organización del Seminario sobre Integración Sociolaboral de Personas con Minusvalía en colaboración con la European Association for Special Education (EASE) del que las Actas publicamos en Mapfre (1992).

En segundo lugar, la concesión de las Iniciativas Horizon para el empleo de personas desfavorecidas y personas con discapacidad, de tal forma que nos fueron aprobados el Programa Horizon-235 (90-92) y el Programa Horizon-Creatif (92-94).

En cada uno de ellos, el sistema era el mismo, consistente en un proyecto de formación de formadores para la inserción laboral de las personas con discapacidad, que se presentaba junto con ente financiador y la red de intercambio con diferentes países europeos. La mayor satisfacción recibida durante el diseño y desarrollo de tales programas, fue el establecimiento de la red local que incluía a todo tipo de personas, entidades, organismos, centros ocupacionales, centros especiales de empleo e incluso el mercado libre de trabajo, a favor de una formación que facilitara el acceso al puesto de trabajo ofrecido desde el mercado. El objetivo final –como siempre– era la preparación de los formadores, a favor de la integración sociolaboral de las personas con discapacidad en la provincia de Salamanca y el resto de los países implicados de la comunidad.

En tercer lugar, la incorporación al Día Europeo de las Personas con Discapacidad, a partir de su creación, el 3 de Diciembre de 1993. Se articula dentro de la *comisión de acción social*, que cada año aborda en clase el tema de la discapacidad desde un compromiso social y que transcurre de la Facultad a las asociaciones de afectados, organismos y entidades que pueden hacer oír su voz y mostrar sus logros por los pasillos de la Facultad para un mejor entendimiento de la problemática real de las personas con discapacidad, contada por ellos mismos. Todo lo cual se ha celebrado ininterrumpidamente hasta este año de 2007, cobrando siempre

una relevancia especial el tema de la integración de los estudiantes en la universidad y con repercusión en los medios de comunicación social.

En cuarto lugar, participación en representación de European Association for Special Education (EASE) en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales/Educación Inclusiva, celebrada en Salamanca en 1994. Constituyó una ocasión única el participar en los debates con los representantes de las diferentes Regiones de la UNESCO, al tratar el concepto de educación inclusiva que, en principio, catapultó el de integración escolar, sobre todo por aquella definición emanada de la llamada desde su aprobación *La Declaración de Salamanca*.

Se cierra la década de los noventa, con la aparición en el horizonte de una nueva opción ante la vida, de una nueva filosofía, que enlazaría con la propuesta de la LOGSE que presentamos al principio, pero que va más allá al abarcar todas las etapas, todos los colectivos, todos los pensamientos y todas las actitudes de las personas que, de entrada, se ven abocadas a ayudar a los demás. Naturalmente, se dijo en la Conferencia, y no hace falta recordarlo, que la formación inicial en la filosofía inclusiva tiene que ser llevada a cabo en la universidad y también la formación de los formadores para su educación actualizada y continuada. De ahí que nos hayamos volcado el grupo de profesores de educación especial en introducir este tema en nuestros programas, de hacerlo saber en nuestras intervenciones y de tratar la situación en diferentes investigaciones.

También hemos participado en la elaboración del documento *La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después. Valoración y prospectiva*, publicado por el INICO.

Podemos decir que en este periodo de tiempo hemos apostado por introducir la inclusión y dar testimonio de la misma en el ámbito universitario, en la docencia y en la investigación y en la cooperación con otras instituciones y fuerzas sociales, haciendo realidad de alguna manera la propuesta de Federico Mayor Zaragoza en el seno de la Conferencia:

Para que la inclusión se convierta en realidad, es necesario ocuparse de la formación de todos los maestros que estudian en la universidad. Se requiere un cambio de actitud y mentalidad de los profesionales y los voluntarios que se ocupan de ámbitos conexos, por ejemplo, la educa-

ción pre-escolar y pos-escolar, el personal de los organismos de empleo, salud y bienestar social y los planificadores, administradores y encargados de la adopción de medidas, hayan sido elegidos o contratados.

En quinto lugar, la presencia en el Simposium Internacional sobre la Convención de los derechos del niño hacia el siglo XXI, celebrado en Salamanca en 1996, en cuyos debates participó la propia Reina de España. Se puso de manifiesto no sólo el aumento de los colectivos desfavorecidos (niños víctimas del abuso sexual, de la explotación en el trabajo, de las guerras, de las minas antipersona o la enfermedad) sino también la lentitud en la puesta en marcha de los acuerdos por parte de los gobiernos de los respectivos países. Todo lo cual enlaza con el título de este apartado al abrirse el abanico de colectivos que entran dentro de la atención a la diversidad, por lo que nuestro campo de estudio y radio de acción está claramente desvirtuado al tener exigencias más allá de la infancia, más allá de la escuela, abarcando la familia y la sociedad en un entramado socioeconómico y social.

En el nuevo milenio

Llegados a este punto, estamos hablando de educación en general y no hacemos, deliberadamente, alusión a la educación especial, puesto que desde aquí abogamos por una educación inclusiva que borre los límites que tradicionalmente se han marcado entre ambas, de forma que suponga un compromiso con los fines de la educación, una responsabilidad en el seno de la sociedad actual, plural, multicultural y con un gran compromiso por dar respuesta a la diversidad y favorecer la inclusión social.

A pesar de tener como punto de referencia las personas con discapacidad, ya el Congreso europeo de personas con discapacidad celebrado en Madrid en 2002, tenía como lema: *Por la inclusión social y el empleo*; lo mismo que el Año europeo de personas con discapacidad de 2003 tenía como objetivo final, *Fomentar una sociedad inclusiva, plural, abierta a la diferencia*. También la nueva ley de integración social de las personas con discapacidad, ley de 2003 de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, se presenta ya con estrategias nuevas como son la *lucha contra*

la discriminación (igualdad de oportunidades) y la *accesibilidad universal*, referida a la vida independiente y el diseño para todos.

Es esta una tarea que debe ser asumida por la Universidad, y desde la Facultad de Educación se reclama una presencia en este ámbito a la hora de abrirse hacia el espacio europeo de educación superior. El futuro se perfila con una apuesta por la inclusión de las personas con discapacidad y otros colectivos en la sociedad actual. Ya existe una Constitución Europea para personas con discapacidad, cuyos textos han sido adaptados en función de las necesidades de las personas con dificultades cognitivas, auditivas y visuales. Ya se ha firmado el protocolo de acuerdo para la elaboración del Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad y, descendiendo a nivel local, el Real Patronato sobre Discapacidad, en el marco de colaboración que mantiene con la Universidad de Salamanca, a través del Instituto de Integración en la Comunidad, va a apoyar el funcionamiento del Servicio de Información sobre discapacidad mediante la colaboración con el Plan de Asesoramiento sobre Discapacidad y Universidad, donde es preciso colaborar puesto que está dirigido a estudiantes con discapacidad, investigadores, profesores, personal de administración y servicios, voluntariado y cualquier persona que vaya a interesarse por el tema.

No se puede, pues, vivir a espaldas del clamor social, de la exigencia de los colectivos más desfavorecidos, que son cada vez más en el mundo actual. Esta es la razón por la que en los programas de nuestros planes de estudios actuales los profesores de educación especial de la universidad tengamos en cuenta las necesidades emergentes y la posibilidad de dar respuestas que eviten en lo posible las situaciones de exclusión social.

En estos momentos de reflexión, hemos intentado dejar constancia de un pasado que subyace a un presente que se va desvirtuando ante las exigencias del cambio y la necesidad –en lo académico– de adaptarse al espacio europeo de educación superior.

La continuidad de la disertación iría siempre en la línea de la educación inclusiva, invitando a investigar en las claves de la cultura escolar, de la socialización y de la convivencia, de la solidaridad y el compromiso entre los pueblos, de la forma de aportar soluciones y recursos para ofrecer

una respuesta a cada una de las necesidades que cada una de las personas presenta cada día.

Ha quedado mucha vida bajo el texto escrito porque han sido muchas las situaciones personales, académicas, políticas y sociales que han llevado a optar por un ejercicio profesional y una línea de pensamiento totalmente revisables a la luz de las exigencias del siglo XXI, aunque nos identificamos con el texto transcrito:

*Es bueno tener un punto de destino para viajar hacia él.
Pero lo que importa, al final, es le propio viaje.*
Ursula K. LeGuin▲

Bibliografía

- AAMR *Retraso Mental. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. Alianza Madrid, 2002.
- AINSCOW, M. *Desarrollo de las escuelas inclusivas Ideas, propuestas, experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Nancea. Madrid, 2001.
- ALEGRE de la Rosa, O. *Educación en la diversidad. Bases conceptuales*. Grupo Editor Universitario. La Laguna, 2002
- ARANDA, E. (Coord.). *Educación especial*. Pearson Ecuación. Madrid, 2002.
- ARNAIZ, O. *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Aljibe. Málaga, 2003.
- BARTON, L. (Comp.). *Discapacidad y sociedad*. Morata. Madrid, 1998.
- BARROSO, E. (Coord.). *Respuesta educativa ante la diversidad*. Amarú. Salamanca.
- BAUTISTA, A. et al. *Necesidades educativas especiales*. Aljibe. Málaga, 1999.
- COLL, C. PALACIOS, J. y MARCHESI, A *Desarrollo psicológico y educación. Trastornos del desarrollo y de las necesidades educativas especiales*. Alianza. Madrid, 2001.
- ENCICLOPEDIA *Psicopedagógica de Educación Especial* Tomos 1 y 2. Aljibe. Málaga, 2001.
- FRANKLIN, B. *Interpretación de la discapacidad. Teoría e historia de la Educación Especial*. Pomares. Barcelona, 1996.
- GARCIA, C. *Una escuela común para niños diferentes*. Univ. Barcelona, 1993.
- GARCIA, C. y ORTIZ, M^a del C. (Coords.) "Más allá de la Educación especial". Monográfico. *Revista Bordón*, Vol. 55 N^o 1, 3. Madrid, 2003.
- GRAU, C. *Educación Especial. De la integración escolar a la escuela inclusiva* Promolibro. Valencia, 1998.
- HANCO, G. *Las necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias*. Paidós. Barcelona, 1993.
- HEWARD, W. L. *Niños excepcionales. Una introducción a la Educación Especial*. Prentice Hall. Madrid, 1997.
- LOBATO, X. *Diversidad y Educación. La escuela inclusiva y el fortalecimiento como estrategia de cambio*. Paidós. Buenos Aires, 2001.
- HOWE, K. y Miramontes, B. *La ética de la Educación Especial*. Idea Book. Barcelona, 2001.
- LOU, M. A. y LOPEZ. N. *Bases psicopedagógicas de la Educación Especial* Pirámide. Madrid, 2001.
- MARCHESI, A., COL, C. y PALACIOS, J: *Desarrollo psicológico. III. Necesidades educa-*

- tivas especiales y aprendizaje escolar*. Alianza. Madrid, 1994.
- MARCHESI, A. Y MARTIN, E. *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Alianza. Madrid, 1999.
- MARTIN, E. y T. Mauri. *La atención a la diversidad en la atención secundaria*. ICI/HORSORI. Barcelona, 1996.
- MARTIN, P. *Language Teaching*. Amarú. Salamanca, 1999.
- . “Una propuesta para la atención a la diversidad desde el área de inglés”, en *Papeles Salmantinos de Educación*. N° 9. Universidad Pontificia de Salamanca. Salamanca, 2007.
- MELENDEZ, I. *La inclusión escolar del alumno con discapacidad*. GLARP-HPD. Costa-Rica, 2003.
- OCHAITA, E. y A. Espinosa. *Hacia una teoría de las necesidades Infantiles y Adolescentes*. McGraw-Hill-Interamericana. España, 2004.
- OLIVER Vera, Mª del C. *Estrategias didácticas y organizativas ante la diversidad. Dilemas del profesorado* Ediciones universitarias de Barcelona. Octaedro. Barcelona, 2003.
- ORTIZ, Mª del C. *Pedagogía Terapéutica/Educación Especial*. Amarú. Salamanca, 1988.
- ORTIZ, C. (Coord.). *Temas actuales de Educación Especial*. Universidad de Salamanca. España, 1991.
- ORTIZ, Mª del C. “Las personas con necesidades educativas especiales. Evolución histórica del concepto”, en M. A. Verdugo. *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Siglo XXI. Madrid, 1995.
- PAULA PEREZ I. *Técnicas de Intervención en Educación Especial*. M.McGrawHill. España, 2003.
- SANCHEZ ASIN, A. *Necesidades educativas especiales. Intervención psicopedagógica*. PPU. Barcelona, 1993.
- SANCHEZ, E. *Principios de Educación Especial*. Editorial CCS. Madrid, 2001.
- SANCHEZ, A. y TORRES, J. A. *Educación Especial 1: Una perspectiva curricular, organizativa y profesional. Educación Especial 2: Ámbitos específicos de intervención*. Pirámide. Madrid, 1997.
- SHEA, T. M. y A. M. Bauer. *Educación Especial. Un enfoque ecológico*. Mac Graw Hill. España, 2000.
- SMITH, D. Dentsch: *Bases psicopedagógicas de la educación Especial*. Pearson. Prentice Hall. Madrid, 2003.
- TORRES Gonzalez, J. A. *Educación y Diversidad. Bases didácticas y organizativas*. Aljibe. Málaga, 1999.
- VLACHOU, A. *Caminos hacia una educación inclusiva*. Muralla. Madrid, 1999.
- VERDUGO, M. A. *Personas con discapacidad. Perspectivas psicopedagógicas y rehabilitadoras*. Siglo XXI. Madrid, 1995.
- WANG, M. *Atención a la diversidad del alumnado*. Nancea. Madrid, 1995.

Capacidad y discapacidad intelectual

Una propuesta semiótico-neurológica

Jorge Muñoz Ruata

Fundación PROMIVA y
Centro Universitario Villanueva,
Universidad Complutense de Madrid, España
jorgemruata@bigfoot.com

Introducción

Cuando hablamos de funciones cognitivas, en todos nosotros hay una mezcla de capacidad y discapacidad que se ha llamado clásicamente talento. El talento es el conjunto de características o aptitudes de las que una persona dispone para conocer y actuar. No son capacidades completas y acabadas, sino más bien potenciales que pueden o no llegar a desarrollarse, con más o menos efectividad, dependiendo de las circunstancias personales y ambientales. Las personas, diferimos unas de otras en la habilidad para comprender distintos tipos de ideas, aprender de nuestras experiencias, razonar y superar los obstáculos de la vida. Balmes¹ lo expresa con gran sencillez y agudeza:

La palabra talento expresa para algunos una capacidad absoluta, creyendo, equivocadamente, que quien está dotado de felices disposiciones para una cosa lo estará igualmente para todas. Nada más falso; un hombre puede ser sobresaliente, extraordinario, de una capacidad monstruosa para un ramo, y ser muy mediano, y hasta negado, con respecto a otros. Napoleón y Descartes son dos genios y, sin embargo, en nada se parecen. El genio de la guerra no hubiese comprendido al genio de la filosofía, y si hubiesen conversado un rato es probable que ambos habrían quedado poco satisfechos. Napoleón no le habría exceptuado entre los que con aire desdeñoso apellidaba ideólogos.

Podría escribirse una obra de los talentos comparados, manifestando las profundas diferencias que median aun entre los más extraordina-

¹ BALMES, p.16.

rios. Pero la experiencia de cada día nos manifiesta esta verdad de una manera palpable. Hombres oímos que discurren y obran sobre una materia con acierto admirable, al paso que en otra se muestran muy vulgares y hasta torpes y desatentados. Pocos serán los que alcancen una capacidad igual para todo, y tal vez pudiérase afirmar que nadie, pues la observación enseña que hay disposiciones que se embarazan y se dañan recíprocamente. Quien tiene el talento generalizador no es fácil que posea el de la exactitud minuciosa; el poeta, que vive de inspiraciones bellas y sublimes, no se avendrá sin trabajo con la acompasada regularidad de los estudios geométricos.

No sólo entre individuos sino que también entre culturas hay diferencias de talento, motivadas por distintas situaciones geográficas, económicas y sociales. Así, por poner algún ejemplo, la cultura Maya tenía conocimientos superiores en astronomía, matemáticas y medicina a los de las culturas europeas de la misma época, que sin embargo sabían más que la cultura Maya sobre el uso del hierro y sobre navegación.

Entre los llamados deficientes mentales, en el sentido del déficit cognitivo, las diferencias entre capacidades y discapacidades pueden ser aún mayores que las que refiere Balmes. El diagnóstico de la deficiencia mental debe comprender, en consecuencia, el estudio tanto de los déficit intelectuales, como de las fortalezas, con el fin de encontrar la forma en la que la persona con deficiencias, pueda adaptarse a la sociedad en la que vive, obteniendo una calidad de vida que respete su dignidad como ser humano. Es por eso que el esfuerzo formativo con el deficiente intelectual, debe recaer principalmente en dos áreas: las capacidades para convivir y las capacidades para trabajar.

Si queremos realizar bien esta tarea, debemos comprender qué impide aprender a un deficiente, qué le está sucediendo en el aquí y ahora de cada contenido de aprendizaje. En esta línea propondremos a continuación una alternativa al concepto actual de deficiencia mental, comentaremos algunos de los fenómenos del funcionamiento intelectual deficitario, que configuran distintos modos de déficit cognitivo y terminaremos con una reflexión sobre la atención personal y laboral al deficiente mental, para que persiga la mejora de su calidad de vida.

¿Qué es la deficiencia mental?

Generalmente, las estadísticas realizadas desde el sector médico sobre deficiencia mental, señalan que este padecimiento afecta aproximadamente a un 0,5-2,5 por ciento en menores de 14 años. En la encuesta del Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (IMSERSO) sobre discapacidad en España de 1999, había 286,003 personas, entre 6 y 64 años, diagnosticadas con deficiencia mental, en una población de 39'202.455 personas, lo que representa el 0,72 por ciento de esa población. Las principales causas de la deficiencia eran los problemas perinatales (123,719), los accidentes (12,635), diversas enfermedades (79,109), otras causas (44,853) y en 29,452 casos no constaba la causa.

Entre los 416 deficientes mentales atendidos en la Fundación PROMVIA, las causas más frecuentes de su deficiencia son la lesión cerebral por sufrimiento fetal, diversos síndromes genéticos y problemas metabólicos. Dado que la asistencia sanitaria en España está socializada y extendida a toda la población, tan sólo en unos pocos casos se desconoce el origen de la deficiencia. Por tanto, la deficiencia mental es, en primer lugar, una alteración cerebral motivada por las patologías comentadas. Si bien es cierto que se dan grandes retrasos escolares y del desarrollo intelectual por motivos sociales, estos deberían ser considerados como un grupo distinto, a no ser que además presenten alguna forma de mal funcionamiento cerebral. De lo dicho podemos concluir que la verdadera deficiencia mental es el resultado de un mal funcionamiento cerebral, ya sea porque el cerebro se ha estructurado inadecuadamente, como ocurre en los síndromes genéticos o porque se ha lesionado por diversas causas.

A veces, se encuentra tanto en la literatura como en la vida real, una actitud de descrédito entre los grupos de profesionales que atienden a estas personas. Es fácil leer que el modelo médico está superado en escritos pedagógicos o psicológicos, o que los enseñantes tienen un bajo nivel de conocimientos. Más allá de la relativa verdad o falsedad de tales asertos, es necesaria la colaboración entre los distintos campos del saber. Tras el descubrimiento de los mecanismos metabólicos de la fenilcetonuria, una dieta adecuada impide la aparición de la deficiencia. Después se han encontrado remedios o paliativos para otras alteraciones metabólicas, como por ejemplo la homocistinuria. Tras conocer la alteración de los

receptores sinápticos (receptor 5 del ácido glutámico) que se produce por la alteración genética del síndrome X frágil, se va a comenzar próximamente el ensayo con fármacos uno de ellos en los Estados Unidos de Norte América y otros dos en Europa y Japón. Es posible que en un futuro próximo, muchos de los síndromes que causan deficiencia mental, causen sólo cambios en el aspecto físico pero no en el funcionamiento cerebral. Sin embargo, de momento no cabe esperar una solución biológica completa en la mayoría de los casos, sino tan sólo una disminución del retraso y unas mejores condiciones biológicas para aprender; por lo cual, la comprensión de las deficiencias, bajo los puntos de vista psicológico y pedagógico, seguirá siendo imprescindible.

Por motivos tanto ideológicos como políticos, la Asociación Americana de Deficiencia Mental cambió primero su nombre por el de Asociación Americana de Retraso Mental, y recientemente por el de Asociación Americana de Discapacidad Intelectual, para referirse a la misma realidad. No entraremos en una estéril discusión terminológica que ya ha consumido demasiadas energías y que en mi opinión no consigue evitar que los términos usados tengan connotaciones lingüísticas negativas.

El concepto de deficiencia mental institucional

En la actualidad, las definiciones de retraso mental más conocidas son la de la Asociación Americana de Psiquiatría (DSM-IV) y la de la *American Association on Mental Retardation* (AAMR) las cuales se superponen en parte.

Definición del retaso mental según la DSM-IV

Los tres criterios diagnósticos del retraso mental, de acuerdo con el DSM-IV (3), son:

- a. Edad de comienzo previa a los 18 años. Este criterio permite diferenciarlo de procesos psiquiátricos o de patologías orgánicas degenerativas que aparecen en la vida adulta. El retraso mental comienza durante la infancia.

- b. Cociente intelectual (CI) significativamente inferior al promedio. El CI se distribuye normalmente en la población general. Las personas con retraso mental son parte del 2 por ciento con valores menores (CI menor que 70). Sólo una parte de ese 2 por ciento de la población tendrá retraso mental, si cumple con el siguiente criterio. Aunque concuerdo con la crítica que se les hace a este tipo de mediciones, (que no miden inteligencia, o que sólo miden un tipo de inteligencia, o que miden únicamente el desempeño en esa prueba), el CI es predictivo del grado de escolaridad que va a alcanzar una persona. Consecuentemente, es predictivo del nivel de empleo que va a tener la persona, pero no de las relaciones sociales que va a desarrollar.
- c. Disminución concurrente de la capacidad adaptativa en, al menos, dos áreas de la vida cotidiana. Las áreas tenidas en cuenta, varían de acuerdo con los instrumentos que uno utilice para ponderarlas, pero básicamente son: salud y seguridad, uso de la comunidad, autodeterminación, (posibilidad de decidir por sí mismo sobre la propia vida), habilidades académicas-funcionales, autosuficiencia personal, habilidades sociales, capacidades comunicativas, trabajo, uso del tiempo libre. La comparación debe hacerse con respecto a los pares en edad y procedencia socio-cultural.

Una vez que se realiza el diagnóstico, se subclasifica a los pacientes en cuatro niveles, basados en el CI (leve, moderado, grave y severo o profundo).

- Retraso mental leve: 50-55 y 70
- Retraso mental moderado: 35-40 y 50-55
- Retraso mental grave: 20-25 y 35-40
- Retraso mental profundo: 20-25.

Definición de retraso mental según la AAMR 2002²

² LUCKASSON, 2002.

ARTÍCULOS

Retraso mental es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en la conducta adaptativa, tal como se ha manifestado en habilidades prácticas, sociales y conceptuales. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años. La aplicación de la definición propuesta, parte de cinco premisas esenciales para su aplicación:

1. Las limitaciones en el funcionamiento presente deben considerarse en el contexto de ambientes comunitarios típicos de los iguales en edad y cultura.
2. Una evaluación válida ha de tener en cuenta la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en comunicación y en aspectos sensoriales, motores y comportamentales.
3. En un individuo las limitaciones a menudo coexisten con capacidades.
4. Un propósito importante de describir limitaciones es el desarrollar un perfil de los apoyos necesarios.
5. Si se ofrecen los apoyos personalizados apropiados durante un periodo prolongado, el funcionamiento en la vida de la persona con retraso mental generalmente mejorará.

Con respecto a la definición anteriormente vigente, se añade una dimensión a las cuatro existentes: la participación, interacciones y roles sociales, lo que la acerca a la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF) de la Organización Mundial de la Salud.³

Funciones respecto a la discapacidad intelectual según la AAMR 2002

Función 1. Diagnóstico de discapacidad intelectual (retraso mental).

Hay diagnóstico de retraso mental si:

1. Hay limitaciones significativas del funcionamiento intelectual.

³ OMS, Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF), 2001.

2. Hay limitaciones significativas de la conducta adaptativa.
3. La edad de aparición es antes de los 18 años.

Función 2. Clasificación y descripción.

Identifica los puntos fuertes y débiles en cinco dimensiones, y las necesidades de apoyos.

1. Capacidades intelectuales.
2. Conducta adaptativa.
3. Participación, interacción y roles sociales.
4. Salud (física, mental y etiología).
5. Contexto (ambiental y cultural).

Función 3. Perfil de necesidades de apoyos.

Identifica el tipo de apoyos necesario, la intensidad de apoyos necesaria, y las personas responsables de proporcionar el apoyo en cada una de las nueve áreas de este perfil.

1. Desarrollo humano
2. Enseñanza y educación
3. Vida en el hogar
4. Vida en la comunidad
5. Empleo
6. Salud y seguridad
7. Conductual
8. Social

9. Protección y defensa

El proceso de evaluación y planificación de los apoyos propuestos por la AAMR se compone de cuatro pasos:

- Identificar las áreas relevantes de apoyo: entre las nueve citadas.
- Identificar las actividades de apoyo relevantes para cada una de las áreas: de acuerdo con los intereses y preferencias de la persona, y a la probabilidad de participar en ellas por la persona y por el contexto.
- Valorar el nivel o intensidad de las necesidades de apoyo: de acuerdo con la frecuencia, duración y tipo de apoyo.
- Escribir el plan individualizado de apoyos que refleje al individuo:
 - a. Los intereses y preferencias de la persona.
 - b. Áreas y actividades de apoyo necesitadas.
 - c. Contextos y actividades en los cuales la persona probablemente participará.
 - d. Funciones específicas de apoyo dirigidas a las necesidades de apoyo identificadas.
 - e. Énfasis en los apoyos naturales.
 - f. Personas responsables de proporcionar las funciones de apoyo.
 - g. Resultados personales.
 - h. Un plan para controlar la provisión y resultados personales de los apoyos provistos.

Este modelo se basa en un enfoque ecológico, que lleva a comprender que la conducta depende de evaluar la discrepancia entre las capacidades y habilidades de una persona y las competencias y habilidades adaptativas requeridas para funcionar en un contexto.

Los apoyos actúan reduciendo la discrepancia entre una persona y los requisitos de su entorno. Las funciones de apoyo son: enseñanza, amistad, planificación financiera, ayuda en el empleo, apoyo conductual, ayuda en la vida en el hogar, acceso a y uso de la comunidad, así como la ayuda en lo referente a la salud.

Las fuentes de estas funciones de apoyo pueden ser bien naturales (familia) o bien basadas en servicios. En este sentido, los servicios deberían considerarse como un tipo de apoyo proporcionado por las agencias y/o por profesionales

Los resultados personales deseados a través del uso de los apoyos incluyen la mejora de la independencia, relaciones, contribuciones, participación en la escuela y en la comunidad y bienestar personal.

Crítica de las definiciones de retraso mental

Las definiciones expuestas son útiles a efectos administrativos y para los servicios asistenciales. Personalmente, encuentro que falta la explicación del fenómeno de la deficiencia mental. Se limitan a decir que hay una falta de rendimiento, porque hay baja inteligencia, lo cual es tautológico puesto que baja inteligencia, retraso mental y falta de rendimiento, en las circunstancias a las que se refieren, vienen a ser lo mismo.

Por otra parte, a cualquiera se le puede hacer un currículo educativo basándose en las áreas que proponen: salud y seguridad, uso de la comunidad, autodeterminación, habilidades académicas-funcionales, autosuficiencia personal, habilidades sociales, capacidades comunicativas, trabajo y uso del tiempo libre. Se trata por tanto de una propuesta que no es específica para la deficiencia, aunque no niego su valor pedagógico. Respetando la necesidad de contenidos útiles para la vida, es necesaria una concepción de la deficiencia que nos ayude a conocer el modo en el que debemos enseñar esos contenidos en cada tipo de deficiencia.

En mi opinión, lo que define la deficiencia mental de una manera general, es la merma de los significados en la mente del deficiente. Esta merma proviene de las alteraciones del funcionamiento cerebral. El concepto

4 SAUSSURE, 1980, pp. 60.

significado es tremendamente complejo. Una simplificación didáctica es decir que significado es aquello que algo evoca en nuestra mente.⁴ Estas *evocaciones* se podrían dividir en dos grandes grupos de significados: los que hacen referencia a características descriptivas y los que hacen referencia a características operativas. Si digo, tiene hoja de metal y un mango de madera, son dos características descriptivas. Y si añado, sirve para cortar, es una característica operativa. Evidentemente, sólo se nos ocurrirá coger un cuchillo para cortar si la mente evoca ese significado operativo, pero podría evocar otros en otras circunstancias: raspar, destornillar, extender. Cuanta más riqueza de significados relevantes –según nuestros propósitos– sea capaz de proporcionar la mente más inteligente será. Como consecuencia, toda rehabilitación del deficiente mental debe ir encaminada a compensar la merma de los significados que padece.

Distinguir entre los deficientes mentales

En las publicaciones actuales sobre deficiencia mental, se suele distinguir a los sujetos por la causa que ha originado su deficiencia, pero habitualmente, no se les distingue por las características propias de su funcionamiento. Se habla de niveles de deficiencia, así, unos son deficientes ligeros, otros medios, severos o profundos. Rara vez se explica en qué capacidades son más deficitarios y cuáles son fuertes. En muchos trabajos, los deficientes mentales de un mismo nivel son considerados como un todo homogéneo. Sólo se les diferencia en su grado de deficiencia sin hacer referencia a las diferencias cualitativas que puede haber en el funcionamiento de unos y otros. Sin embargo, estas diferencias que parecen pasar desapercibidas a una parte del mundo científico, son evidentes para quienes cotidianamente trabajan con estas personas. Las habilidades difieren de unos individuos a otros, mucho más que entre las llamadas personas normales. Entre muchachos con un nivel de retraso similar, puede ocurrir que mientras que uno es incapaz de retener tres dígitos, otro retiene sin dificultad treinta, un tercero es un Demóstenes con discursos vacíos de conceptos y un cuarto explica telegráficamente y con gran dificultad observaciones sorprendentemente exactas.

En ocasiones, ocurre que desde la pedagogía, psicología o la administración pública, no se reconocen, en la práctica, las causas orgánicas como la principal fuente de deficiencia mental. Sin embargo, con los datos dis-

ponibles, se puede sostener que el deficiente padece un daño cerebral del que depende su sintomatología. Unas capacidades, las más relacionadas con dicho daño, estarán más afectadas, mientras que las más independientes lo estarán menos o nada. El perfil funcional del deficiente no es necesariamente homogéneo, sino que presenta altibajos en función de qué sistemas cerebrales estén afectados.

Hay muchos tipos de alteración de las funciones cerebrales que pueden ocasionar una merma en los significados de las cosas y llevar, en consecuencia, a la deficiencia intelectual. En ejemplo representativo de como una alteración cerebral repercute en el entendimiento, es el decaimiento de la asociación de ideas. A menudo oímos decir que las personas poco inteligentes no asocian bien las ideas. Efectivamente, esto puede observarse en las personas con deficiencia mental. Sin embargo, rara vez se habla sobre cuáles son los tipos de asociación de ideas en las que una persona es fuerte o débil.

Cerebro, asociación de ideas y signos

La primera persona que cayó en la cuenta de que lesiones en distintas partes del cerebro producían debilidad en distintas formas de asociar ideas, fue el lingüista Roman Jakobson⁵ en 1956. Analizando el lenguaje de pacientes afásicos, observó que los que sufrían lesiones del cerebro anterior, tenían debilitadas las asociaciones de ideas por contigüidad, mientras que los que padecían lesiones del cerebro posterior, perdían capacidad en asociar ideas por semejanza. Propuso entonces que las dos formas fundamentales de afasia, la de Wernike y la de Broca, afectaban, respectivamente, a los dos aspectos básicos del lenguaje: la selección y la combinación. La selección se realizaba por relaciones de semejanza y la combinación por relaciones de contigüidad.

Estas formas de relación junto con la relación por contraste, fueron propuestas por Aristóteles y reelaboradas por muchos filósofos pero son, tal vez, las de Kant⁶ y Peirce,⁷ las que más se acomodan a la interpretación

⁵ JAKOBSON, 1956. pp. 79 y sig.

⁶ KANT, *Kritik der reinen Vernunft*, 1781. Citado por García Mauriño J.M. y Fernández Revuelta J. A., 1992.

⁷ PEIRCE, 1894.

de los efectos del daño cerebral en el estado actual de nuestros conocimientos. Kant propone tres categorías de relación a las que considera raíces del entendimiento: semejanza, contigüidad y sustancia-accidente. Peirce añade que muestra mente maneja estas categorías mediante tres tipos de signos: el signo icónico, el signo índice y el símbolo.

Primer tipo de relación: la semejanza.

Para Kant, la simultaneidad temporal en la mente permite la *copresencia* y por tanto, la comparación y el establecimiento de las semejanzas así como la disyunción. Aplicando los descubrimientos de Jakobson, tener en cuenta *esto o eso*, o bien *esto y eso*, se hace en el cerebro posterior con lo que llamó *la función de simultaneidad*. Esta función de simultaneidad no afecta sólo al lenguaje, sino que es una función más general. Luria,⁸ basándose en los estudios de Wolpert⁹ sobre la agnosia simultánea (o simultagnosia), y los de Denny-Brown¹⁰ sobre la *amorfosíntesis*, encuentra que sus pacientes con lesiones cerebrales posteriores, pueden tener afectadas la atención, la percepción, sobre todo la táctil y la visual, así como el pensamiento.

Este tipo de trastornos se encuentra con frecuencia en sujetos con déficit intelectual. Aunque en la deficiencia mental pueden coexistir distintos tipos de alteración, se puede decir que el trastorno de la función de simultaneidad, es a menudo el *defecto* que ocasiona la discapacidad intelectual. Define un tipo de deficiencia en el que se tiene dificultad en comparar y por tanto, en establecer semejanzas y diferencias. La merma de las relaciones de ideas por semejanza, acaba por afectar a las capacidades de inferencia y a la formación de significados.

El signo que la mente emplea en las relaciones de semejanza es el icono de Peirce. Por ejemplo, reconocemos el wc de caballeros o señoras por *iconos*, imágenes que guardan alguna semejanza con características de hombre o de mujer. Comprendemos las metáforas porque somos capaces

⁸ LURIA, 1974.

⁹ La simultagnosia o agnosia simultánea, descrita por Wolpert en 1924, designa la incapacidad de reconocer las imágenes complejas, mientras que los detalles, los fragmentos o los objetos aislados pueden percibirse, sin que pueda realizarse una síntesis coherente; los sujetos no pueden ver más que un solo objeto a la vez.

¹⁰ Amorfosíntesis es la falta de síntesis de las formas complejas.

de relacionar dos términos por su semejanza en alguna cualidad. Si decimos, *este chico es una fiera*, nos hace pensar que se parece en alguna característica a las fieras. Gran parte de las explicaciones escolares son metáforas: *los glóbulos blancos son los policías de la sangre*. La atención simultánea y la comparación son imprescindibles para el conocimiento matemático, de manera que sin una reeducación de la función de simultaneidad, no es posible mejorar las dificultades en aritmética que se deban a esta causa.

Por increíble que pueda parecer, varios niños de 12 y 13 años, de una clase de educación especial afirmaban que su *seño* y Mar, nombre de su profesora, eran distintas personas. La *seño* estaba todos los días, y Mar cuando había reuniones con los padres. Así demostraban su dificultad espontánea para considerar ambas situaciones y establecer las semejanzas entre ellas. Una vez confrontados con su error los chicos parecieron entender su equivocación. Sin embargo, su profesora me advirtió: es difícil saber si lo han entendido de verdad o si sólo han aprendido a dar las respuestas que ellos saben que esperamos. Los deficientes con lesiones en las partes posteriores del cerebro tienen disminuidas sus capacidades para el uso de signos icónicos, hacer relaciones por semejanza, o para comprender metáforas, mientras que en otras formas de relación de ideas y por tanto de inferencia pueden ser muy capaces.

Segundo tipo de relación: la contigüidad.

La contigüidad es un tipo de relación por proximidad espacial o temporal. El asociar un plato con un vaso es una asociación por contigüidad espacial. El asociar el suelo mojado con una lluvia anterior es una asociación por contigüidad temporal. La sucesión temporal y las relaciones de contigüidad permiten establecer la noción de causa-efecto.

El signo de la contigüidad es el signo índice de Peirce. Los índices son signos basados en la asociación de ideas por contigüidad: el humo es índice del fuego, el sonido del timbre es índice de que alguien llama. En ambos ejemplos, se da una contigüidad temporal que nos hace asociar lo anterior con lo posterior, según lo hemos vivido. El primer término evoca el segundo, pero podría ser al revés; viendo fuego podemos pensar en el humo.

Un día, un joven deficiente llamaba con sus nudillos en la puerta de un despacho. Dentro, sonaba un teléfono. El joven insistía. Una psicóloga que le vio, le preguntó: *¿no oyes dentro el teléfono?* Sí, respondió el joven llamando de nuevo. El sonido del teléfono no significaba nada para él, no tenía valor de índice, no le indicaba nada. Si esto le ocurre a menudo a alguien, este déficit de asociación mental puede ser raíz de su deficiencia mental. La causa se asocia por contigüidad con el efecto, por ello si falla la capacidad de asociación por contigüidad, fallan los signos índice, y por tanto, también falla el conocimiento causal y las inferencias basadas en él. En consecuencia, para rehabilitar la capacidad para establecer relaciones de causa y efecto es necesario tratar primero la capacidad para realizar asociaciones por contigüidad temporal.

Jakobson, añade un síntoma más: cuando se debilita la capacidad de asociar por contigüidad se pierde la capacidad de entender la sinécdoque y la metonimia. ¿Cómo puede alguien beberse tres vasos si son de cristal?, podría decirnos una persona afectada por este defecto.

Si como decía Saussure, el significado de algo es *lo que evoca en nuestra mente*, en los niños con disfunciones del cerebro anterior y/o zonas subcorticales asociadas, queda disminuida la capacidad de utilizar los índices y con ello, un aspecto de la capacidad de hacer inferencias, por lo que sus evocaciones quedarán disminuidas y por tanto, el significado de las cosas también.

Tercer tipo de relación: sustancia-accidente.

Es necesario comprender la relación sustancia-accidente, para elaborar categorías y conceptos cuya existencia pretende ser, como proponía Kant, para todo tiempo. Por ejemplo, si pienso el concepto o categoría *mamífero*, el dar de mamar a las crías es sustancial, el ir sobre cuatro patas o tener aletas es accidental, ya que los canguros los hombres o las ballenas no van a cuatro patas, y los mamíferos terrestres no tienen aletas y no por eso dejan de serlo. Una vez formado un concepto, lo utilizamos para categorizar todo lo que encontremos en el futuro o todo lo que recordemos del pasado. Los conceptos son pues para todo tiempo. Por eso, el concepto es abstracto y por tanto tiene un valor general, es decir, se apli-

ca a los múltiples objetos que cumplan las condiciones esenciales, en cualquier tiempo y lugar.

Las categorías conceptuales son la jerarquía de los conceptos. Hay categorías más generales que otras. Animal es más general y abstracto que mamífero, y mamífero más general que perro, y perro más general que dalmata. El dalmata que se llama Lenon y pertenece a Julián, ya no es abstracto sino que es concreto porque se aplica sólo a un individuo.

Los deficientes, frecuentemente, fallan en distinguir lo que es sustancial de lo que es accidental. Por ello, no abstraen ni generalizan adecuadamente. Todas las ideas que pertenecen a una misma categoría quedan relacionadas por compartir las características propias de la categoría. Así, zanahoria y pino, siendo cosas muy distintas se relacionan por compartir las características propias de ser vegetales.

Para formar conceptos abstractos completos, son necesarias todas las formas de asociación de ideas. Además del funcionamiento correcto de las áreas cerebrales aisladas, los conceptos dependen neurológicamente del funcionamiento global del cerebro en ritmos coherentes; ritmos alfa, como opina Klimesch,¹¹ o ritmos de 40 Hz, como propone Llinas.¹² Los conceptos los que nos permiten establecer los significados abstractos de las cosas son, por ello, lo esencial de la función semántica.

El signo de los conceptos es el símbolo de Peirce. La palabra *mamífero*, es el signo de esa categoría. Esa palabra es un signo convencional, un acuerdo tácito entre los hispanohablantes. Cintia Rodríguez y Christiane Moro,¹³ han estudiado que a partir de los 6 u 8 meses de edad el niño empieza a aprender lo que es la convención, principalmente a través del uso convencional de los objetos que comparte con los adultos. Si fracasa en el aprendizaje de la convención, no sólo no desarrollará su lenguaje sino que tampoco accederá a las categorías propias de su cultura. Los árboles categoriales relacionan los conceptos y objetos que contienen. Así, si digo que algo es vegetal queda por ello relacionado con los demás vegetales a través de las características esenciales de esa categoría.

¹¹ KLIMESCH, 1994, pp. 428-441;1997, pp. 319-340.

¹² LLINAS, *et al.*, 1998.

¹³ RODRÍGUEZ y MORO, 1999.

Hay muchos tipos de alteraciones cerebrales que producen agnosias, apraxias, falta de capacidad para automatizar, problemas para la planificación y el control de la actividad mental, entre otros, que pueden alterar importantemente el uso de los signos, la formación de significados, la capacidad de juicio y de inferencia, que sería muy prolijo comentar aquí.

Inferencias y formas de relación

Las formas de relación nos permiten hacer inferencias, es decir, pensar. El ser humano piensa sobre todo con las relaciones conceptuales, pero estas se sirven de las relaciones de contigüidad y de semejanza como base. Las principales formas de inferencia son la inducción, la deducción y la abducción. Peirce, definía esta última como *el arte de hacer suposiciones*, y aunque suele ser la más desconocida, es la que más emplea el ser humano en su vida ordinaria.

Las personas con discapacidad intelectual hacen inferencias con mayor o menor fortuna, dependiendo de sus conocimientos, de sus trastornos y de la intensidad de estos. Cuando tienen confianza suficiente como para confiar sus pensamientos, pueden escucharse afirmaciones curiosas semejantes a la de niños mucho más pequeños. *Cuando la luna se encoje la gente y las cosas que hay allí se caen ¿qué pueden hacer entonces?*. La dificultad para inferir y su empobrecido almacén de conocimientos, les llevan fácilmente a la mentalidad mágica.

Un grupo de adolescentes deficientes aprendía a hacer un barco de vela doblando papel. Con mucho esfuerzo iban siguiendo los dobles que yo hacía. Al final, estirando de los extremos del papel doblado apareció el barco. La exclamación de sorpresa fue general.

A uno de ellos, a pesar de sus esfuerzos, no le salió nada. No me percaté de sus errores. Viendo a los demás sonrientes se sintió desgraciado. Fue a pedir perdón a un compañero por haberle insultado en el recreo. Se sentó a mi lado dispuesto a comenzar de nuevo. Sacó un bolígrafo y lo puso en su mesa de la misma manera que estaba otro bolígrafo en la mía. Colocó su hoja de papel exactamente como yo tenía la mía. Ya estaba él en la misma situación que yo. Ya estaba todo preparado para comenzar.

Tuve especial cuidado de que esta vez le saliera bien. Parecía seriamente triste.

A veces, las acciones se convierten en rituales capaces de producir, de crear, de ser eficaces. Esa forma de actuar supone una forma de fe. Es una forma de actuar que se deriva de la rigidez cognitiva. Esto sucede porque, para estas personas, las cosas *ocurren*, ellos no las hacen, ocurren cuando hacen algo, sin comprender bien la relación causal entre su modo de obrar y el efecto buscado. De este modo, las acciones se transforman fácilmente en rituales.

La mentalidad mágica tiene una terrible característica: carece de libertad. No se puede hacer nada por cambiar las cosas excepto el ritual correcto. Es verdad que la persona con deficiencia mental sabe que puede hacer cosas y que su acción produce un resultado, pero tiene una adherencia ciega a los procedimientos que ha aprendido. Lo mismo sucede con sus creencias. Su libertad queda limitada por un inmutable y desconocido orden de las cosas al cual todo está sometido. Esta forma de pensar y actuar tiene consecuencias en la vida diaria. La rigidez con la que se adhieren a sus rituales, puede producir conductas desafiantes que interfieren de modo importante la enseñanza y la convivencia. Si hay alguna contrariedad que interrumpa rutinas que ellos consideran importantes, pueden enfadarse intensamente. Este tipo de enfados se fundamentan en un profundo sentimiento de miedo y desamparo, sentimientos que pueden llegar a adquirir tales dimensiones, que hacen que estas personas deban ser tratadas clínicamente. Si el sufrimiento es intenso se puede alterar su conducta. No es cierta la creencia, extendida en nuestra sociedad, de que la ignorancia haga feliz. La ignorancia lleva al miedo. En las personas con déficit cognitivo, sólo la confianza en el auxilio de los demás calma ese miedo. Por ello aquellos deficientes que tienen fuertes vínculos afectivos con sus familias son más felices. Exactamente igual nos ocurre al resto de los humanos, las diferencias son tan sólo de grado, mayor entendimiento y mayores capacidades para el desenvolvimiento social, llevan a un mayor sentimiento de seguridad.

La dignidad de la persona con discapacidad intelectual

Se puede definir persona, como el ser dotado de sensibilidad que al menos en potencia puede ser racional, consciente, dotado de identidad propia, de inteligencia y de voluntad. Quien padece una discapacidad intelectual tiene todas esas cualidades en alguna medida, y por tanto es persona. La dignidad de la persona se basa en el reconocimiento como ser digno de respeto. Todos tenemos que reconocer las diferencias de cada persona además de tolerarlas. Este reconocimiento de las diferencias ha de llevarnos a la cooperación. Es un vicio instintivo considerar a los que son diferentes como peligrosos o enemigos, en lugar de considerar que esas diferencias son valiosas para cada uno de nosotros. Las capacidades e incapacidades están muy repartidas en el género humano, de manera que lo que le sobra a uno le falta a otro, por tanto el avance de la humanidad depende de la cooperación. En la cooperación una persona puede sentirse digna y orgullosa de las consecuencias de sus actos y se hace merecedora del respeto de los demás. La dignidad refuerza la personalidad, fomenta la sensación de plenitud y de satisfacción. Por eso, estar integrado cooperativamente con los demás es especialmente importante para el discapacitado. En la vida ordinaria, la situación cooperativa clave para su integración suele ser el trabajo.

Calidad de vida

Las Naciones Unidas¹⁴ proponen que se atienda al discapacitado al menos en las siguientes ocho dimensiones con el objetivo de conseguir una adecuada *calidad de vida* para estas personas:

- *Bienestar emocional.* Comprende las necesidades de seguridad, respeto, poder vivir sin atribuciones de culpa y sin perjuicios, sin miedo, como persona aceptada por los demás y sintiendo que su porvenir está asegurado hasta la vejez. En este apartado se incluye el derecho a la práctica de la religión y a la vida espiritual.
- *Relaciones interpersonales.* Son derechos fundamentales de la persona, puesto que amar y ser amado y el derecho a la amistad, son

¹⁴ UNITED NATIONS, 1993.

las necesidades más profundas del ser humano, que han de reflejarse en normas respecto a la vida familiar en un *hogar* y en la integración interpersonal.

- *Bienestar material.* Que abarca las cuestiones de empleo, entendiendo el trabajo no sólo bajo el punto de vista económico, sino también como un medio de perfeccionamiento personal, los medios de subsistencia y los servicios sociales.
- *Desarrollo personal.* Entendido como derecho a la educación en los aspectos cognitivos, sociales y prácticos, y a la rehabilitación. Su fin no es sólo la mejora de la productividad laboral sino también la satisfacción personal a través de la expresión en distintos ámbitos de las propias capacidades
- *Bienestar físico.* Incluye el asegurar la existencia de una adecuada atención sanitaria, hábitos saludables, administración de medicinas en el hogar y nutrición apropiada, la movilidad, el deporte y el ocio.
- *Autodeterminación.* Desarrollar la libertad interior, organizaciones de autodefensa. Se siguen en esta dimensión los principios expuestos por Morris,¹⁵ quien señala que la filosofía del movimiento de la vida independiente se basa en los siguientes supuestos básicos: que toda la vida humana tiene un valor, que todos, cualquiera que sea su insuficiencia, son capaces de hacer elecciones, que las personas que están discapacitadas por insuficiencia física, intelectual o sensorial, o afecciones emocionales tienen derecho a ejercer el control de sus vidas.
- *Inclusión social.* Se requiere la creación de servicios de apoyo. Entre sus objetivos se encuentran, la detección y diagnóstico de los factores y situaciones de riesgo de exclusión, el asesoramiento técnico y el apoyo necesario para acceder a los recursos sociales. La propuesta y articulación de itinerarios de inserción social, facilitando la educación general y formación profesional y ocupacional promoviendo, además, el acceso a programas de inserción social y laboral. El fomento de las redes sociales y la ejecución de programas de acompañamiento social.

¹⁵ MORRIS, 1993, p. 21.

- *Derechos.* Todas las personas, por el hecho de serlo tenemos los mismos derechos. Por supuesto, entre ellos, el derecho a un trabajo adecuado a nuestras habilidades y capacidades. Además, en el caso de los discapacitados se reconoce el derecho a la aplicación de las medidas legales especiales para favorecer su inserción laboral y social, para el aumento de la conciencia pública respecto a sus necesidades, para la accesibilidad, la participación, la protección jurídica económica y social.

Discusiones y conclusión

La discapacidad intelectual puede ser abordada con distintos enfoques que constituyen modelos que a menudo compiten entre sí. Hay posiciones que exageran la importancia de un modelo. Por ejemplo, se llega a afirmar que la discapacidad surge de una deficiencia que existe dentro de la sociedad. En el Foro Europeo de la Discapacidad de 1994,¹⁶ se decía, que la discapacidad (del inglés *disability*), se refiere a la manera en que una persona que presenta una deficiencia es discapacitado por la sociedad, mediante barreras al acceso, la discriminación y la exclusión. Sabiendo que es la sociedad la que discapacita, es correcto también el término personas con deficiencias (*persons with impairments*), o gente discapacitada (del inglés *disabled people*), y no gente con discapacidad (*people with disabilities*). Pero, cada vez más los términos *discapacidad* y *deficiencia*, se están usando indistintamente y con una creciente preferencia por el término *discapacidad*. En otras, las ocasiones en que se arremete contra los modelos médicos a los que se les acusa, por ejemplo, de utilizar etiquetados *generalitas* en beneficio del tratamiento personalizado.

Hoy día, todos los modelos aceptan los derechos del discapacitado y buscan la integración social y laboral de estas personas. Estos fines exigen, en cada caso concreto, conocer cuáles son sus capacidades y discapacidades, para adaptar tanto al medio a las personas como las personas al medio, buscando su calidad de vida.

Nada de esto se puede realizar sin un conocimiento profundo de lo que sucede al discapacitado tanto en su interior como en su relación con el mundo. Efectivamente, es necesaria una buena respuesta de la sociedad, pero es sólo la mitad del camino. Se debe atender también a lo que le

¹⁶ FORO EUROPEO DE LA DISCAPACIDAD, Bruselas 1994.

sucede al individuo. Es, por tanto, equivocada la lucha entre los modelos de atención al discapacitado. Los aspectos biológicos, psicológicos, pedagógicos, laborales y sociales, deben cooperar en lugar de descalificarse.

Para comprender los aspectos del déficit cognitivo comentados en las páginas anteriores, se propone aprovechar cualquier forma de conocimiento sea filosófico, lingüístico, semiótico, neurológico o psicológico, ya que la magnitud del problema lo requiere. Se han tratado de explicar algunos caminos que van desde los trastornos del funcionamiento cerebral a algunas de las distintas formas del déficit cognitivo que alteran las capacidades intelectuales. Sin estudiar bien estos caminos, cualquier forma de rehabilitación a la que estas personas tienen derecho, será ciega. Sin comprender los mecanismos que subyacen a sus dificultades, sus posibilidades laborales permanecerán en niveles mínimos y su adaptación social probablemente fracasará por más que hagamos bellas declaraciones de principios. El problema empieza en la insuficiencia del diagnóstico que, generalmente, se conforma con valorar el nivel de discapacidad. No están bien definidas ni estudiadas las distintas formas que adquieren los déficit intelectuales una vez establecidos ni tampoco lo está el cómo educarlas o rehabilitarlas.

Mientras que en el campo político se reformulan una y otra vez los derechos de los discapacitados intelectuales, las investigaciones en el aspecto biológico y la comprensión profunda de la deficiencia avanzan muy lentamente y con escasez de medios, como si la sociedad no comprendiera que sin ellas los esfuerzos educativos, de rehabilitación y de inserción social pierden una parte importante de su eficacia.▲

Bibliografía

- BALMES J. *El Criterio*. Antonio Brusi, Barcelona 1845. Accesible en <http://books.google.com>
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. *Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (CIF)*, 2001.
- FORO EUROPEO DE LA DISCAPACIDAD, Bruselas 1994. Accesible en http://www.disabilityworld.org/09-10_03/spanish/noticias/edf1.shtml
- JAKOBSON R. Halle M. *Fundamentals of Language*, Mouton. La Haya, Paris Nueva York, 1956 (*Fundamentos del lenguaje*. Ciencia Nueva. Madrid, 1967).
- KANT E. *Crítica de la razón pura*. Alfaguara. Madrid, 1978. Citado por García Mauriño J.M., Fernández Revuelta J.A., en *Historia de la filosofía*. Vol 10. Alambra-Longman. Madrid, 1992.

ARTÍCULOS

- KLIMESCH W “Episodic and semantic memory: an analysis in the EEG-theta and alpha band”. *Electroencephalography and Clinical Neurophysiology*, 91: 428-441, 1994.
- KLIMESCH W. “EEG-alpha rhythms and memory process”. *International Journal of Psychophysiology*, 26: 319-340, 1997.
- LLINAS R, RIBARY U, CONTRERAS D, PEDROARENA C. “The neuronal basis for consciousness”. *Philos. Trans. R. Soc. Lond. B. Biol. Sci.* 353: 1841-9, 1998.
- LUCKASSON, R et al. *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports*. AAMR. Washington, 2002.
- LURIA A. R. *El cerebro en acción*. Fontanella. Barcelona, 1974.
- MORRIS, J. *Independent lives-community care and disabled people*. Tavistock, Macmillan. Londres, 1993.
- PEIRCE Ch. S. “¿Qué es un signo?” [Collected Papers 2.281-285 y 297-302. 1894]. Traducción castellana de Uxía Rivas, 1999, en www.unav.es/gep/Signo.html
- RODRÍGUEZ C. y MORO Ch., *El mágico número tres*. Paidós. Barcelona, 1999.
- SAUSSURE, F. de. *Curso de lingüística general*. Akal. Madrid, 1980.
- UNITED NATIONS. United Nations standard rules on the equalization of opportunities for persons with disabilities. New York, 1993.

Neurodidáctica y discapacidad

Ana Iglesias Rodríguez

E.U. de Educación y Turismo de Ávila
Departamento de Didáctica, Organización y MIDE
Universidad de Salamanca
anaiglesias@usal.es

La neurodidáctica¹ es una disciplina reciente que estudia la optimización del aprendizaje basado en el desarrollo del cerebro. Planteado de otra forma, es la disciplina que ayuda a aprender con todo nuestro potencial cerebral.

Todo aprendizaje está posibilitado por las estructuras neuronales del cerebro de nuestros alumnos que, al mismo tiempo, están siendo cambiadas por el aprendizaje.

El cerebro es un cuerpo físico que se puede estudiar y comparar. Pesa alrededor de 1,4 kg y tiene unos 1,400 cm³ de volumen. Es el objeto más complejo del universo con cien mil millones de neuronas y diez mil sinapsis de media. Las neuronas pueden procesar en un segundo 200 mil millones de bits de información mediante cien trillones de interconexiones. Esto, hace que los seres humanos tengamos una extraordinaria flexibilidad para aprender.

Si bien es cierto que conocemos cada vez mejor las estructuras del cerebro (anatomía) y sus funciones (fisiología), también es verdad que desconocemos aún cómo se toman las decisiones o qué estimula la imaginación, ignoramos cómo se produce el proceso de comprensión de un tema, no sabemos qué es la inteligencia, ni cómo se producen las ideas, o si la mente es exclusivamente un fenómeno producido por el cerebro.

Sin embargo, sí que sabemos que nuestro cerebro consta de dos hemisferios cerebrales, izquierdo y derecho, conectados por haces de fibras nerviosas (cuerpo calloso), que permiten a ambos lados del cerebro inter-

¹ IGLESIAS y colaboradores, en prensa.

cambiar información con independencia, para que cada lado del cerebro procese la información de forma diferente.

El hemisferio izquierdo, procesa las cosas en partes y de modo secuencial, capta con mayor rapidez y está más activo cuando experimenta emociones positivas, interviene cuando tenemos que realizar actividades relacionadas con el lenguaje, el análisis de las partes, la percepción del tiempo o las tareas de razonamiento lógico. Mientras que el hemisferio derecho, se centra en las actividades creativas y emocionales como la música, la visualización de imágenes y la situación espacial, teniendo más capacidad que el hemisferio izquierdo para tener una visión global de las circunstancias, así como la capacidad para reconocer de forma más rápida las emociones negativas.² Los científicos dividen el cerebro en cuatro áreas denominadas lóbulos cerebrales, que reciben el nombre de: lóbulo frontal, parietal, temporal y occipital.

Lóbulo frontal. Está situado en la frente. Es el encargado de resolver y planificar problemas de la personalidad. También está implicado en actos como el juicio y la creatividad.

Lóbulo parietal. Está situado en la zona trasera superior. Sus tareas incluyen el tratamiento de funciones sensoriales y lingüísticas superiores.

Lóbulos temporales (lado izquierdo y lado derecho). Se encuentran situados por encima y alrededor de los oídos. Encargados de la audición, del lenguaje, de algunos aspectos de la memoria y del significado.

Lóbulo occipital. Situado en la parte media trasera del cerebro, es el encargado de la visión.

Cada lóbulo cerebral está especializado en diferentes funciones y son los responsables de la mayoría de las capacidades cognitivas (atención, lenguaje, memoria, conocimientos generales, cálculo, orientación espacial, lógica, creatividad, etc.).

Pero el cerebro no sólo realiza funciones que permiten a la persona pensar, respirar, comer, resolver problemas, calcular... También siente y se

² JENSEN, 2004; Pizarro de Zuliger, 2006.

emociona. El responsable de la afectividad es el sistema límbico, situado en la zona central del cerebro y formado por el hipocampo, el tálamo, el hipotálamo y la amígdala. Representa el 20 por ciento del volumen del cerebro y es el encargado de hacer funcionar las emociones, el sueño, la atención, la creatividad, el humor, el olfato, la sexualidad.

En la zona media superior del cerebro, tenemos el córtex sensorial que recibe información de los receptores cutáneos del cuerpo; y el córtex motor que es necesario para el movimiento. Y, en el área inferior trasera del cerebro, se encuentra el cerebelo que es el principal responsable del equilibrio, de la postura, del movimiento y de algunas áreas de cognición.

A continuación, vamos a estudiar todas estas cuestiones aplicadas al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para que el cerebro pueda aprender, debe recibir energía.³ La energía de la que se nutre es, por un lado, la sangre que aporta nutrientes como glucosa, proteína, oligoelementos y oxígeno; y por otro, el agua que aporta el equilibrio electrolítico necesario para su correcto funcionamiento. El cerebro recibe alrededor de 36 litros de sangre cada hora y necesita de 8 a 12 vasos de agua cada día para un óptimo funcionamiento, puesto que si no, puede ocasionar letargo y debilitamiento del aprendizaje. De aquí se deriva que una dieta alimenticia correcta ayuda en el aprendizaje.

Poseemos un 10 por ciento de neuronas y un 90 por ciento de neuroglías. Aunque el cerebro contiene menos neuronas, éstas son esenciales para su funcionamiento. Las neuronas están compuestas por un cuerpo celular compacto, dendritas y axones, encargados de tratar la información y transportar las señales químicas y eléctricas en todas direcciones.

El aprendizaje, es una función fundamental de las neuronas que no se puede llevar a cabo de modo individual, sino que requiere grupos de neuronas. Al aprender, lo que estamos haciendo es modificar el cerebro mediante cada nueva estimulación, experiencia y conducta. Aún no se sabe cómo sucede esto, pero existen algunas ideas acerca de lo que puede estar ocurriendo: cuando algún tipo de estímulo nuevo llega al cerebro (ver una película nueva, escuchar una nueva música, visitar un lugar nue-

³ JENSEN, 2004; Blakemore y Frith, 2007.

vo) se desencadena el proceso. La nueva estimulación mental o motora produce mayor energía eléctrica beneficiosa que lo antiguo o ya conocido, convirtiéndose en impulsos nerviosos que hacen que las células establezcan conexiones entre sí produciéndose una sinapsis que será utilizada una y otra vez, dando lugar a nuevas sinapsis después del aprendizaje. Todo este proceso da lugar a una memoria potencial que podrá ser empleada en el momento preciso y activada con facilidad siempre que logremos alterar la eficacia sináptica.

Por lo tanto, nuestro cerebro no sólo es el órgano mediante el cual se producen todas las formas de aprendizaje, sino también el mecanismo natural que determina lo que puede ser aprendido, en qué cantidad y con qué rapidez. Es decir, nuestro cerebro es el encargado de poner límites a nuestro aprendizaje.

Es evidente que no todos aprendemos de la misma manera ni a la misma velocidad, pues cada uno de nosotros poseemos unas características personales, psíquicas, físicas y sociales que nos diferencian del resto. Y son estas diferencias las que establecen nuestras distintas formas de aprender.⁴ Es aquí donde profesores y alumnos debemos poner toda nuestra atención y tratar de buscar soluciones a la diversidad de situaciones y necesidades. Sólo comprendiendo cómo adquiere y conserva información y destrezas el cerebro, seremos capaces de alcanzar los límites de su capacidad para aprender.

Durante los últimos años, los avances realizados gracias a las investigaciones genéticas, nos han hecho partícipes de lo importantes que son los genes en la creación del individuo, así como del papel que juegan en el aprendizaje y en las discapacidades para el aprendizaje. En la programación genética, no basta con que se produzca el desarrollo normal del cerebro, sino que también se requiere la estimulación ambiental. Es un hecho científico que las áreas sensoriales del cerebro sólo pueden desarrollarse cuando el entorno contiene diversos estímulos sensoriales, imágenes, texturas y sonidos. Es curioso que esto mismo sea así para todas las áreas del cerebro y para todas las funciones mentales.

4 SPITZER, 2005.

El cerebro debe ser tenido en cuenta no sólo cuando hablamos del desarrollo normal del niño sino y, sobre todo, cuando analizamos los trastornos del desarrollo producidos por algún ligero defecto en la programación genética, que tiene un efecto en el desarrollo cerebral como, por ejemplo, el autismo, el trastorno de hiperactividad por déficit de atención (THDA) y la dislexia. Tal vez estos trastornos tengan orígenes sutiles en el cerebro, pero en todo caso, pueden tener consecuencias de gran alcance en el desarrollo cognitivo.⁵

Los cerebros individuales, como los cuerpos individuales, son distintos entre sí, pero no hay casi nada que no podamos manejar o cambiar. Aunque sólo se han realizado experimentos con animales, los investigadores sugieren que a cierta edad deben producirse determinadas experiencias de aprendizaje, porque si no, el cerebro no se desarrollará como es debido y será imposible que el niño adquiera jamás las facultades o destrezas pertinentes.

Actualmente, la mayoría de los neurocientíficos creen que los períodos críticos no son rígidos ni inflexibles. Los interpretan como periodos sensibles que comprenden cambios sutiles en la susceptibilidad del cerebro, a ser moldeado y modificado por experiencias que se producen a lo largo de la vida. Un entorno *normal*, da origen a más conexiones sinápticas que un entorno precario. Los estudios demuestran que si se desatienden a los bebés, se les causa daño. Los niños que han sido criados en condiciones muy precarias, con mala nutrición, mala salud y poca estimulación sensorial y social, tienen más probabilidades de presentar un retraso en el aprendizaje de destrezas, tales como andar y hablar, así como un desarrollo cognitivo, emocional y social deteriorado. Rutter y su equipo de investigadores, observaron una estrecha relación entre la duración del estado de privación y la gravedad del retraso intelectual del niño. Una pequeña pero significativa proporción de los adoptados rumanos, mostraban patrones de conducta de carácter autístico, como acercamientos indiscriminados a desconocidos, adhesión inflexible a rutinas e intereses obsesivos limitados. No obstante, en estos estudios la recuperación de capacidades intelectuales y la mejora de las conductas similares a las autísticas fueron extraordinarias. La mayoría de los bebés se restablecieron completamente.⁶

⁵ GREENFIELD, 2007.

⁶ BLAKEMORE Y FRITH, 2007.

Si hay algo que nos diferencia de los animales, eso es el lenguaje. El lenguaje es necesario para poder comunicar nuestros pensamientos, ideas, deseos y sentimientos. La incapacidad de controlar el lenguaje hablado o escrito, puede producir en las personas una gran discapacidad y afectar a las dimensiones sociales y educativas de quienes las sufren, llegando incluso, a impedir la comunicación total.⁷

Los trastornos del lenguaje pueden aparecer de forma diversa. Las personas que sufren Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), tienen una capacidad intelectual normal, pero experimentan dificultades con ciertas construcciones gramaticales, por ejemplo, conjugar de forma correcta los verbos, entender frases de sintaxis complicada, etc.

Quienes sufren dislexia, por su parte, con independencia del nivel intelectual que posean, no consiguen aprender a leer. Este trastorno suele transmitirse en la familia y, a menudo, aparece asociado a otras anomalías como por ejemplo, la confusión entre izquierda y derecha, problemas de equilibrio. Hoy día, las investigaciones realizadas indican que la dislexia tiene una base genética que provoca un trastorno leve del desarrollo del cerebro.

Tanto la dislexia como el TEL, parecen tener raíces genéticas, ya que no se observan daños cerebrales ni anomalías neuroanatómicas evidentes. No obstante, el origen de estos problemas sigue siendo objeto de grandes controversias. Así, algunos investigadores atribuyen el trastorno al déficit en una capacidad de procesamiento central, como por ejemplo, un conocimiento inadecuado de la gramática o de las reglas de conversión de letras en sonidos. Otros, sin embargo, sugieren que tiene su origen en el déficit de los procesos periféricos asociados a la escucha y a la lectura. Las dificultades en el uso del lenguaje suelen venir provocadas por daños en los centros del lenguaje del cerebro, que en la mayoría de la gente, se encuentran situados en el hemisferio cerebral izquierdo.

Cuando queda dañada la parte más frontal del área del habla en el hemisferio izquierdo (el área de Brocca), con frecuencia se produce una disfasia expresiva. Las personas que la padecen pueden entender todo lo que

⁷ GREENFIELD, 2007.

se les dice o leen pero son incapaces de encontrar las palabras con las que expresarse ellos mismos.

Por el contrario, si la parte del área del lenguaje que resulta dañada es la situada hacia la parte posterior del cerebro (el área de Wernicke), los afectados suelen presentar más dificultades para comprender lo que se les dice que para expresarse ellos mismos. Es lo que se conoce como disfasia receptiva.

En la práctica, muchas personas sufren una combinación de problemas receptivos y expresivos. Si las áreas de las regiones del habla que resultan afectadas son más reducidas, pueden producirse trastornos más específicos, por ejemplo, la incapacidad de escribir (disgrafía), aunque se conserve intacta la capacidad de hablar, o la dificultad con determinadas formas gramaticales.

La capacidad de oír, se encuentra vinculada a la capacidad de producir y comprender el lenguaje. La sordera impide a quien la sufre, registrar el habla o cualquier otro sonido, lo que dificulta mucho la adquisición del lenguaje. También algunos trastornos de las áreas de asociación auditiva pueden afectar a la capacidad lingüística de una persona. Se ha llegado a sugerir que el Trastorno Específico del Lenguaje puede tener su origen en un déficit de la capacidad de procesar con la suficiente rapidez los sonidos del habla, sobre todo, de los consonánticos. Cuando una persona no puede identificar los sonidos del habla, le resulta muy difícil aprender la gramática u otros aspectos del lenguaje.

Por otro lado, algunos niños presentan excesivas dificultades, muy probablemente a causa de alguna anomalía cerebral en la coordinación motora. Esta anomalía recibe el nombre de dispraxia, y se observa en la incapacidad del niño para abotonarse la ropa, sostener un lápiz como es debido o lanzar y recibir pelotas. Dado que hay partes importantes del cerebro que se dedican a mantener la postura y a impedir que nos caigamos si estamos en un terreno irregular o resbaladizo, puede que una anomalía cerebral, por pequeña que esta sea, se manifieste en un control motor deficiente. Esto afecta a la capacidad para escribir con la mano, repercutiendo, al mismo tiempo, en la vida escolar del niño.

También sabemos por los estudios realizados durante los últimos años, que sólo unos días después de nacer, los bebés saben distinguir entre dos y tres objetos. El neurodidáctico francés Stanislas Dehaene, ha sugerido que ya antes de nacer, el cerebro desarrolla, mediante control genético, un módulo especializado para identificar números. Igual que el cerebro del recién nacido, está dotado de un sistema visual inicial antes de la exposición a estimulación visual, puede que también esté provisto de un equipo de partida para un sistema numérico. Esta idea también explica por qué algunos individuos no tienen concepto de número y les resulta muy difícil entender incluso los problemas matemáticos más básicos. Estas personas reciben el nombre de discalcúlicos.

Los científicos cerebrales han estudiado cómo el cerebro procesa cálculos matemáticos y han observado que hay distintas regiones cerebrales especializadas en *cálculos aproximados* y *cálculos exactos*. Los pacientes con lesión cerebral que de pronto han perdido sus destrezas matemáticas, han desvelado mucho sobre estos procesos, lo mismo que los niños que no han llegado a adquirir dichas destrezas. Según ciertos estudios realizados en individuos con lesiones cerebrales, el lóbulo parietal, implicado en la visión y el recuerdo de dónde están los objetos, está vinculado al conocimiento de los números y sus relaciones.⁸

Existen dos clases de números que podemos leer: palabras numéricas (*cinco*) y cifras o dígitos (5). La capacidad para leer ambos puede resultar selectivamente dañada debido a lesiones en diferentes regiones cerebrales. Unos pacientes pueden leer palabras numéricas pero no dígitos, mientras otros tienen el problema contrario. En general, las lesiones en la corteza visual del lado izquierdo del cerebro originan dificultades en la lectura de palabras, mientras que las lesiones en la corteza visual del lado derecho ocasionan problemas en la lectura de dígitos. Así pues, parece que el cerebro tiene varios sistemas encargados de los distintos aspectos del número y la cantidad, que por lo común funcionan conjuntamente integrando toda esta información para que tenga sentido como un todo.

En algunas personas, la capacidad de cálculo aritmético no llega a desarrollarse pese a una correcta enseñanza y a la adecuada interacción ambiental. A este respecto, se sospecha que puede existir una anomalía

⁸ BLAKEMORE y FRITH, 2007.

cerebral en el trastorno de la discalculia del desarrollo. Las dificultades graves y continuas con las matemáticas, no tienen por qué deberse a problemas neurológicos sino que pueden producirse por otras razones, entre ellas la ansiedad.

En los niños con discalculia, la capacidad para adquirir destrezas aritméticas está dañada en un grado moderado a grave. Puede que estos niños tengan dificultades para comprender problemas matemáticos, incluso muy sencillos, tanto en la escuela como en otros contextos, como cuando comprueban el ticket de la tienda, comprueban el cambio o calculan cuánto tiempo tardarán en realizar determinadas actividades. Para un niño discalcúlico, las matemáticas y el concepto de número son incomprensibles generando en ellos un sentimiento de frustración y ansiedad muy grandes, que se refleja en las clases de matemáticas y en cualquier parte donde se requiera algún tipo de cálculo. A veces, la discalculia aparece en niños con dislexia, por lo que se ha llegado a pensar que ambos trastornos están relacionados.

La discalculia del desarrollo puede aparecer por diversas razones. El cerebro tiene un cableado duro para poder calcular (los recién nacidos tienen capacidades numéricas básicas). Los bebés distinguen entre números pequeños y objetos e incluso parecen ser capaces de hacer cálculos matemáticos sencillos. Una de las hipótesis predominantes para explicar la discalculia, es la propuesta por Stanislas Dehaene y Brian Butterworth, quienes por separado, han llegado a la conclusión de que este trastorno se produce por la falta de este sentido innato del número.

Este hecho, se puede deber a la inexistencia de uno de los principales mecanismos de *arrancada* para el aprendizaje rápido de la cantidad y el número. Esta clase de mecanismo recibe el nombre de módulo. Es posible que el módulo no logre desarrollarse de forma adecuada como consecuencia de alguna lesión cerebral temprana o alguna desorganización genética de los circuitos neurales subyacentes. No obstante, un mecanismo defectuoso de *arrancada* para el aprendizaje rápido no impide el aprendizaje lento. Y es aquí, donde la enseñanza compensatoria tiene una gran responsabilidad. Lo esencial es enseñar mediante la repetición lenta y paciente de elementos básicos que normalmente se dan por sentados, amén de proporcionar reglas explícitas. Esto supone un esfuerzo considerable, y no equivale a instalar las reglas implícitas y la intuición que faltan.

No obstante, es algo sumamente práctico. Al final, el individuo discalculico será capaz de realizar y verificar operaciones básicas.

Por lo que sabemos, estas afecciones están determinadas genéticamente aunque todavía no se ha logrado averiguar de qué modo la anomalía genética conduce a una deficiencia mental como en el caso del autismo, del síndrome de Asperger, el síndrome de Down y el Trastorno Específico del Lenguaje.

Los grandes avances que se están produciendo gracias a la neurociencia serán las que, poco a poco, nos vayan dando las pautas a los educadores acerca de la mejor manera de afrontar y dar respuesta a muchos de estos trastornos.▲

Bibliografía

- BLAKEMORE, S-J. y Frith, U. *Cómo aprende el cerebro. Las claves para la educación*. Ariel. Barcelona, 2007.
- BURÓN, J. *Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*. Ediciones Mensajero. Bilbao, España, 2002.
- DAMASIO, A. *El error de Descartes*. Editorial Crítica. Barcelona, 2006.
- FORD, M. *Motivating humans*. Sage publications. California, 1992. Citado por Jensen, E. en *Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas*. Narcea Ediciones. Madrid, s.a., pp. 97-98.
- GARDNER, H. *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós. Barcelona, 1995.
- GOLEMAN, D. *Inteligencia emocional*. Editorial Cairós. Barcelona, 1996.
- GREENFIELD, S. (Ed.). *El poder del cerebro. Cómo funciona y qué puede hacer la mente humana*. Editorial Crítica. Barcelona, 2007.
- IGLESIAS, A. y colbs. *Fundamentos de neurodidáctica para Educadores*. Universa Terra Ediciones. Salamanca, España: En prensa.
- JENSEN, E. *Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas*. Narcea Ediciones. Madrid, 2004.
- PINEL, J. *Biopsicología*. Pearson Educación. Madrid, 2007.
- PINKER, S. *Cómo funciona la mente*. Editorial Destino. Madrid, 2007.
- PIZARRO de Zulliger, B. *Neurociencia y educación*. La Muralla. Madrid, 2003.
- PUNSET, E. *El alma está en el cerebro*. Editorial Aguilar. Madrid, 2007.
- SPITZER, M. *Aprendizaje. Neurociencia y la escuela de la vida*. Ediciones Omega. Barcelona, 2005.

Autismo, un mundo para entrar y... actuar

Verónica Hernández Zepeda

Docente-Investigador. IMCED

En algún momento todos hemos enfrentado algún reto, tanto profesional como personal, más severamente si es dentro del contexto educativo donde el profesional de la docencia no puede eludir la demanda de la sociedad en plena transformación, debido a que los triunfos o fracasos, benefician o amenazan de manera general a toda una organización y en particular a la educativa, razón de su quehacer educativo. Y precisamente, en este trabajo, analizamos el enfrentamiento de una necesidad ambiciosa ante una realidad particular: la aplicación de la teoría en la práctica docente cotidiana. El punto en común encontrado en dicha aplicación, es la educación especial, la espina dorsal de la atención a niños, dentro del espectro autista.

La misión principal de la educación especial tiene una enorme profundidad y responsabilidad en sí misma, pues su principio fundamental es propiciar y favorecer el acceso y permanencia dentro del sistema educativo, a niños, niñas y jóvenes que presenten necesidades educativas especiales, asociadas o no con alguna discapacidad, con los recursos que les permitan desarrollar sus potencialidades al máximo e integrarse educativa y laboralmente.

En el mundo autista, algunas veces nos encontramos confrontados con personajes que aunque son adultos, siguen teniendo comportamientos infantiles y serias dificultades de socialización; aun considerando que individualmente parezcan ser genios.

Definición y clasificación

El término autismo, lo empleo Blueler por primera vez en 1919, así:

El alejamiento del mundo exterior que se observa en los esquizofrénicos adultos. No obstante que este término, aplicado al paciente esquizofrénico adulto, difiere bastante del síndrome del

autismo, ambos tienen la similitud de una aparente preferencia por el mundo interno más que por la realidad exterior.¹

El trastorno autista, también llamado autismo infantil –por el momento en que aparece– es más común en niños que en niñas, una gran cantidad de estos niños, además, presenta discapacidad intelectual.

El autismo, es un síndrome de la niñez que se caracteriza por falta de relaciones sociales, carencia de habilidades para la comunicación, compulsivos persistentes y resistencia al cambio. Un niño con estas características, no se relaciona con las personas que se hallan a su alrededor y prefiere, en cambio, jugar de manera repetitiva con un objeto, con un juguete o con su propio cuerpo. Entonces, el autismo es:

Un trastorno físico del cerebro que provoca una discapacidad permanente de desarrollo. Los diversos síntomas del autismo pueden presentarse aislados o acompañados de otras condiciones tales como retraso mental, ceguera, sordera y epilepsia. Debido a que los niños autistas difieren ampliamente en sus habilidades y en su conducta, cada síntoma puede manifestarse de diferente manera.²

El autismo es un trastorno del desarrollo y como tal, está ubicado en el DSM-IV (Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales), y en el CIE- 10 (Clasificación Internacional de Enfermedades); su inicio es precoz, considerándose como criterio diagnóstico que al menos una de sus manifestaciones se ha iniciado antes de los tres años. Su prevalencia es elevada y se sitúa entre el 1 y el 2.6 por ciento. Evidentemente, la preponderancia varía mucho en función de que se tomen en consideración únicamente formas puras de autismo, o bien, se aceptan como autistas, niños que sin cumplir estrictamente todos los criterios, cumplen sólo algunos de ellos; pero suficientes para considerar que estamos ante un trastorno de ese tipo.

Las manifestaciones clínicas se centran en torno a tres características nucleares del autismo: trastorno de la relación social, trastorno de la comunicación y espectro restringido de conductas e intereses.

1 PALUZNY, 1999, p. 17.

2 D. POWERS, 1999, p. 27.

El autismo, según el DSM-IV está catalogado como un trastorno generalizado en el desarrollo. Y qué significa *trastorno en el desarrollo*, pues que se trata de un problema orgánico, estando conscientes de que se presenta una situación específica y compleja. Dentro de estos trastornos generalizados del desarrollo, encontramos la siguiente clasificación:

- Autismo típico.
- Síndrome de Asperger.
- Síndrome de Rett.
- Síndrome desintegrativo de la niñez.
- Trastorno del desarrollo no especificado.

El término *trastornos generalizados del desarrollo*, a pesar de mantenerse vigente, ha sufrido transformaciones en los últimos años, ya que en cualquier trastorno de este tipo no todo el desarrollo se ve afectado, por lo que da surgimiento al concepto de *trastorno del espectro autista*, que resalta la noción de un *continuo*, es decir, que el autismo se presenta en diversos grados. Ángel Riviere, uno de los autores que más ha investigado sobre este tópico, define un cuadro de *trastornos cualitativos continuos* que se presentan en el espectro autista. En sentido estricto, es sólo un conjunto de síntomas que pueden asociarse con distintos trastornos neurológicos y con niveles intelectuales muy variados.

Fué Lorna Wing quien, en 1981, actualizó el interés del trabajo del Dr. Hans Asperger, que había distanciado el cuadro autista de la esquizofrenia, denominándolo: *psicopatía autística*; en tanto que Kanner, no objetó el hecho de ubicarlo dentro de la esquizofrenia. Junto con el autismo clásico y el autismo de alto funcionamiento, el *síndrome de Asperger*, conforma durante la década de los noventas lo que ha pasado a denominarse el *espectro autista*.

Causas probables

La raíz del problema es la manera en que el cerebro trabaja en estos niños, la forma como organiza, integra y procesa información. La causa del

autismo no es una sola, algunas investigaciones refieren a los genes como causales, otros, a orígenes ambientales, tales como virus o elementos químicos.

Los estudios en personas con autismo han encontrado anomalías en algunas regiones del cerebro, las neuronas en estas regiones parecen ser más pequeñas de lo normal y tienen fibras nerviosas subdesarrolladas, las cuales pueden interferir en las señales nerviosas. Esto sugiere que el autismo surge de un deficiente desarrollo del feto.

Dentro de las primeras descripciones del autismo, se originaron muchas controversias, ya que sugerían al ambiente como principal agente etiológico, y a los padres como sujetos distantes y poco expresivos, Leo Kanner, quien hizo las primeras descripciones del autismo, refutó tales propuestas y adhirió el factor biológico y la relación herencia y ambiente.

Podemos sintetizar sus líneas de reflexión agrupándolas en dos grandes corrientes: psicogenetista-ambientalista y organicista-biologicista. Ambas posiciones pueden incurrir en la descalificación de argumentos aportados por una visión distinta de la propia.

Al referir la corriente psicogenética-ambientalista, podría deberse a un trastorno genéticamente adquirido en la forma de un gen dominante, autosómico recesivo, o bien, a una transmisión ligada al sexo. La transmisión autosómica dominante, es aquella en la que un sólo gen, del par autosómico que posee cada cromosoma, necesita mutar para desarrollar la enfermedad, por lo tanto, si uno de los progenitores posee el trastorno genético, es probable que la mitad de su descendencia herede el rasgo patológico. Algo que no resulta cierto en el autismo.

En la transmisión autosómica recesiva, ambos genes deben ser mutantes para desarrollar la enfermedad; así, si uno de los padres presenta el trastorno, la heredaría la cuarta parte de su descendencia, como sucede con algunas enfermedades neurometabólicas (por ejemplo, fenilcetonuria), sin embargo, la casuística dice que el autismo no posee tanta fuerza de heredabilidad. La teoría de la transmisión ligada al sexo, se puede descartar en el caso del autismo, pues la proporción entre la incidencia en el sexo masculino y femenino; debería ser más alta de lo que realmente ocurre con el porcentual de enfermos por cantidad de habitantes.

Lo dicho anteriormente, demuestra que es poco probable que el autismo sea la consecuencia de una adquisición heredada, aunque exista una leve tendencia familiar; tenemos, aproximadamente, un dos por ciento de probabilidades de que en una familia con un hijo autista, puedan tener otro hijo con las mismas condiciones. En los últimos años, se ha llegado a la conclusión de que el autismo puede ser la conjunción de factores múltiples, en combinación con una alteración genética. De igual manera, esta corriente concede mayor importancia a los trastornos relacionales, principalmente entre la madre y el hijo pequeño, que surgen durante la interacción de la crianza, pues se ha sugerido que la falta de estimulación, la carencia de afecto parental y la persistencia en algunos conflictos emocionales, pueden llegar a ser elementos desencadenantes de un tipo particular de personalidad; la evolución de muchos niños que fueron rechazados o maltratados mostró que si se cambia el ambiente, suelen adaptarse perfectamente. Sin embargo, los niños autistas no demuestran grandes progresos si se les cambia el entorno, lo que lleva a pensar que el ambiente tiene una escasa significación en la evolución del trastorno.

La corriente organicista-biologicista, defiende al autismo como un trastorno orgánico ligado a una anomalía cerebral, lesional o funcional, demostrable o no, que puede presentarse tanto de forma genética como perinatal. Las investigaciones tendientes a encontrar alguna anomalía bioquímica, como el origen del autismo, han estado enfocadas en el papel que cumplen determinados neurotransmisores. Los neurotransmisores son sustancias que el propio organismo produce, que funcionan como mediadores químicos relacionados con determinadas funciones orgánicas, un exceso o una deficiencia de alguna de estas sustancias, o un desequilibrio entre dos neurotransmisores pueden ocasionar trastornos de conducta.

Por su importancia, es necesario hablar de la serotonina. Este neurotransmisor es una sustancia que se genera a partir del triptófano, un aminoácido esencial aportado mediante la dieta (en alimentos como el maíz, el plátano y las leguminosas), porque no lo fabrica el cuerpo. Una vez producida, la serotonina tiene un importante desempeño en varios campos; modula el funcionamiento de otras neuronas y regula el apetito mediante un freno llamado saciedad, en el cual la serotonina tiene un papel fundamental; se encuentra en altas concentraciones en ciertas áreas del cerebro y en otras partes del cuerpo, por ejemplo, en las plaquetas sanguíneas y la mucosa intestinal.

Se afirma que en los niños autistas existen altos niveles de serotonina, dichas concentraciones podrían disminuirse restringiendo el contenido de las dietas que contengan triptófano (que es el aminoácido que ayuda a regular la serotonina del cerebro), al igual que el empleo de medicación específica. Es muy conocido el efecto que tienen algunas infecciones virales durante el embarazo; la rubéola, por ejemplo, suele provocar numerosas anomalías congénitas. La incidencia en estos grupos de pacientes es mucho más alta, que la de 4 por cada 10 mil, encontrada en la población general. Es importante aclarar que la rubéola congénita, no es la que causa el daño, sino que el autismo aparece como síndrome secundario, muchas veces relacionado con sordera congénita, retraso mental, trastornos sensoriales y ceguera tan comunes en la rubéola congénita.

Sea cual sea el trastorno biológico, genético, bioquímico, infeccioso, o psicogénico, lo cierto es que existe un desajuste dentro del sistema nervioso central que motoriza la aparición del síndrome autista. En pos de lograr la localización de dicho daño, es que actualmente a los niños autistas se los encara desde el punto de vista interdisciplinario

Algunos criterios de diagnóstico

El gran problema de la prolongación de la conducta autista, que impide relacionarse, es su gran poder patógeno, ya que infiltra y limita todas las experiencias que permiten las adquisiciones –de comunicación, motrices, cognitivas y afectivas– propias del desarrollo. Por eso, conforme crece el niño autista su sintomatología se va haciendo más evidente, y denota una afectación psíquica más intensa y difícilmente reversible.

Normalmente, suele ser a lo largo del segundo año, cuando, ante las cada vez más evidentes carencias en el desarrollo del lenguaje y en la capacidad de juego simbólico, que se suman a las dificultades de contacto preexistentes, la familia y el entorno social (guardería, preescolar), van confirmando su certeza de la anomalía del niño. Sin embargo, sólo excepcionalmente suele confirmarse un diagnóstico por parte del personal especializado antes de los dos años.

En los casos en que se instaura un retraso motor global y progresivo, suele ser casi siempre detectado; sin embargo, según nuestros datos, esto

puede desviar la atención hacia otros diagnósticos, sobre todo cuando se asocia con algún retraso mental. Autismo y retraso son entidades diferentes, pero no sólo no se excluyen entre sí, sino que se asocian con frecuencia. Todo esto permite inferir que la detección del autismo pudiera estar, hoy por hoy, lejos del alcance de los servicios de salud mental, y que las posibilidades de su detección precoz están en el terreno de otros profesionales como son los dedicados a la pediatría.

Por tanto, el conocimiento de cuáles suelen ser las primeras manifestaciones sintomáticas es un punto clave para cualquier eventual planteamiento preventivo. Aparecen diversas alteraciones del desarrollo psicomotor y del tono muscular; las alteraciones del tono muscular son variables, yendo desde la hipertonía, hasta la hipotonía generalizada, pasando por distonías variables más localizadas.

Dos signos merecen especial atención: la ausencia de ajuste postural, que hace que estos bebés sean difíciles de sujetar, y la ausencia de anticipación del abrazo, habitualmente presente hacia el cuarto y quinto meses. El retraso psicomotor generalizado, como el de mantenimiento de cabeza y tronco erectos, en la utilización intencional y controlada de extremidades superiores, desinterés y ausencia de gateo, retraso en la bipedestación, entre otros, puede ser considerado un elemento de afectación grave y de peor pronóstico, por acompañarse generalmente de una evolución psíquica global deficitaria.

Powers,³ cita seis síntomas principales que puede manifestar una persona autista:

- *Incapacidad para desarrollar una socialización normal.* Es la característica más reconocible del autismo, ya que un niño autista no interactúa con los demás en la misma forma como lo hacen la mayor parte de los otros niños, o bien, simplemente no interactúa en absoluto.
- *Perturbaciones del habla, del lenguaje y de la comunicación.* Aproximadamente, el 40 por ciento no emite una sola palabra, otros

³ POWERS, 1999.

adolecen de lo que se denomina *ecolalia*, que consiste en repetir lo que se les ha dicho, de manera similar a la de los loros.

- *Relaciones anormales con objetos y con acontecimientos.* Suelen ser incapaces de relacionarse normalmente con los objetos y con los acontecimientos, se pueden alterar bastante si los objetos que están a su alrededor o los horarios sufren alguna modificación, sea de lugar o de estructura.
- *Respuestas anormales a la estimulación sensorial.* Un estímulo sensorial, es todo aquello que tocamos, olemos, vemos y oímos. Un niño autista, tiene problemas sensoriales, por ejemplo; puede sentir fascinación por las luces, las secuencias de colores, los logotipos, las formas o la configuración de las letras o palabras; de la misma manera, es posible que rechace furiosamente ciertos alimentos con determinada textura, por ejemplo la aspereza del pan tostado.
- *Los retrasos en el desarrollo y diferencias en el mismo.* Para los niños autistas, el proceso de desarrollo no es de ninguna manera uniforme, su ritmo de desarrollo es muy diferente a los niños considerados normales, en particular en lo que se refiere a las habilidades de comunicación, sociales y cognitivas. En algunas ocasiones, incluso las habilidades se manifiestan en los niños autistas a la edad que era de esperarse para luego desaparecer.
- *Los comienzos del autismo durante la infancia o en la niñez.* El sexto síntoma del autismo es que se presenta durante la infancia o en la niñez, es una discapacidad crónica y congénita.

Lorna Jean Wing,⁴ estructuró el término de *continuo autista*, con el cual hacía referencia a las evidencias que sugieren que el trastorno autista y del desarrollo no especificado se encuentra en un continuo, es decir que el autismo presenta diversos grados. Riviere,⁵ define el concepto de espectro autista considerando al autista como un continuo de diferentes dimensiones y no como una categoría única.

⁴ WING, 1988.

⁵ RIVIERE, 1998.

Dimensiones alteradas en los cuadros del espectro autista

- Trastornos cualitativos en la relación social
- Trastornos cualitativos del lenguaje receptivo
- Trastornos de las competencias de anticipación
- Trastornos de la flexibilidad mental y comportamental
- Trastornos del sentido de la actividad propia
- Trastornos de la imaginación y de las capacidades de ficción
- Trastornos de la imitación
- Trastornos de la suspensión (la capacidad de hacer significantes)

Síntomas conductuales

- Es físicamente inactivo, pasivo.
- No responde a las peticiones de las personas que le son familiares.
- Sus hábitos alimentarios son extraños.
- Hace frecuentes rabietas, sin razón aparente.
- Se comporta agresivamente atacando o lastimando físicamente a los demás.
- Se causa lesiones, ya sea golpeándose la cabeza o apretándose los ojos con el pulgar, como si quisiera sacárselos.

Los criterios de diagnóstico manejados por el DSM-IV para diagnosticar el trastorno autista, incluyen tanto las dimensiones antes mencionadas como la ausencia de intereses, de reciprocidad social o emocional, la adherencia, aparentemente inflexible, a rutinas o rituales específicos y no funcionales, así como la ausencia de búsqueda espontánea para compartir logros con otras personas.

El proceso de evaluación

Existen dos métodos que se pueden emplear para obtener una evaluación:

El primero consiste en la consulta con una serie de especialistas, cada uno de los cuales evaluará, independientemente de los demás, las habilidades y las necesidades del niño en el área de su especialidad. La mayor desventaja de este método es que el resultado final son una serie de evaluaciones que refiere un desarrollo desintegrado en sí mismo sin dar una idea integral.

La evaluación de la perspectiva de un equipo interdisciplinario, resulta ser el mejor método para evaluar a un niño autista, en este caso, un grupo de especialistas en las áreas de psicología, lenguaje, medicina y educación especial, llevan a cabo la evaluación; manteniendo un estrecho contacto para intercambiar información durante el proceso de la evaluación, de esta manera, se logra obtener en informe final, una interpretación más unificada de los resultados obtenidos por todo el equipo.

Alternativas de intervención

La atención al niño autista es de las más difíciles y complicadas, ya que no existen especialistas capacitados particularmente en atender trastornos generalizados del desarrollo y asociado a la falta de espacios y los costos tan altos que implica la atención específica, hacen más difícil la intervención tanto médica como educativa.

En Michoacán, no existe un centro de atención psicopedagógica que cubra armónicamente las necesidades de aprendizaje elementales, que ayude a las personas, ubicadas dentro del espectro autista, a lograr una mejor integración tanto familiar como social.

En cuanto a alternativas de intervención, se mencionan algunas terapias de integración, que por sí solas no obtienen resultados positivos del todo, por lo cual, se sugieren varias, como la auditiva, la sensorial, de neurodesarrollo, el abrazo forzado, la musicoterapia, la delfinoterapia, la hipoterapia (equitación), y el ejercicio físico sistematizado.

En el aspecto educacional, es importante abordar la atención a partir de tres aspectos:

1. Análisis conductual, que implica llevar un registro de observación integral.
2. Enfoque de desarrollo que propicia la interacción con el contexto.
3. Enfoque ambiental, que es de carácter individual y no pretende forzar a la adaptación.

Al niño autista no hay que adaptarlo al entorno, no se debe olvidar que su problemática es con respecto a las relaciones sociales, la comunicación y la resistencia al cambio, hay que proporcionarle elementos para que desarrolle su potencial, que abandone sus conductas típicas y adquiera aquellas que le permitan ser aceptado en su entorno, dotarlo de habilidades básicas conductuales, tales como la imitación, mantenimiento de atención, que siga instrucciones y realice un juego apropiado y adecuado a su edad cronológica, atendiendo a sus necesidades educativas especiales

El enfoque terapéutico conductal, ha sido usado desde los inicios del siglo pasado, particularmente utilizado en niños autistas, a través de una serie de ensayos para dar forma a un comportamiento deseado. Su propósito no es descubrir la razón por la cuál el niño autista no habla o no interactúa, sino enseñarle cómo llevar a cabo estas funciones.

El programa abarca aspectos de lenguaje, socialización, juego, movimiento, autoayuda y conocimientos académicos básicos.

Método Lovaas

El Dr. Ivar Lovaas, crea el método de modificación de conducta a través de muchos estudios, y con varias ventajas: el programa puede ser aplicado en casa; se diseña a partir de las necesidades de cada niño; controla el comportamiento no deseado; puede ser usado en el contexto escolar. Y una de sus finalidades, es reducir la cantidad de tiempo de ocio para el niño autista. Las desventajas que se pueden citar es que es muy costoso por necesitar de cuarenta horas de trabajo a la semana y por tanto no accesible pues crea y utiliza la dependencia de uno a uno.

Programa Teacch. (Treatment and education of autistic and related communication handicapped children)dd

Son sus creadores, el Dr. Erick Schopler y Dr. Robert Reichler.⁶ La metodología *Teacch*, es una tecnología que privilegia los estímulos visuales y los ambientes estructurados. Busca que el estudiante le encuentre un significado a los ambientes que le rodean. Su propósito general es promover el tratamiento y educación para niños con autismo y trastornos de comunicación relacionados. Sus propósitos educacionales son: preparar al niño para vivir y trabajar más efectivamente en su medio, a través de las siguientes situaciones:

- Reducir o remover comportamientos autistas.
- Orientar a padres en cómo trabajar con los chicos.
- Mejoras en el desarrollo motriz.
- Incrementar la motivación.
- Superar los impedimentos.
- Colaboración con los padres.

La desventaja de este programa es el hecho de estar dirigido a chicos que cuentan con lenguaje pero sin significado, que utilizan juguetes sin propósito y observan algunas reacciones o intereses por algo en particular.

Qué nos pediría un niño autista

Ángel Rivière
(Fragmento)

– *Ayúdame a comprender. Organiza mi mundo y facilítame que anticipipe lo que va a suceder.*

– *No te angusties conmigo, porque me angustio. Respeta mi ritmo. Siempre podrás relacionarte conmigo si comprendes mis*

⁶ En 1964, en Carolina del Norte.

necesidades y mi modo especial de entender la realidad. No te deprimas, lo normal es que avance y me desarrolle cada vez más.

– No me hables demasiado, ni demasiado deprisa, las palabras son “aire” que no pesa para ti, pero pueden ser una carga muy pesada para mí. Muchas veces no son la mejor manera de relacionarte conmigo.

– Necesito más orden del que tú necesitas, más predictibilidad en el medio que la que tú requieres. Tenemos que negociar mis rituales para convivir.

– No me invadas excesivamente. A veces, las personas sois demasiado imprevisibles, demasiado ruidosas, demasiado estimulantes. Respeta las distancias que necesito, pero sin dejarme solo.

– Lo que hago no es contra ti. Cuando hago una rabieta o me golpeo, si destruyo algo o me muevo en exceso, cuando me es difícil atender o hacer lo que me pides, no estoy tratando de hacerte daño ¿ya que tengo problemas de intenciones, no me atribuyas malas intenciones?▲

Bibliografía

- AMERICAN Psychiatric Association. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. Ed. APA. Fourth Edition. Washington, DC1994.
- LORENTE, Polaina. *El continuismo funcional de la conducta autista*. S. e. España, 1980.
- LOVAAS, Ivar. “Behavioral Treatment an Normal Educational and Intellectual Functionin in Young Autistic Children”, en *American Journal on Mental Retardation*. vol. 97. No. 4. University of California, Los Angeles, 1999.
- MARTÍN B., Pilar. *El síndrome de Asperger*. Alianza. Madrid. 2004.
- NARBONA, C Chrevrie-Muller. *Trastornos de la comunicación en el autismo infantil. El lenguaje del niño*. Masson. Barcelona, 1997.
- PALUZNY, María. *Autismo, guía práctica para padres y profesionales*. Trillas, 1999.
- RIVIÈRE, Ángel. *IDEA: Inventario del espectro autista*. Fundec, Buenos Aires, 1997.
- POWERS, Michael. *Niños autistas. Guía para padres, terapeutas y educadores*. Trillas. México. 1999.
- WING, Lorna. *Autismo en niños y adultos. Una guía para la familia*. Paidós Ibérica. España, s. a.

Educación y desarrollo socioemocional en los niños sordos

Marina Simón

Gallaudet University
Universidad Autónoma de Entre Ríos

Resumen. El presente trabajo resume algunas investigaciones recientes sobre desarrollo socioemocional en niños sordos. Se analiza el impacto que la situación sociolingüística de los niños sordos posee sobre las competencias socioemocionales. Se mencionan algunos desafíos que los niños sordos de padres oyentes enfrentan para el desarrollo de competencias socioemocionales y sus posibles implicancias para la inclusión social. El artículo cita algunas intervenciones que han sido implementadas con éxito en el sistema educativo para optimizar el desarrollo socioemocional de los niños sordos.

Palabras clave: sordos, desarrollo emocional, desarrollo socioemocional, educación de sordos.

Summary. This article summarizes research findings about socioemotional development of deaf children. It analyzes the impact that the sociolinguistic situation of deaf children has on their development of socioemotional skills. The article points out some of the challenges deaf children of hearing parents face to develop socioemotional skills and its possible impact on social inclusion. The author cites some interventions that have been implemented successfully in the school system to encourage deaf children's socioemotional development.

Keywords: deaf, emotional development, socioemotional development, deaf education.

Educación y desarrollo socioemocional en los niños sordos

Este artículo resume algunas de las escasas investigaciones sobre desarrollo socioemocional en niños sordos, intenta plantear algunos desafíos y citar intervenciones que se han llevado a cabo en el ámbito educativo tendientes a optimizar dicho desarrollo. El principal objetivo de este traba-

jo es llamar la atención sobre la importancia del desarrollo socioemocional para la inserción social y el posible aporte de la educación en dicho desarrollo.

Desarrollo se entiende como: *la secuencia de cambios físicos, cognitivos, psicológicos y sociales que suceden a medida que una persona crece.*¹ Hay una interrelación entre lo social y emocional que es crucial en el mismo. Campos,² muestran como la expresión emocional tiene un lugar privilegiado en la regulación de interacciones sociales en la infancia, mientras que las relaciones sociales, particularmente el apego, influyen en el desarrollo emocional. Hay una influencia recíproca entre lo social y lo emocional, y cuando hay dificultades en el desarrollo emocional (de comprensión, regulación, expresión) suelen reflejarse en lo social (violencia, rechazo, aislamiento) y viceversa.³

Cole, Michel y Teti,⁴ sostienen que la regulación emocional incluye: *los procesos de iniciar, evitar, inhibir, mantener o modular la ocurrencia, forma, intensidad y duración de los estados sentimentales internos, de los procesos fisiológicos relacionados con la emoción, de las metas relacionadas y la conducta concurrente con la emoción, generalmente al servicio de conseguir un objetivo.* Las conductas a las que se refieren pueden ser expresiones faciales, gestos, comportamientos o expresiones verbales. Grolnick, Kurowski, McMenemy, Rivkin, y Bridges,⁵ demostraron que los niños repiten autónomamente los sistemas de regulación que los adultos significativos les enseñaron algunos años antes.

La comunicación y el desarrollo lingüístico son aspectos cruciales en el desarrollo de los niños sordos de familias oyentes. Las familias oyentes usualmente utilizan un código lingüístico que no es totalmente accesible a los niños sordos. Los obstáculos en el desarrollo lingüístico poseen un impacto importante en los logros académicos y en las interacciones so-

1 COLE y COLE, 2001, p. 6.

2 CAMPOS, et al., 1983; DENHAM, VON SALISCH, OLTHOF, KOCHANOFF y CAVERLY, 2002.

3 SAARNI, MUMME y CAMPOS, 1998.

4 COLE, MICHEL y TETI, 1994, p. 25.

5 GROLNICK, KUROWSKI, MCMENAMY, RIVKIN y BRIDGES, 1998.

ciales.⁶ Brubaker y Szakowski,⁷ señalan que el desarrollo socioemocional de los niños sordos es menos problemático en las constelaciones de padres-hijos, en las que los padres adaptan sus métodos de comunicación al modo de comunicación de sus hijos (*matching*) que en las que no hay dicha adaptación.

Los sordos viven en una situación de biculturalismo en la que para ser exitosos, muchos necesitan aculturarse a las comunidades sorda y oyente.⁸ Matsumoto,⁹ descubrió que uno de los factores que mejor predicen la aculturación exitosa es la capacidad para la regulación emocional. En las investigaciones de Matsumoto con inmigrantes, la regulación emocional predecía mejor una aculturación exitosa que la inteligencia o el dominio del idioma. Esto nos permite hipotetizar que la capacidad de regulación emocional de un alumno sordo, es también crucial a la hora de insertarse en la escolaridad oyente.

Denmark,¹⁰ ha señalado que los niños sordos son más inmaduros y temperamentales que sus pares oyentes. Una revisión más cuidadosa de los estudios realizados en esta población, indica que las diferencias culturales y la situación sociolingüística pueden explicar parte de la variación.¹¹ La educación de sordos se ha embarcado en las últimas décadas en debates centrados en aspectos lingüísticos y culturales. Si bien dichos debates son aun necesarios, las nuevas tendencias en educación del carácter e inteligencia emocional, nos invitan a revisar el impacto de la familia y la escuela sobre el desarrollo socioemocional de los educandos, así como el impacto del desarrollo socioemocional en la inserción social.

Investigaciones sobre desarrollo socioemocional en los sordos

Un número importante de personas sordas alcanzan niveles exitosos de funcionamiento en la sociedad oyente.¹² Sin embargo, se estima que los niños sordos experimentan más dificultades en el plano socioemocional

6 JUNG y SHORT, 2002.

7 BRUBAKER y SZAKOWSKI, 2000.

8 MAXWELL-McCAW, 2006.

9 MATSUMOTO, 2005.

10 DENMARK, 1994.

11 SIMÓN, 2006..

12 LEIGH y POLLARD, 2003.

que sus pares oyentes. Los niños sordos de familias oyentes se encuentran en más situaciones *de riesgo*, que pueden obstaculizar su desarrollo emocional y social.¹³ El riesgo socio-emocional al que nos referimos, no se deriva de la sordera, sino de ser sordo en un ambiente que no se adapta a las necesidades lingüísticas del niño. Los desafíos lingüísticos y comunicativos pueden conducir a un rango de interacciones sociales y de estrategias de resolución de problemas limitado.¹⁴

Leigh y Pollard,¹⁵ señalan que hay escasos estudios epidemiológicos de la población sorda. Estos autores mencionan que muchas de estas investigaciones están enmarcadas en concepciones erróneas sobre la sordera y la salud mental de los sordos. Si bien no hay datos suficientes para afirmar que los sordos poseen más problemas en el área socioemocional que sus pares oyentes en la edad adulta, por su situación (sociolingüística), los niños sordos de padres oyentes se encuentran en situaciones de mayor riesgo.

Rodda y Grove, han estudiado problemas de salud mental en niños sordos y afirman que la comunicación eficaz entre padres e hijos es crucial para el desarrollo. A veces la falta de respuesta por parte del niño puede afectar el comportamiento de los padres y generar patrones de intercambio social negativos. Concluyen que: *cualquier falla en la comunicación, por cualquier razón, puede afectar de manera negativa el desarrollo de la personalidad del mismo, y resultar en una alienación de la familia y de la sociedad en general.*¹⁶ Si bien ésta es una conclusión extrema –que investigaciones actuales en resiliencia en sordos cuestionan–, es importante la observación de que ante una falla en la comunicación, la retroalimentación recíproca puede disminuir. En consecuencia, algunos niños sordos pueden experimentar aislamiento social y no recibir retroalimentación acerca de las consecuencias de sus actos, como lo hacen otros niños.

La madurez socioemocional puede impactar en las relaciones sociales en general y en el rendimiento académico.¹⁷ Calderon y Greenberg,¹⁸ afir-

13 CALDERON y GREENBERG, 2003.

14 REED y HINDLEY, 1998.

15 LEIGH y POLLARD, 2003.

16 RODDA y GROVE, 1987, p. 307.

17 IZARD, FINE, SCHULTZ, MOSTOW, ACKERMAN y YOUNGSTROM, 2001.

18 CALDERON y GREENBERG, 2003, p. 178.

man que *desafortunadamente, como grupo, los niños y adolescentes sordos demuestran menor dominio en estas áreas de competencia (socio-emocional) y por lo tanto corren el riesgo de obtener una serie de resultados adversos*. Estos resultados adversos pueden incluir: rendimiento académico pobre, desempleo y mayores problemas de adaptación social.

El desarrollo socioemocional y de la teoría de la mente son en gran parte el resultado del entendimiento de situaciones sociales mediadas por la experiencia conversacional. A través de la conversación los niños aprenden a inferir estados mentales en los otros. Las representaciones mentales son mencionadas en términos abstractos. Cuando los adultos que rodean al niño no poseen habilidades suficientes para referirse a estados mentales o emociones en un sistema de comunicación accesible, el niño tiene menos chances de desarrollar este conocimiento a la par de otros de su edad. Este obstáculo se hace aún más evidente cuando el niño necesita negociar su inclusión con pares oyentes quienes no sólo tienen mejor dominio sobre la lengua, sino sobre las representaciones mentales de sí mismos, de los otros, y de las normas de interacción socioemocional.

Existen estudios que indican que los niños sordos presentan índices más altos de psicopatología que sus pares oyentes.¹⁹ Estos trabajos presentan limitaciones metodológicas que podrían influir en sus resultados, tales como: el uso de entrevistas e instrumentos diagnósticos diseñados para personas oyentes, variables demográficas que no han sido consideradas y el uso de intérpretes.

Greenberg y Kuche,²⁰ han descrito a los niños sordos como faltos de sensibilidad con respecto a los demás y con concepciones egocéntricas sobre su ambiente. Estos investigadores también encontraron que los niños sordos tenían mayores tendencias a hacer inferencias erróneas en situaciones sociales. Rodda y Grove,²¹ observan que los adolescentes y adultos sordos tienen mayor tendencia a responder de manera agresiva a situaciones estresantes. Denmark,²² informa que usualmente observa agresión y enojo en niños sordos.

19 HINDLEY, 1997; VAN ELDIK, 1994; DENMARK, 1994; BECK, 1988.

20 GREENBERG y KUCHE, 1993.

21 GROVE, 1987.

22 DENMARK, 1994.

Calderón y Greenberg,²³ sostienen que el funcionamiento socioemocional competente es el resultado de la capacidad para coordinar afecto, cognición, comunicación y comportamiento. La competencia social requiere poder tolerar la ambigüedad. Es así que, la flexibilidad mental es necesaria para alcanzar esta habilidad. Estos autores señalan que los retrasos en el desarrollo lingüístico y la falta de experiencias sociales mediadas por el lenguaje, generan brechas importantes en la flexibilidad cognitiva y el desarrollo socioemocional. El uso de signos lingüísticos para etiquetar experiencias emocionales internas es un proceso importante que nos permite no sólo entender, sino también regular y comunicar nuestros sentimientos. El diálogo interno con nuestras propias emociones es lo que nos permite llevar a cabo interacciones sociales exitosas.

Calderón y Greenberg, también señalan que el aprendizaje incidental es muy importante para entender nuestras emociones y entender las reglas de nuestro grupo o cultura acerca de cómo comunicarlas. Los niños sordos que no crecen en un ambiente que se ajusta a sus necesidades comunicacionales pueden ser privados de esta experiencia. En las últimas décadas, varios programas educativos han ofrecido clases en lengua de señas para intentar promover ambientes que se ajusten a las necesidades educativas de los niños sordos.

Hay varios factores que influyen en esta privación, además de las limitaciones lingüísticas algunos autores,²⁴ observan que los padres oyentes pueden experimentar sentimientos muy fuertes con respecto a la sordera que les impiden realizar las adaptaciones necesarias para proveer un ambiente adecuado al desarrollo de sus hijos. En este sentido, muchos servicios escolares y de salud mental han intentado intervenir a través de orientación o psicoterapia ofreciendo la oportunidad a los padres de hacer un duelo con respecto a la sordera del hijo.

Rieffe, Terwotk y Smit,²⁵ llevaron a cabo varios estudios que mostraron que los niños sordos poseen una lógica diferente en cuanto a la exteriorización de sus emociones. Cuando hay resultados negativos, los niños sordos entrevistados se centran más en la pérdida de lo deseado que en los factores que condujeron a la pérdida (como lo hacen los niños oy-

²³ CALDERÓN y GREENBERG, 2003.

²⁴ CALDERÓN y GREENBERG, 2003; JUNG y SHORT, 2002.

²⁵ RIEFFE, TERWOKT y SMIT, 2003.

entes). Los niños sordos también mostraron mayor tendencia a ignorar la controlabilidad de las situaciones.

La controlabilidad de la experiencia emocional aparece como un tema central en algunos estudios sobre emociones en personas sordas. Seligman,²⁶ sostiene que el control sobre la propia vida es un aspecto crucial en la salud mental. Una de las formas mejor aceptadas socialmente para influir sobre otros, es el intercambio lingüístico. En consecuencia, aquellos niños que no cuentan con las herramientas adecuadas para influir a otros, se encuentran ante dos opciones: hacerlo a través de otras formas (agresividad, llanto) o dejar de intentarlo. Meadow y Dyssegaard,²⁷ hallaron que los niños sordos en general muestran falta de motivación e iniciativa. Lo atribuyen a la sobreprotección que no les permite asumir acciones y responsabilidades de manera independiente. Concluyen que sin confianza suficiente en nuestra capacidad de transformar nuestro ambiente (controlabilidad), es difícil hallar motivación para actuar.

Gray, Hosie, Russel y Ormel,²⁸ sostienen que, *el entendimiento de las reglas de expresión de los sentimientos esta relacionado con el darse cuenta que la expresión de las propias emociones puede influir no sólo el comportamiento de otra persona, sino también en sus sentimientos. Se encuentra implícita en esta idea la habilidad para apreciar, primero que la otra persona tiene sentimientos, segundo, que estos pueden ser diferentes a los de uno.* Algunos desarrollos actuales parecen sugerir que los problemas en las habilidades emocionales de los niños sordos de padres oyentes pueden estar relacionados con su dominio de la teoría de la mente.

Baron Cohen, uno de los investigadores líderes en el área de teoría de la mente explica que, *una teoría de la mente es la habilidad de inferir estados mentales (creencias, deseos, intenciones, imaginación y emociones) en los otros.*²⁹ Básicamente, es poder pensar por qué los otros hacen lo que hacen. Cuanto más avanzadas son nuestras teorías de la mente, más probabilidades tendremos de que nuestras interacciones sociales sean exitosas. Ser capaz de inferir qué hay en la mente del otro,

²⁶ SELIGMAN, 1975.

²⁷ MEADOW y DYSSEGAARD, 1983.

²⁸ GRAY, HOSIE, RUSSEL y ORMEL, 2001, p. 147.

²⁹ BARON COHEN, 1998, p. 1.

es un factor crucial para darle sentido a su comportamiento y predecir qué puede suceder luego. Las emociones pueden ser causadas por eventos físicos (lloro porque me lastimé un dedo), o por estados mentales (estoy desilusionado porque recibí un regalo diferente al que esperaba). Los niños oyentes entre 4 y 6 años, pueden entender claramente estos dos tipos de causas emocionales.

Varios investigadores han encontrado retrasos en el desarrollo de la teoría de la mente en niños sordos de familias oyentes.³⁰ ¿Cómo se desarrolla esta habilidad? Los niños aprenden que los seres humanos poseen una mente que motiva sus acciones a partir de la conversación y la interacción espontáneas. Siegel,³¹ postula que, *la comunicación efectiva entre hablantes involucra bases comunes en cuanto al conocimiento del tiempo, la ubicación y la pertenencia a una comunidad que permite una representación mental mutua de los contextos de comprensión*. Estas experiencias contribuyen al desarrollo de una teoría de la mente y al desarrollo socioemocional.

Las investigaciones de Gray,³² muestran que las mayores diferencias entre niños oyentes y sordos no son a nivel de la percepción (por ejemplo, de expresiones faciales), sino en el conocimiento de las reglas culturales en cuanto a la expresión apropiada de estados emocionales. El conocimiento de cuándo es apropiado mostrar o esconder una emoción es crucial en las relaciones sociales, especialmente de aquellos niños que están integrados en escolaridad común. Estas habilidades son complejas, incluyen saber que diferentes personas pueden tener sentimientos diferentes, que pueden ser heridos y que hay convenciones sociales acerca de qué se hace con las emociones propias y ajenas, de acuerdo al contexto y al agente. Gray explican que, por ejemplo, cuando los niños sordos ganaban mostraban abiertamente su alegría aun ante la evidente molestia del rival. Dicha expresión no era socialmente aceptable en ese contexto bicultural y podría afectar la relación del niño sordo con sus pares oyentes.

La mayoría de las investigaciones que hemos citado hasta aquí, parecen señalar que los niños sordos de padres oyentes encuentran desafíos en su

30 PETERSON y SIEGAL, 1999; PETERSON, 2002; WOLF, WANT y SIEGAL, 2002; DE VILLIERS, DE VILLIERS, SCHICK & HOFFMEISTER, 2000.

31 SIEGEL, 1999, p. :2.

32 GRAY, *et al.*, 2001.

desarrollo socioemocional con respecto sus pares oyentes. Sin embargo, estos desafíos no pueden ser atribuidos a la sordera, los niños sordos que tienen acceso a conversaciones sociales (hijos sordos de padres sordos) no muestran dificultades en el desarrollo socioemocional o de la teoría de la mente.³³ Los niños sordos que se enfrentan a los mayores desafíos en el área socioemocional son aquellos que crecen en ambientes que no se adaptan a sus necesidades lingüísticas.

Meerum Terwogt y Riefe,³⁴ rediseñaron una tarea para explorar teoría de la mente y atribuciones emocionales en los sordos, que no requería predicciones por parte de los sujetos –lo que había sido criticado en estudios previos–, sino que les pedía que dieran justificaciones *post-hoc* a reacciones emocionales. Observaron que los niños sordos poseen conocimientos de teoría de la mente y procesos mentales. Los autores creen que los niños sordos de padres oyentes usualmente son caratulados como *obstinados* o *caprichosos*, no por su falta de una teoría de la mente sino porque tienden a enfocarse en sus objetivos o deseos. Los investigadores creen que los niños aprenden a hacer esto, debido a las limitaciones comunicacionales ambientales en situaciones socioemocionales. Por ejemplo, los padres oyentes que poseen habilidades limitadas en lengua de señas tienden a enfocar la comunicación en los resultados *no visitaremos el zoológico*, en lugar de enfocarse en el proceso *quedamos en ir al zoológico, pero está lloviendo así que iremos otro día*. Los investigadores concluyen que si los niños sordos rara vez reciben información explícita acerca del proceso, es probable que aprendan a limitar su enfoque en el objetivo deseado (*ir al zoológico*).

Con el objetivo de comprobar si los niños sordos estaban principalmente centrados en los resultados Meerum Terwogt y Riefe, condujeron un segundo experimento usando seis viñetas. Niños sordos y oyentes respondieron cómo y por qué el protagonista se sintió de determinada manera. En la mitad de las historias un evento deseado (*ir al zoológico*) fue cancelado por situaciones incontrolables (*lluvia*), y en la otra mitad debido a decisiones de los padres controlables por el protagonista (*por que no ordenaste tus juguetes*). Los niños oyentes predijeron menos enojo en situaciones controlables, mientras que los sordos predijeron enojo más

³³ DE VILLIERS, DE VILLIERS, SCHICK y HOFFMEISTER, 2000.

³⁴ MEERUM TERWOGT y RIEFE, 2004.

frecuentemente en situaciones incontrolables. Mientras que los niños oyentes se mostraron más dispuestos a desafiar las decisiones parentales a través de su enojo; la proporción de tristeza a enojo para los sordos fue mayor, lo que implica sentimientos de indefensión (*helplessness*).

Con respecto a la justificación de las emociones, los oyentes reportaron frecuencias similares, mientras que los sordos reportaron una proporción de 5 a 2 en favor de las justificaciones centradas en la meta final. Los investigadores concluyen que los sordos están más centrados en los resultados, y atribuyen esto a la comunicación y los patrones de socialización más que a la teoría de la mente, el lenguaje o las habilidades innatas.

Rieffe y Meerum Tergwogt,³⁵ observaron que los niños sordos no esconden su enojo tan frecuentemente como sus pares oyentes. También observaron que las amistades entre niños sordos no duran tanto como las amistades entre niños oyentes. Se preguntan si los sordos están pagando un precio demasiado alto por demostrar tan abiertamente su enojo. También, estos autores, resumen los resultados de sus investigaciones y de investigaciones previas y atribuyen las dificultades socioemocionales de los niños sordos a la falta de oportunidades de ser testigos de procesos de regulación emocional en la vida diaria. Ellos afirman que sin información explícita acerca de los procesos y sin la habilidad de determinar el curso de las conversaciones sociales, el niño va a enfrentar muchos desafíos para llegar a dominar las complejas reglas de la regulación emocional en nuestras sociedades. Este dominio es crucial para la inserción social.

Intervenciones educativas orientadas a optimizar el desarrollo socioemocional en los sordos

La madurez socio-emocional es un factor crucial en la inclusión social de individuos sordos. Los programas educativos y de salud necesitan facilitar el acceso de los niños sordos a conversaciones y aprendizajes sociales que promuevan su desarrollo integral. En la medida en que los alumnos posean la capacidad necesaria para regular sus emociones cuando son enfrentados a lo diferente, podrán adquirir o hacer uso de los aprendizajes escolares y de las oportunidades de inclusión social. La escuela de sordos no debería dejar de lado intervenciones que optimicen este desarrollo

³⁵ RIEFFE y MEERUM TERGWOGT, 2004.

puesto que es condición para la inserción social. A continuación citamos intervenciones que han intentado potenciar este desarrollo:

- Programas bilingües-biculturales: inclusión de niños sordos en contextos de circulación lingüística y conversación espontánea con hablantes nativos de lengua de señas que favorezcan el aprendizaje incidental de normas sociales.
- Programas de lectura compartida: se han aplicado con éxito programas en los que los padres oyentes aprenden de manos de adultos sordos cómo contarles cuentos en lengua de señas a sus hijos.³⁶ Estos mismos programas pueden enfocarse en la selección de historias con situaciones de negociación emocional, y con personajes que poseen inteligencia emocional.
- Aplicación de currículos explícitos: que se centren en la enseñanza de conocimiento socioemocional. Por ejemplo, el currículo PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies), ha dado buenos resultados en escuelas de Estados Unidos.³⁷ PATHS, es un programa comprensivo que promueve las competencias socioemocionales y la disminución de la agresividad en niños de cinco a doce años a la vez que promueve el proceso educativo en la clase.
- Talleres de teatro y de psicodrama: actividades que se centran en ofrecer ejemplos de estados mentales y emocionales, y la negociación de los mismos en contextos de interacción con diferentes actores a través de distintos canales de comunicación.
- Intervenciones grupales: actividades que se centran en discutir ejemplos de malentendidos o tensión intercultural, y su negociación a través de distintos canales de comunicación, tales como grupos de reflexión para estudiantes integrados en escuelas oyentes. Hay un intento en curso de enseñar habilidades psicosociales provenientes de la terapia *dialéctico comportamental*,³⁸ para adolescentes sordos.³⁹

³⁶ SCHLEPER, 1993; 1995..

³⁷ GREENBERG, KUSCHE y MIHALIC, 1998.

³⁸ LINEHAN, 1993.

³⁹ SIMÓN, 2007.

- Programas de apoyo y educación familiar: programas que ayudan a los padres, de manera que puedan ofrecer un ambiente socioemocional enriquecedor a sus hijos.

El creciente énfasis en la formación del carácter y la inteligencia emocional responden, en parte, a un mundo que impone cada vez más fuentes de estrés en nuestras vidas. La inclusión social de los alumnos sordos no sólo depende de una alfabetización exitosa sino de adquirir los conocimientos y las habilidades necesarias para navegar en situaciones sociales complejas sin estresarse, enojarse, agredir, aislarse, o deprimirse. La educación de los sordos necesita mirar a estos desafíos y embarcarse en un debate urgente sobre las herramientas que planea ofrecer a sus educandos para lograr su inclusión social.▲

Bibliografía

- BARON-Cohen, S. "Theory of mind and autism: A fifteen year review", en S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, D. J. Cohen (Eds.), *Understanding Other Minds: Perspectives from Developmental Cognitive Neuroscience*. Oxford University Press. Oxford, 2000.
- BECK, B. "Self-assessment of selected interpersonal abilities in hard of hearing and deaf adolescents", en *Rehabilitation Research*, 11. S. 1., 1988.
- CALDERON, R., Greenberg, M. T. *Stress and coping in hearing mothers of children with hearing loss: Factors affecting mother and child adjustment*. American Annals of the Deaf, 144(1), (1999).
- . "Social and emotional development of deaf children", en Marcharck, M., Spencer, P.E. *Deaf Studies, Language and Education*. Oxford University Press. Nueva York, 2003.
- CLARK, M. D. "A contextual interactionist model and its relationships to deafness research", en Marcharck, M.; Clark, M. D. *Psychological Perspectives on Deafness*. Laurence Erlbaum Associates. Hillsdale, N.J., 1993.
- COLE, M. y S. Cole. *The Development of Children*. Worth Publishers. Nueva York, 2001.
- COLE, P. M., Michel, M. K., y Teti, L. O. "The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective", en N. A. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations*. Monographs of the Society for Research in Child Development. S. 1., 1994.
- DENMARK, J. C. *Deafness and mental health*. Jessica Kingsley. Londres, 1994.
- DE VILLIERS, P.; de Villiers, J.; Schick, B., Hoffmeister, R. "Theory of mind development in Signing and non-signing deaf children: the impact of sign language on social cognition". Paper presented at the seventh International conference on theoretical issues in Sign Language Research. Amsterdam, 2000.
- GRAY, C.D., Hosie, J.A., Russel, P.A., Ormel, E.A. "Emotional development in deaf children: facial expression, display rules and theory of mind", en Clark, M.D., Marchark, M., Karchmer, M. Context, *Cognition and Deafness*. Gallaudet University Press. Washington D. C., 2001.
- GREENBERG, M. T. y C. A. Kusche. *Promoting social and emotional development in deaf children: The PATHS project*. University of Washington Press. Seattle, 1993.
- GREENBERG, M.T., C. Kusché y S. F. Mihalic. *Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS): Blueprints for Violence Prevention, Book Ten*. Blueprints for Violence Preven-

- tion Series (D.S. Elliott, Series Editor). Boulder, CO: Center for the Study and Prevention of Violence, Institute of Behavioral Science, University of Colorado. Colorado, 1998.
- GROLNICK, W. S., Bridges, L. J., y Connell, J. P. "Emotion regulation in two-year-olds: Strategies and emotional expression in four contexts", en *Child Development*, 67. S. 1., 1996.
- GROLNICK, W. S., Kurowski, C. O., McMenamy, J. M., Rivkin, I., y Bridges, L. J. "Mothers' strategies for regulating their toddlers' distress", en *Infant Behavior and Development*. S. 1., 1998.
- HARVEY, M. A. *Psychotherapy with deaf and hard-of hearing persons: A systemic model*. Erlbaum. Hillsdale, NJ, 1989.
- HINDLEY, P. "Psychiatric aspects of hearing impairment". *Journal of Child Psychology, Psychiatry, and Allied Disciplines*. S. 1., 1997.
- IZARD, C.; Fine, S.; Schultz, D.; Mostow, A.; Ackerman, B.; Youngstrom, E. "Emotion Knowledge as a Predictor of Social Behavior and Academic Competence", en *Children at Risk Psychological Science, Developmental Psychology*, 12. S. 1., 2001.
- JUNG, V. y Short, R.H. "Integrated perspective of evolving intrapsychic and person-environment functions: Implications for deaf and hard of hearing individuals." *American Annals of the Deaf*, 147(3). S. 1., 2002.
- LEIGH, I.W., Marcus, A., Dobosh, P., & Allen, T. "Deaf/hearing identity paradigms: Modification of the Deaf Identity Development Scale", en *Journal of Deaf Studies and Deaf education*, 3(4). S. 1., 1998.
- LEIGH, Leigh, I.W.; Pollard, S. "Mental Health and Deaf Adults", en Marcharck, M., Spencer, P.E. *Deaf Studies, Language and Education*. Oxford University Press. Nueva York, 2003.
- LINEHAN M *Cognitive-Behavior Therapy for Borderline Personality Disorder*. Guilford Press. Nueva York, 1993.
- MARSCHARK, M.; Green, V. "Understanding Theory of Mind in Children Who Are Deaf", en *Journal of Child Psychology, Psychiatry, Allied Disciplines*, 41, 8. S. 1., 2000.
- MAXWELL-McCAW, D.L. "Acculturation and psychological well-being in deaf and hard-of-hearing people". Unpublished doctoral dissertation, George Washington University. Washington, D.C., 2001.
- MEERUM TERWOGT, M. y C. Rieffe. "Behavioural problems in deaf children: Theory of Mind delay or communication failure?" en *European Journal of Developmental Psychology*, 2. S. 1., 2004.
- PETERSON, C.C. "Deafness, conversation and theory of mind", en *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*. 36(3). S. 1., 1995.
- . "Drawing Insight from Pictures: The Development of Concepts of False Drawing and False Belief in Children with Deafness, Normal Hearing, and Autism", en *Child Development*, 73, 5. S. 1., 2002.
- REED, H.; Peter, P. Hindley. "Promoting Personal and Social Development". Proceedings of the first world conference on mental health and deafness. Gallaudet University. Washington, D. C., 1998.
- RIEFFE, C; Terwogt, M. M.; Smit, C. "Deaf Children on the Causes of Emotions", en Clark, M.D., Marchark, M., Karchmer, M. Context, *Cognition and Deafness*. Gallaudet University Press. Washington, D. C., 2003.
- RODDA, M.; Grove, C. *Language, cognition and deafness*. Erlbaum. Hillsdale, N.J., 1987.
- SCHLEPER, D. R- *Using Picture Books Literature-based to Introduce Literary Devices to Deaf Learning Adolescents*. Gallaudet Research Institute. Washington, D.C., 1993.
- . "Reading to deaf children: Learning from deaf adults", en *Perspectives in Education and Deafness*, 13(4). S. 1., 1995.
- SCOTT, C.; Russell, P. A.; Gray, C. D.; Hosie, J. A.; Hunter, N. "The Interpretation of Line of Regard by Prelingually Deaf Children", en *Social Development*, 8, 3. S. 1., 1999.
- SELIGMAN, M. *Helplessness: on depression development and death*. Freeman. San Fran-

DOCUMENTOS

- cisco, Cal., 1975.
- SIEGAL, M. "Language and thought: the fundamental significance of conversational awareness for cognitive development", en *Developmental Science*, 2. S. 1., 1999.
- VAN ELDIK, T. T. "Behavior problems with deaf Dutch boys", en *American Annals of the Deaf*, 13, 4. S. 1., 1994.
- SIMÓN, M. "Entrenamiento de habilidades psicosociales con adolescentes sordos". Manuscrito inédito, 2005.
- . "Emotional Antecedents and Reactions in Deaf Students". Predisertación Doctoral presentada al Departamento de Psicología de la Universidad Gallaudet. Estados Unidos, 2006.
- TERWOGT, M. y C. Rieffe. "Deaf children's use of beliefs and desires in negotiation", en *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9. S. 1., 2004.
- WILLIS, R. G.; Knaus, R. L. Fung, R. Wilcox, K. "Diagnostic and Treatment Characteristics of Deaf Children and Adolescents In Psychiatric Residential Treatment". Proceedings of the first world conference on mental health and deafness. Gallaudet University. Washington, D. C., 1998.
- WOOLFE, T.; S.C Want y M. Siegal, M. "Signposts to Development: Theory of Mind in Deaf Children", en *Child Development*, 73, 3. S. 1., 2002.

La generación X de la comunidad sorda y la lengua de señas argentina

Juan Carlos Druetta

Centro de Recursos Especializados en
Sordera y Ceguera de América del Sur

Hace algún tiempo estuve viviendo en Estados Unidos y tomé contacto con la comunidad sorda y oyente, sobre todo con los intérpretes de la misma. Recuerdo en particular a una persona llamada Chris, un intérprete de lengua de señas.

Con Chris nos entendíamos muy bien, especialmente porque ambos padecíamos la discriminación. En síntesis, él era un negro y yo un latino viviendo en Estados Unidos. En una oportunidad, hablando sobre las diferencias existentes entre las comunidades (la comunidad negra, la comunidad latina, la comunidad asiática), le pregunté acerca de la historia de transmisión cultural de los afro-americanos en Estados Unidos.

A raíz de ello, me planteé una pregunta: ¿por qué Malcolm se llamaba Malcolm X? ¿por qué X? No cabía duda de que X no era un apellido. Entonces, mi amigo me contó la historia de las distintas generaciones de negros. Los ingleses esclavizaban a los negros de África y los hacían trabajar en sus dominios, con el tiempo los africanos comprados y vendidos por diferentes esclavistas terminaban teniendo un apellido inglés o estadounidense. Malcolm X, sostenía que no tenía los apellidos de sus antepasados, los había perdido y por eso se apellidaba X, dejando de lado su falso apellido americano. Así comencé pensar en esa idea de la X, para analizar la comunidad sorda.

Durante un tiempo estuve investigando en la historia de los sordos de Argentina, si existía algo que hubiera fallado en la transmisión de la cul-

tura, una pérdida de generación a generación. Cuando volví a mi país, investigué sobre el tema y me di cuenta que había muchos problemas para la transmisión generacional de la lengua de señas argentina.

Si bien existía un desarrollo y una transmisión de la cultura sorda de la lengua de señas, llegó un momento en el cual, los sordos adultos de las asociaciones comenzaron a notar que había muchos chicos sordos que tenían una lengua de señas diferente. Se veía una diferencia muy importante entre la lengua de señas de los sordos de las asociaciones, que era la que se hablaba todos los días, y la lengua de señas que estaban hablando esos chicos sordos, que no era una lengua de señas igual a la de la comunidad. Al principio, no comprendí bien este fenómeno, y sólo con el tiempo, pude reconstruir lo sucedido.

Cuando se fundaron en Buenos Aires las primeras escuelas internados de sordos –entre 1880 y 1910 aproximadamente–, se fundó la escuela Bartolomé Ayrolo (*Devoto*), que era una escuela de varones, y la escuela Osvaldo Magnasco (*Austria*), que era una escuela de mujeres. La lengua de señas argentina, se creó dentro de esas instituciones y se fue transmitiendo de generación en generación, porque allí los sordos se comunicaban entre ellos con las manos.

En ese entonces, la lengua de señas no estaba permitida, aunque no existía una prohibición explícita de su uso, y los sordos, naturalmente, se comunicaban de esta forma, al salir de sus clases. Es muy interesante ver cómo los sordos que estaban en la escuela de varones o en la escuela de mujeres, entre ellos a veces no se entendían, porque las lenguas de señas eran diferentes.

Los de *Devoto*, tenían la impronta de la lengua de señas italiana, porque esa escuela fue fundada por un profesor italiano y los celadores hablaban de esa forma. Pero los de *Austria*, eran inculcados por la lengua de señas española. Con el tiempo, esas lenguas se fueron transformando en una lengua de señas autóctona. La lengua de los hombres y la de las mujeres, se fueron fundiendo y conformaron una lengua de señas argentina.

En 1912, se fundó la primera Asociación de Sordos de Argentina, que se denominó Asociación de sordos de ayuda mutua (ASAM). Cuando los sor-

dos de ambas escuelas crecieron, empezaron a ir a ASAM y comenzaron a integrarse esas dos formas de señas en una forma única de comunicarse.

Con el tiempo, esos sordos se casaron entre sí, formaron familias y esa lengua de señas fue unificándose. Algunas parejas tuvieron hijos sordos, también había sordos que provenían de distintos lugares, o bien, esos mismos sordos iban a distintas escuelas y con el paso del tiempo se fue formando una única lengua de señas argentina.

Denomino al primer grupo *primera generación*, porque dieron nacimiento a la primera lengua de señas, los hijos de esos primeros sordos, conforman la *segunda generación*, y son los que adquirieron dos lenguas de señas, de las dos escuelas (en ese período también se crearon otras escuelas de sordos en otras provincias).

En la *segunda generación*, podemos decir que se formó una lengua de señas argentina. Así, nuestros padres (dependiendo de la edad que tiene cada uno de nosotros), manejaban todavía dos lenguas de señas, puesto que se comunicaban tanto con jóvenes como con viejos, adaptando su lengua a las circunstancias.

La comunidad de la *segunda generación*, fue creando nuevas señas de acuerdo a los usos y prácticas que incorporaban, a partir de su contacto con el idioma español. Como en cualquier idioma, que siempre están apareciendo nuevas palabras, así sucede también con la lengua de los sordos, inventan nuevas señas. Es así como se crearon nuevos términos.

Sobre la base del desarrollo de la comunidad sorda, el proceso de origen y formación de la misma, estimo que hay que dividir en periodos de veinte años esta historia, para poder proceder a su estudio. Ello nos facilita la diferenciación de distintas etapas, en la investigación del desarrollo de dicha comunidad.

Desde finales de los años sesentas y hasta los ochentas, aparece lo que llamo la *tercera generación*, es decir, los hijos de la *segunda generación*. Tal vez esta sea la generación que más enriqueció la lengua de señas argentina, porque tuvo mayores oportunidades educativas y, en consecuencia, generaron muchas más señas. La *tercera generación*, estaba bien preparada en este sentido *generacional*, porque nos habían con-

tado todas las historias de nuestros abuelos, de nuestros padres sordos, conocíamos la historia y la cultura sorda, estábamos acostumbrados a vivir en ese mundo, nos habían contado muchos temas referentes a nuestra historia y a nuestra comunidad.

Esta posibilidad de conocernos nos conformó como comunidad fuerte, nos dio una identidad. En el período de la *tercera generación*, se fundaron muchísimas escuelas orales en todo el país. Es aquí donde comenzó una diferenciación, una separación importante, porque existía, por un lado, la educación oral que no estaba de acuerdo con la lengua de la comunidad sorda y por el otro lado, la comunidad sorda propiamente dicha.

Por lo tanto, se generó un conflicto entre esos dos grupos y comenzó la discriminación explícita del uso de la lengua de señas argentina dentro de las escuelas orales de sordos. Mientras tanto, nosotros nos escondíamos para poder hablar en lengua de señas dentro de las escuelas. En la *primera y segunda generación* eran escuelas internados, entonces los sordos estaban todo el día y todos los días hablando lengua de señas, aunque no estuviera en los planes.

Después de los años sesentas, esto se acabó, se terminaron los internados, los sordos iban y venían a la escuela y dormían en su casa, tenían menos comunicación con la lengua de señas, menos contacto con las personas sordas y mayor contacto con las personas oyentes. En ese período, disminuyó el uso de la lengua de señas argentina, la experiencia con la cultura sorda y el contacto con otros sordos.

En la *cuarta generación*, comenzaron los inconvenientes en la lengua de señas argentina. La comunidad sorda, no tuvo transmisión generacional, dada esta separación que hubo entre la comunidad sorda y la educación de los sordos, así como por la constante influencia y la dominancia de la educación oral.

Hubo una experiencia en la Escuela Magnasco (*Devoto*), que es interesante analizar. Una profesora oyente y el profesor sordo de dibujo, viajaron a Estados Unidos e instruyeron a varios sordos, publicaron libros con dibujos de las señas y enseñaron una lengua de señas con gran influencia americana a personas oyentes que estaban interesadas en aprender el nuevo idioma en distintos puntos del país.

Después de un tiempo, la comunidad sorda de Argentina protestó y rechazó la idea de cambiar su lengua de señas Argentina por la norteamericana. Pasó un período largo de repudio y rechazo, hasta que la idea fue eliminada, porque lo cierto, es que no podemos comunicarnos ni entendernos de una lengua a la otra.

A partir del año 1971, Argentina acrecentó su contacto con personas sordas de todo el mundo, que empezaron a venir y a comunicarse con nuestra comunidad para tratar de fortalecerla. Ellos nos informaban sobre la lengua de señas, sobre la cultura sorda, sobre la educación de los sordos, etc. Si bien todos nosotros habíamos vivido siempre dentro de este mundo, con esas charlas empezamos a tener más conciencia de lo que esto significaba.

Mientras tanto, seguían los conflictos entre la lengua de señas Argentina y la educación oral. Los chicos sordos de las escuelas orales no podían ir a las asociaciones, éstas eran las que tenían contacto con la comunidad sorda, pero en las escuelas las familias de esos chicos no tenían ningún contacto con los sordos adultos. En este punto, se generó una brecha entre las generaciones, esa transmisión que había existido entre la *primera* y la *segunda*, y entre la *segunda* y la *tercera generación* disminuyó.

En la *cuarta generación*, ya hubo una división, una pequeña brecha entre grupos de la comunidad sorda. Desde la primera a la tercera generación hubo mucho contacto permanente de los sordos hijos de padres oyentes (HSPO) con sordos hijos de padres sordos (HSPS), que siempre son líderes naturales de la comunidad sorda.

Estos HSPS, transmitían la lengua y la cultura sordas, yo tengo mucha experiencia en esto y soy parte de ello. Nosotros les contábamos a otros sordos nuestra historia. Este contacto terminó en la *cuarta generación*, donde los chicos sordos quedaron aislados del conocimiento y de las asociaciones. Desconocían la historia, la cultura, las costumbres de los sordos. Esto fue porque se cortó la transmisión entre generaciones y se formó otra comunidad.

Con esto queremos decir otra lengua de señas, otra *historia*, ellos no conocen la cultura sorda, las costumbres, no conocen las asociaciones de sordos o no saben que existen sordos adultos. Con el tiempo, estos chicos

sordos crecieron y descubrieron que había una comunidad sorda, entonces empezaron a acercarse y a entrar a esa comunidad.

Pero estos chicos ya eran grandes recién ahí empezaron a aprender lengua de señas, recién ahí empezaron a aprender sobre la cultura sorda. Vemos que hay una gran diferencia entre los sordos que vivían en la cultura sorda y estos nuevos sordos que ingresaron a la cultura sorda. Estamos hablando de la *cuarta generación*.

En la *quinta generación*, que va de la década de los ochentas hasta nuestros días, hay muchos conflictos. Desde 1970 hasta la actualidad, se han fundado muchas escuelas orales y, teóricamente, también se formaron en este período muchas escuelas bilingües, quiere decir que *enseñan en español oral y en lengua de señas*. La comunidad sorda no está de acuerdo con esa nueva *metodología* para educar a los chicos sordos.

Al mismo tiempo, también se fundaron muchos cursos de lengua de señas armados y dictados por personas oyentes, algunos eran hijos de padres sordos pero que no tenían una lengua de señas como la de la comunidad sorda, tenían una lengua de señas diferente y empezaron a enseñar otra forma de lengua de señas a las personas oyentes y a sus familias.

Quiero aclarar que cuando digo que la comunidad sorda no está de acuerdo con la educación bilingüe, o con esta forma de *educación bilingüe*, es porque no pensamos que los niños sordos deban aprender primero el español oral, sino que queremos que aprendan primero el español escrito para que puedan leer, comprender y escribir.

Porque hay una brecha muy amplia y muy negativa en la educación de los sordos, que no han sabido desarrollar la lectoescritura, que ha disminuido el conocimiento de los conceptos, de las palabras, de las metáforas, frases, expresiones y otras formas de la lengua escrita. El español oral no ayuda al desarrollo de nuestros conocimientos. Hay una verdadera necesidad de que todos los sordos adultos sepan cómo escribir bien en español.

Para citar un ejemplo de la cultura escrita, los sordos compran los diarios pero nunca leen todos los artículos periodísticos, como la política nacional y/o internacional, los espectáculos, y otros temas, sino que sólo leen la

parte deportiva, ya que esta es mucho más visual y aclara todo el tiempo los nombres de los jugadores, especialmente en el fútbol (además, en Argentina toda la gente habla de fútbol). Y de esta forma, ellos comprenden la información.

Más del 95 por ciento de los sordos no lee libros, de cualquier tipo, porque les cuesta mucho entenderlos. La educación oral nunca instruyó teniendo en cuenta las distintas formas literarias. La educación *bilingüe* que se implementó en nuestro país a través de Ministerios de Educación de la Nación y/o de las Provincias que han hecho leyes y decretos, y puesto en funcionamiento escuelas sin consultar la opinión de la comunidad sorda acerca de cuál es la educación que beneficia a los niños sordos, tampoco instruye como debería hacerlo.

Más allá de incorporación de la lengua de señas, no hay un planteamiento claro de cómo se llegan a aprender dos lenguas muy distintas. La lengua oral es una herramienta para comunicarse con las personas oyentes, pero la forma en que se la enseña al estilo del método oral, sólo como reproducción del habla, es bastante limitada para la comunicación eficaz y no ayuda a la lectura y a la interpretación del texto que es, en definitiva, lo que nos permite conocer y aprender de manera autónoma.

Como ya explicité más arriba, los docentes que aprenden esa lengua de señas con oyentes, van luego a trabajar a las escuelas *bilingües* y la lengua que usan para enseñar y que intentan transmitir a los niños sordos, es otro sistema. Hay una lengua de señas argentina, que es la lengua propia de nuestra comunidad sorda que se ha transmitido de generación en generación, y es diferente a la que están usando y enseñando en las escuelas *bilingües*, y también es diferente a lo que se está enseñando en los *cursos de lengua de señas* para personas oyentes.

Se está transmitiendo algo que se llama *español señado*, porque no tiene la estructura lingüística y gramatical de la lengua de señas que habla la comunidad sorda, son dos lenguas absolutamente diferentes, nosotros cuando hablamos con esa gente no nos entendemos.

Estos niños sordos que aprenden esa lengua de señas españolizada, se acercan luego a la comunidad sorda y se hace muy difícil entenderse con

ellos, porque han aprendido una lengua de señas españolizada, una especie de *español señado*.

Nosotros no usamos ese sistema de comunicación, sino que usamos la misma lengua que se ha hablado durante generaciones y generaciones en Argentina, es una lengua con una historia, un desarrollo autónomo y la comunidad sorda por detrás. Los sordos hablamos de esa forma y todos nos entendemos.

Cuando vienen los chicos sordos de las escuelas *bilingües* actuales, realmente hay problemas de comunicación con la comunidad, porque es muy difícil entenderse con ellos, la mayoría de los sordos jóvenes aceptan cambiar, porque ven a los sordos y encuentran su identidad en las asociaciones, encuentran su identidad en esa que es la lengua de los sordos y no en aquella que le enseñaron antes los oyentes. La *quinta generación* es la *generación x* porque no tiene apellido sordo, no tiene historia.

Además denomino *sexta generación* a la actual. Ésta última, está tratando de unificarse, los sordos hemos avanzado mucho. Actualmente, los sordos están comenzando a enseñar lengua de señas, antes no los dejaban participar en la enseñanza de la lengua de señas argentina. ahora, por ejemplo, algunas escuelas bilingües están dejando ingresar a los sordos adultos a trabajar, como modelos lingüísticos y culturales para esos niños, porque los profesores oyentes se dieron cuenta que la lengua de señas que ellos manejaban no era útil, porque era muy diferente a la que los sordos hablaban, y que es muy diferente su forma de enseñar.

Ha comenzado a aceptarse que los adultos sordos deben transmitir su lengua de señas a los niños sordos. Al mismo tiempo, otros sordos están manejando ellos mismos la transmisión de su lengua y muchos oyentes ya se dieron cuenta de que se tienen que correr de ese lugar, obviamente, la mayoría no está dispuesta a moverse de ese lugar, pero hay muchos oyentes que han entrado en este proceso de darse cuenta que la comunidad sorda tiene una historia que los sordos conocen.

Asimismo, la comunidad sorda también se empezó a dar cuenta que estaba demasiado preocupada en los deportes y los viajes, ha virado su meta y empezó a preocuparse por su cultura, por su lengua, por la transmisión de su lengua, por las cuestiones legislativas que hacen a la comunidad,

porque empezaron a ver hacia el futuro y quieren preservar la comunidad sorda, queremos que esta lengua de señas y esta cultura sorda y toda nuestra historia, se siga transmitiendo de generación en generación.

Actualmente una de las mayores preocupaciones de la comunidad sorda es la falta de contacto entre los sordos adultos y los niños sordos, ahí se produce una brecha. Durante la *cuarta* y la *quinta generación* no hubo ese contacto, pero ahora empezamos a recuperarlo y los sordos estamos muy preocupados por cerrar esta brecha y volver a acercarnos con los niños sordos.

Tenemos las asociaciones con los adultos y los jóvenes sordos que participan mucho y están tratando de recuperar a los niños sordos que hemos perdido, que se encuentran aislados en las escuelas, que están en los hospitales y tratamos de acercarlos a la comunidad sorda.

Esto ha generado un nuevo movimiento político de los sordos y actualmente esta política de los sordos se está fortaleciendo muchísimo, hay mucha concientización de la misma comunidad sorda hacia los niños sordos. Anteriormente, no les prestábamos atención porque pensábamos que toda la transmisión era totalmente natural y ahora nos dimos cuenta que hubo un corte en esa transmisión natural entonces tenemos que recuperar y cerrar esa brecha.

Llamo *generación x* a la *quinta generación*, porque hay una parte de la comunidad que se perdió, que no aprendió nuestra lengua de señas, que la distorsionó. Nosotros no queremos que la lengua de señas argentina (LSA) se deforme, y además vemos a ese grupo como parte de nuestra comunidad, perdido y actualmente estamos recuperando esos sordos.

También estamos viendo que hay distintas formas de trabajo en los cursos de lengua de señas, en las escuelas bilingües, nosotros ahora estamos en contacto con las autoridades en muchos lugares, para ver que posibilidades tenemos de cambiar y volver a producir este acercamiento para mantener la lengua de señas propia de la comunidad sorda.

Por ejemplo, ¿cómo nos damos cuenta que un sordo es de la *generación x*? porque sabe algo de lengua de señas, pero esta es muy diferente, la estructuración que usa para hablar con las manos es mucho más rígida,

porque habla con la estructura del español, nuestra lengua es una lengua visogestual, es muy distinta del español que es una lengua auditiva, secuencial y no usa el espacio como la LSA.

La lengua de señas (LS) es totalmente visogestual y en ella el espacio tiene mucho valor. De generación en generación nosotros hemos usado el espacio con el mismo valor y esta *quinta generación* no posee esta lengua de señas visogestual, tiene una LS que es secuencial, que es lineal, muy lineal y muy parecida a la estructura de la lengua auditiva española.

Asimismo no es solamente que su LS es diferente, aparte desconocen la cultura sorda, la historia de los sordos, no saben que hay asociaciones de sordos. Los sordos, por ejemplo, tenemos todos timbres con luz o despertadores que vibran, esas cosas simples y ellos no manejan todas esas pautas, no saben absolutamente nada de nuestra forma de vida, se formaron con una lengua de señas españolizada y eso es lo único que tienen.

Les falta algo atrás de esa forma de comunicación secuencial, falta un desarrollo más profundo de su lengua, de su identidad, no se identifican, no se sienten una persona sorda. Nosotros vemos las diferencias, a veces ellos no se integran a la comunidad, vienen miran y se van, no participan.

Es raro que actualmente, en casi todas las escuelas para sordos, no existan timbres con luces para que los niños sordos puedan identificar el llamado del recreo, las emergencias, la finalización de la jornada escolar, etc., porque los directivos no han informado a los sordos que puede ser así, muchos docentes sostienen que sería una vergüenza instalarlos porque sería considerar a los sordos como *discapacitados*.

Suena muy extraño que ellos decidan qué parece *discapacitados*, es raro también que la sociedad no haya aceptado instalar los timbres de luces en más lugares pues todas las personas sordas siempre eligen colocarlos en sus propias casas (aún con familia oyente), en los clubes de sordos y/o instituciones donde trabajan sordos. Es muy común que cuando los sordos tienen una propiedad, lo primero que hacen, antes de iniciar la mudanza, es colocar el timbre de luz antes de habitar o usar el lugar.

Nosotros vemos que en la *generación x* hay una forma de comunicación distinta, pero nuestro principal objetivo no es decir que no son parte de nuestra comunidad. Los sordos, hasta la *tercera generación*, manejamos dos formas de comunicarnos, una la de los sordos que nos fue transmitida y otra la de los códigos actuales de los jóvenes, que desconocen la cultura sorda, y estamos tratando todo el tiempo de trabajar con ellos para cerrar esta brecha.

Nosotros estamos preocupados por estimular estas jóvenes generaciones y difundir, explicar una vez y otra vez, como es nuestra historia, e invitarlos todo el tiempo a nuestra comunidad, ¿para qué? para que se sientan parte de una comunidad. Les decimos que son la *generación x*, porque hay un vacío en esa generación.

En la *generación x*, hay un vacío porque no tienen una base fundamental: la adquisición natural de una lengua y una cultura; en la sociedad cada grupo tiene siempre una base cultural y desde ahí uno se siente parte de una comunidad y participa.

Esa generación sorda perdió esa base cultural, nosotros notamos mucho la diferencia, ¿para qué les sirve a ellos integrarse a la comunidad sorda? ¿para que les sirve sentirse parte de la comunidad sorda? porque están solos, porque están aislados de la sociedad, porque no tienen la conciencia de quienes son, siempre han estado aislados, siempre los han discriminado, la comunidad sorda no los quiere aislar, nosotros no queremos que haya un sólo sordo aislado, nosotros queremos que vengan y que se integren y participen en nuestra comunidad y que participen de la sociedad.

Nosotros sabemos como integrarlos a nuestra comunidad y a la sociedad, en otros espacios, por ejemplo, en las escuelas para sordos, no los forman para que se integren, sino al revés, los hacen aislarse por su falta de desarrollo cognitivo y por el desconocimiento de la existencia de una comunidad a la que pertenecen, la comunidad sorda y su lengua de señas.

Vivir en la comunidad sorda es participar en la sociedad, muchas veces la familia no les permite participar de la sociedad, porque lo ven como un discapacitado, lo ven como un enfermo o piensan que es un enfermo, la comunidad sorda nunca va a pensar que son enfermos.

Nosotros queremos que cambien, los queremos convertir en personas que participen de la sociedad, que más allá de tener una lengua diferente, más allá de tener una cultura diferente, más allá de que tenga muchas cosas diferentes, son parte de la sociedad.

Desde la fundación de la primera Asociación de Sordos en 1912 hasta el día de hoy, seguimos apoyando la formación de asociaciones en otras provincias, para que las asociaciones mantengan la preocupación por estos niños sordos. Siempre estamos en contacto con todas las asociaciones del país, más allá de la política, más allá de los conflictos, siempre las asociaciones están en contacto entre sí, siempre hablamos de la educación de los niños sordos, del futuro de los niños sordos, por eso nosotros siempre que vemos una provincia en la que no hay asociaciones estimulamos su fundación.

Hay aproximadamente cuarenta asociaciones de sordos en Argentina, hay muchas provincias que no tienen asociaciones, pero con el tiempo vamos viendo que en cada provincia se forman. ¿Para qué sirven las asociaciones? para que estén en contacto con las escuelas, porque actualmente la mayoría de las escuelas necesitan mucho de los sordos adultos, ¿y dónde están los sordos adultos?

Los sordos adultos están en las asociaciones, entonces es importante que vayan a buscarlos ahí, ese es su lugar, ese es el lugar de la cultura sorda. Pero, ¿por qué ir ahí? porque es el lugar en donde los sordos pueden obtener información, donde van a poder ayudarlos a recuperar a estos niños sordos que no han tenido lengua de señas y muchas cosas otras cosas.

Qué pasa, por ejemplo, si en una provincia se funda una asociación, pero la funda la *quinta generación*, la *generación x*, que no tiene lengua de señas, ¿qué debemos hacer? Pues, por lo menos tendrán una asociación hecha por sordos, que con el tiempo van a ir cambiando la forma de comunicarse, al principio, seguramente no tendrán mucha experiencia, pero la comunidad sorda sí posee experiencia en el manejo de estas organizaciones y cuando se acerca a colaborar, la comunicación hace que todo vaya cambiando.

Qué se hace por ejemplo, en una escuela que quiere ser bilingüe para elegir profesores, cómo se puede saber que esos profesores no son de la

generación x. Actualmente, las escuelas bilingües desconocen parte de esta historia de los sordos, ven un sordo cualquiera que mueve las manos y creen sabe de lengua de señas y lo seleccionan.

Nosotros estamos de acuerdo en que los sordos participen en las escuelas, como asistentes, como profesores, como lo que sea. Pero nos damos cuenta que cuando hay sordos que tienen muchas fallas, los sacan de las escuelas, en vez de acercarlos a la comunidad sorda, y contarles la historia de los sordos, explicarles que nosotros vivimos de esta forma, para que pueda transmitir eso a los niños sordos.

La lengua de señas es una lengua visogestual, es espacial y es muy distinta al español. Han sido investigados algunos problemas, por ejemplo la Marina Simón, ha estudiado el tema de la transposición didáctica en los cursos de lengua de señas, y ha encontrado que la mayoría de las personas que enseñan, lo hacen seña por seña, por cada palabra del español enseñan una seña, y los alumnos aprenden esas señas, ¿pero qué lengua aprenden? eso no es lengua de señas, eso son únicamente señas, aprenden señas.

La mayoría de esos alumnos terminan los cursos de lengua de señas y no han tenido contacto con las personas sordas, ¿por qué no se entienden cuando intentan comunicarse con las personas sordas? porque hablan el *español señado*, porque hablan con la estructura del español, en cambio los sordos hablan con otra estructura totalmente diferente.

Estamos viendo que esta lengua de señas tiene raíces visogestuales, y tiene su fundamento en la parte gestual. Una palabra va a cambiarse, no a una seña exacta sino a toda una estructura espacial. Lo que quiero que quede claro, es que no se crea una seña para una palabra, sino que primero se crea un gesto en el espacio, en el tiempo, que tiene una determinada ubicación, una determinada orientación, tiene una localización en el espacio, se crea un gesto que está en un contexto espacial y ahí, dentro de toda esa estructura, hay una seña.

La lengua de señas no es constante e idéntica al español, es muy variable, depende de la percepción de una acción visual, que se convierte en las distintas formas de la lengua de señas. No hay una seña exacta para cada cosa, varía mucho, varía la ubicación espacial de acuerdo al tiempo,

de acuerdo a como cada quien lo quiera expresar, de acuerdo al mensaje que quiera transmitir. La lengua de señas es muy, muy creativa, y no son únicamente señas, sino que es expresión facial, es expresión corporal, depende de la postura del cuerpo, depende del hablante sordo que se está comunicando.

Por el contrario, la lengua de señas españolizada no tiene todos esos procesos, es sólo una seña atrás de la otra, en una estructura que pertenece al español, eso no es una lengua visogestual. Ahí hay un problema, porque esa lengua de señas españolizada, está dentro de las escuelas que supuestamente son *bilingües*, y eso es un problema grave, entonces estamos trabajando para lograr que en esas escuelas se enseñe con la estructura de la lengua de los sordos, para transmitir nuestra lengua, pues a los maestros oyentes les cuesta mucho expresarse en la lengua de señas de los sordos, ¿por qué?, pues porque aún no la han aprendido.

Lamentablemente, hay muchas personas que piensan que la lengua de señas argentina, es una lengua que no tiene una raíz espacial, cuando la base fundamental de la lengua de señas, es toda la parte gestual, lo cual quiere decir que no es secuencial. Entonces esta *quinta* y la *sexta generación*, hablan una lengua de señas españolizada, desconocen la auténtica lengua de señas, con la que se comunican los sordos dentro de la comunidad sorda, la que se ha transmitido de generación en generación.

Resulta muy interesante ver como los sordos jóvenes de escuelas bilingües van a las asociaciones y encuentran que nosotros nos comunicamos en LSA, sin entender lo que estamos hablando, porque han sido formados en una lengua de señas españolizada, limitada, que nosotros no aprendimos y, obviamente, no usamos.

Nosotros aprendimos la lengua española, en la escuela en forma oral y aprendimos a escribir, y además, aprendimos la lengua de señas, son dos cosas totalmente diferentes, nosotros conocemos las diferencias entre el español y la lengua de señas argentina, y sabemos muy bien como usarlas, ellos no conocen esas diferencias. Entonces usan los dos sistemas al mismo tiempo, por ejemplo, hay algunos que usan un poquito las expresiones espaciales, pero es muy diferente.

El principal problema de la *generación x*, es que no tienen una base lingüística profunda, ¿por qué?, porque no han podido desarrollarla. Además, con la lengua que uno adquiere, adquiere una cultura, una historia, una gramática, estas nuevas generaciones carecen de esa historia, no tienen esa base, nosotros los llamamos –es una palabra muy fea–, pero nosotros les llamamos *robots*, y algunas veces, le llamamos *loros*.

Siempre digo esta frase: *preferimos ser monos antes que loros*. En las escuelas orales, siempre que nosotros hablábamos en lengua de señas nos decían: *mono, mono, eres un mono*. Hablar con las manos era como portarse mal, nos ponían en el pecho un cartel que decía *mono*, para que los otros niños sordos y/o maestros puedan repetírnoslo varias veces.

Sin embargo, los monos son muy inteligentes, los loros no, los loros nada más repiten. Por eso nosotros siempre decimos que preferimos ser monos a ser loros. Con esta frase en muchas escuelas orales que yo conozco, por ejemplo en Córdoba, muchas veces se han ofendido, pero ¿a quién pertenece la lengua de señas?, es nuestra, de la comunidad sorda, no de las escuelas, ni de los profesores para sordos y ni de los oyentes.

El sistema de educación oral, cuando la ha usado, lo ha hecho únicamente como una herramienta, para ellos no es importante, y esto es poner a los sordos en una condición inferior. Otro gran conflicto entre la comunidad sorda y las escuelas orales, se da cuando las escuelas orales tratan de cambiar al bilingüismo; y sin embargo, nos alegramos, porque algo ha cambiado, hay algo de señas, al menos tratan de comunicarse con esos chicos.

El hablar en lengua de señas o lengua de señas españolizada, no es lo mismo; a nivel de desarrollo lingüístico es muy distinto, porque el desarrollo lingüístico y desarrollo cognitivo de los sordos tiene que ver con esa lengua de señas propia, esta tiene una gran ventaja, ya que a través de ella, se puede adquirir mucho conocimiento, un conocimiento muy amplio y mucho más profundo.

Además, con la lengua de señas de los sordos se desarrolla naturalmente una lengua, se desarrolla con todo lo que eso significa, porque uno puede captar y entender cualquier cosa del mundo, cualquier forma a través de

esa lengua, a partir de lo visual, se puede entender cualquier acción que suceda.

Sin embargo, con la lengua de señas españolizada esto no es posible, porque es una estructura muy limitada, muy cerrada, que no tiene muchas posibilidades de creación, no tiene posibilidades de representar una gran cantidad de acciones visuales, o de representar y comprender muchas cosas que suceden en la realidad.

Ese sistema tiene un límite, en cambio, la lengua de señas tiene la posibilidad de recrear la lengua, de crear, decir y expresar cualquier cosa, por eso decíamos antes que la lengua de señas es visogestual y es muy creativa, cada seña no es una seña fija, no es una palabra fija, varía mucho, de acuerdo al momento, a las posibilidades, a la acción, o en aquello que estamos tratando de ver o de hacer.

Para el desarrollo de la persona sorda, la adquisición de esa lengua de señas, en relación con la lengua de señas españolizada, es muy diferente, porque con la primera hay una identificación de la persona con su realidad visual, con la realidad de su vida cotidiana; sin embargo, el sordo que habla lengua de señas españolizada, no se identifica con esa realidad visual, porque se formó de una manera muy estructurada y limitada, que se queda en estancado, y llega a cierto punto, en el que ya no puede progresar.

Eso es muy preocupante, porque a los niños no hay que estructurarlos de esa forma, sino que hay que mostrarles que hay una lengua de la comunidad sorda que tiene muchas más posibilidades, que les permite desarrollarse y que les permite expresar cualquier cosa, que es una lengua mucho más flexible, mucho más fluida, que la lengua de señas españolizada.

Hay muchos sordos que han aprendido esa lengua de señas españolizada, también hay personas oyentes que han aprendido esa lengua de señas españolizada, que no pueden participar en una conversación en lengua de señas argentina, o en la comunidad sorda, les es muy difícil entrar, pues hay una barrera para la comprensión, ya que no entienden lo que estamos diciendo, lo cual los aísla. Al contrario de nosotros, que no los discriminamos, al contrario, estamos buscando la manera con la que ellos puedan aprender y entender.

La lengua de señas es eminentemente visual, según lo expuesto anteriormente, y posee una secuencia espacial, ya que los hablantes de la lengua de señas pueden intercambiar e interactuar en conversaciones, dando opiniones libremente. La comunicación no tiene límites, como si se evidencian con el oralismo. La comunicación oral es muy compleja y muy limitada para la persona sorda, no es una lengua visual, ni posee una estructura espacial, sino que sólo hay que mover los labios pronunciando cada letra, formando la palabra que se debe descifrar y no se puede permanecer hablando, según sea la persona, la modulación, la iluminación, etc., haciendo una lectura que es muy entrecortada. El período de asimilación que se puede sostener en esta decodificación es muy limitado. Dependiendo de cada persona, así serán las infinitas variables en su modulación, en los obstáculos que bloquean el espacio oral-facial, la iluminación, etc., todo lo que hace este medio de transmisión del mensaje artificial, difícil y extenuante.

Por ejemplo, yo tuve una experiencia muy interesante, cuando era pequeño, fui a una escuela oral y al mismo tiempo en una escuela común, con mi familia sorda, siempre iba a la asociación, y crecí así, entre la asociación, la escuela oral y la de oyentes.

Cuando me llamaron a trabajar a Nicaragua para la investigación y elaboración de un diccionario de Idioma de Señas de Nicaragua, a pesar de que tiene una cultura latina, un idioma español, me costaba mucho entrar en la comunidad sorda de Nicaragua, que, obviamente, posee una lengua de señas diferente, yo trataba de entender cuál era el problema, porque viví toda mi vida entre los sordos, trabajé toda mi vida entre los sordos, domino dos lenguas de señas diferentes, de acuerdo con quien estoy hablando y donde estoy, siempre estuve metido entre los sordos.

Sin embargo, en Nicaragua, no lograba entrar, y pensaba: *ellos tienen una cultura nicaragüense*, pero me di cuenta que no era por eso. Y lo que pasó, es que tuve que cambiar mi manera de comunicarme, porque ellos tenían una LS propia; así, aprendí la lengua de señas Nicaragüense, pues mi lengua de señas argentina es muy diferente.

Fue necesario integrarme, *eliminar* mi estructura de la LSA y empezar de cero. Así, viví con ellos, conocí cómo vivían y cambié mi forma de comu-

nicarme, porque el nivel de los sordos de Nicaragua es muy distinto al de los de Argentina, ya que tiene una cultura y una historia diferente, así que al adaptarme a esta comunidad, aprendí mucho más, aprendí muchas cosas, aprendí la lengua de señas de Nicaragua, y de alguna manera, me convertí en *nicaragiense*. Y ya integrado a la comunidad, logré comprender que la base fundamental, la raíz, son los gestos en el espacio, la base de la comunicación no es cada seña, sino la experiencia visogestual que se organiza de acuerdo a la vida de Nicaragua.

Hay evidencias de que la lengua de señas es una lengua muy distinta al español, no se puede comparar la LS con una lengua hablada, no se puede comparar, no se puede mezclar una lengua con la otra, es como si se hablara español con palabras del inglés o con palabras del japonés. La lengua de señas no se puede incorporar al español, son dos cosas totalmente diferentes.

Yo nací en el mundo de los sordos, siempre digo que nací en una asociación de sordos, mis verdaderos abuelos son sordos. La mayoría de las personas, siempre cuentan la historia de su familia, cómo fue que empezó, cuentan la historia de sus abuelos, a los sordos nunca les contaron como eran sus abuelos, la información de la historia de sus abuelos, ¿quiénes son sus *verdaderos* abuelos, o padres?, pues son los sordos, ya que ellos nos transmiten sus vivencias y su historia.

A pesar de que fui a una escuela oral, tengo amigos oyentes, me relaciono con oyentes; desde mi punto de vista, cuando estoy afuera, veo a la comunidad sorda y lo que veo, es un mundo muy interesante; no recuerdo quién escribió el libro, pero afirma que la comunidad sorda es un continente, que posee su propia cultura, su propio idioma, así como su propia historia, para, finalmente, definir a la comunidad sorda como el *sexto continente invisible de la Tierra*.▲

Los efectos significantes *Tr-*, en el discurso de la educación de los sordos en la Argentina

María Ignacia Massone

CIAFIC y CONICET. Argentina
mariamassone@hotmail.com

Resumen. En este trabajo –parte de una investigación en marcha–, presento una visión crítica de las prácticas significantes presentes en el discurso pedagógico de la educación del sordo (DPES), partiendo de la siguiente hipótesis: lo ideológico puede investir cualquier materia significante, es una dimensión constitutiva de todo sistema social de producción de sentido. El efecto de sentido *ideológico*, no sólo anula la indecibilidad del signo –bajo este efecto, el discurso o signo socio-semiótico aparece teniendo una relación unívoca y naturalizada con lo real–, sino que además, fetichiza, enmascara el conocimiento, produciendo los efectos significantes que denomino *Tr-*: trivialización, transposición didáctica, transformación discursiva. El discurso bilingüe-bicultural que se basa en una mirada socio-antropológica hacia el grupo sordo, se introdujo en el campo discursivo de la educación de sordos alrededor de 1985 en toda Latinoamérica, con la intención de cuestionar el discurso clínico u oralista dominante. Intentó, pues, encarar la lucha discursiva por el poder, por el poder decir, esto es, la lucha por constituirse en emisor válido reconocido dentro de la red discursiva. En este trabajo se reflexiona e intenta dar respuestas acerca de cuestiones tales como: ¿Conquistó el discurso bilingüe la posibilidad de convertirse en discurso emergente? ¿Cómo respondió el discurso dominante o discurso clínico? ¿Los intelectuales interpelan a la ideología, o no son más que meros espectadores participantes o *fans*?

¿Qué le sucede al amo sin esclavo? Acaba por aterrizarse a sí mismo.

¿Qué le sucede al esclavo sin amo? Acaba por explotarse a sí mismo...

J. Baudrillard, *El Crimen Perfecto*

El analista frente al significado

El hombre se enfrenta a un mundo que debe significar *ad infinitum* y que, a su vez, le ofrece significaciones que él debe interpretar *ad infinitum*, pero este proceso se da en el interior de un grupo humano o como diría Marty,¹ dentro de una determinada institución. Este conflicto dialéctico al que el hombre se enfrenta en el proceso dialógico de la construcción de su pensamiento a fin de ser intérprete e interpretado y significar el mundo en comunalidad, es la semiosis que implica una sustitución permanente e indeterminada, *aliquid pro aliquo*. Estamos de acuerdo con el filósofo Wittgenstein,² en que el sentido completamente determinado no existe. La vaguedad no es necesariamente un defecto del lenguaje y no es un obstáculo ni para la comunicación ni para el pensamiento. El hombre co-produce significación en comunalidad en un proceso socio-histórico. Como paradigma filosófico, la semiosis –discurso significativo, uso significativo pero indeterminado del lenguaje– es condición de todo conocimiento, aún de la subjetividad misma y del mundo objetivo. La tríada objeto/representamen/interpretante,³ o mundo/subjetividad/función semiótica, es lo que permite conocer y no la sola subjetividad o el sujeto cognoscente.⁴

Somos pues *homo significans*, hacedores de significado. Como dice Barthes,⁵ descifrar los signos del mundo quiere decir luchar contra cierta inocencia de los objetos, el semiólogo debe entrar en la *cocina del sentido*. El analista del discurso piensa que no todas las realidades son iguales, y se interesan por los textos como *sitios de lucha*, en donde las realidades se evidencian y contestan. Busca desnaturalizar o desfamiliarizar los sistemas de significación a fin de hacer más explícitas las reglas subyacentes de la codificación y decodificación, y también con la intención de revelar las operaciones invisibles de las fuerzas ideológicas. La idea es, pues, deconstruir enfatizando la inestabilidad de la relación entre significante y significado, considerando que la ideología dominante busca promover la ilusión de un significado trascendental.

1 MARTY, 1995.

2 WITTGENSTEIN, 1922-1999.

3 PEIRCE, 1931-1935.

4 PARRET, 1993.

5 BARTHES, 1993.

Parafraseando a Pezzolano,⁶ diremos que la producción de discursos se mueve desde la persuasión y la veredicción le es ajena. *Sin embargo, cuando su fuerza retórica se encamina, precisamente, a negar la retoricidad que la constituye, la invención interpretativa se resiente y el autoritarismo toma la palabra.* Los discursos han de ser interpretados, pero en la medida en que el análisis dirija la lectura en un sentido (aunque las bifurcaciones de ese uno sean varias) se volverá, incluso a su pesar, en contra de la interpretación. El analista parte de la indecibilidad del signo pero sabe que no debe hacer lecturas aberrantes, ya que el sistema de signos se construye en comunalidad, por lo tanto, a pesar de su indecibilidad o desnaturalización, si supone aberraciones tendrán su efecto de sentido.

Sabemos que la comunicación es un proceso que pone en acto procesos significativos más complejos, no reductibles a sus elementos únicos elementales: signos. Es decir, entonces, que la comunicación implica una construcción y una negociación entre los dos participantes de la interacción que se da en el curso de un tiempo y un espacio determinado, y que está teñido de la ideología o modos de ver y pensar el mundo de los participantes. La mayoría de los problemas teóricos que existen en los estudios semióticos y comunicativos, dependen de un modelo que pervierte el proceso comunicativo al canalizarlo dentro de categorías rígidas prescriptas, como el sistema de signos o la aplicación a raja tabla del modelo saussureano.

Una consecuencia del desplazamiento del signo a los sistemas de significación es la de centrar la mirada semiótica en el texto o discurso considerado en un primer momento como secuencia de signos que produce sentido. Pero no es una suma de signos aquello que produce el sentido, sino el funcionamiento textual,⁷ idea que ha llevado a sostener al último Barthes, al último Derrida y a la última Kristeva, que los textos son el lugar donde el sentido se produce y produce –práctica significativa– o *ad infinitum* en términos peirceanos. Asistimos, pues, hoy en el desarrollo de la teoría de la significación a una preocupación por el texto concebido como aparato semiótico, lo que ha dado paso a la elaboración de la así llamada semiótica textual o discursiva, en la que la atención se fijará más *en lo*

⁶ PEZZOLANO, 2000.

⁷ BENVENISTE 1985.

que los signos hacen que en lo que representan en la actividad textual, en donde los signos se reconocen y se construyen.

El signo ideológico

En primer lugar debemos tener en cuenta como ya dijera Bajtin,⁸ en *El marxismo y la filosofía del lenguaje: todo signo es ideológico*, lo ideológico es constitutivo del signo. No hay signos neutrales ideológicamente. Los signos funcionan para persuadir al mismo tiempo que para referir. La teoría semiótica moderna aliada al marxismo acentúa el papel de la ideología. La ideología construye a las personas como sujetos a través de la operación de sistemas semióticos. Entender el significado del texto significa tener en cuenta una identidad ideológica. Las fuerzas ideológicas tienden a naturalizar los signos, hacer que los valores culturales e históricos dominantes, las actitudes y creencias parezcan naturales, evidentes y de sentido común. La ideología parece hacer transparentes las prácticas significantes. El análisis semiótico tiene en cuenta el análisis ideológico y tiende a desnaturalizar los signos. Barthes,⁹ observó que el mito servía a intereses ideológicos de la burguesía. Los mitos según este autor operan a través de códigos y sirven a la función ideológica de la naturalización, hacen que lo cultural parezca natural, normal, evidente, de sentido común y, por lo tanto, dado por supuesto.

Ahora bien, a fin de entender nuestros resultados, debemos introducir la noción de ideología y aquello que representa. Existen muchas definiciones de ideología e inclusive para muchos autores existen muchas ideologías. Sin embargo, desde la concepción marxista la ideología, es una e invade todos los aspectos del hombre. Partiremos en este trabajo de la exposición realizada por Eliseo Verón en su libro *La semiosis social: considera lo siguiente: Lo ideológico puede investir cualquier materia significativa, es una dimensión constitutiva de todo sistema social de producción de sentido*.¹⁰ No existe algo como el discurso ideológico, lo ideológico está en todos los discursos como fuente de producción de sentidos. Es el nombre de una dimensión presente en todos los discursos producidos en el interior de una formación social, en la medida en que el

⁸ 1992, en *El marxismo y la filosofía del lenguaje*.

⁹ BARTHES, 1980.

¹⁰ VERÓN, 1987.

hecho de ser producidos en esta formación social ha dejado sus *huellas* en el discurso.

Una teoría de lo ideológico forma parte de una teoría general de la producción social de sentido. Ideológico es el nombre del sistema de relaciones entre los discursos y sus condiciones de producción, siendo estos últimos definidos en el contexto de una sociedad determinada. La forma concreta que reviste la identificación de lo ideológico en los discursos, es la de la descripción de un conjunto de operaciones discursivas –o formaciones en términos foucauldianos– que constituyen el proceso de producción. El efecto de sentido *ideológico*, es la anulación de toda posibilidad de desdoblamiento, bajo este efecto, el discurso aparece como teniendo una relación directa, simple y lineal con lo real; aparece como siendo el único discurso posible sobre su objeto, como si fuese absoluto.

Se trata de recuperar lo ideológico como dimensión estructural de toda práctica. Hablar de ello es tratar de hablar de la naturaleza productiva de todo fenómeno de sentido, ya que esta noción de ideológico no es ni más ni menos que el nombre del sistema de relaciones entre el sentido siempre discursivo y el sistema productivo que rinde cuenta de su generación. Es lo ideológico el nombre de las condiciones que hacen posible el conocimiento, no peyorativo. Yo diría sí peyorativo y en esto no acuerdo con Verón, ya que el desdoblamiento entre lo textual y lo extratextual para referirse a lo real, está en todo discurso, si no está, es que se habla de ideología.

Trabajo del discurso dominante

A fin de definir el trabajo que realiza el discurso dominante (DD, en adelante) me basaré en la excelente explicación que de él hace A. Raiter.¹¹ El DD es un sistema social de referencias semióticas, todo lo producido en una sociedad, su cultura, adquiere una significación particular en función de esas referencias establecidas. Es decir, los hechos y los dichos que se producen dentro de una comunidad no significan por sí sino en función de ese sistema. Está compuesto por signos ideológicos con un determinado valor, en torno de los cuales giran todas las demás significaciones sociales potencialmente válidas. Los valores de los signos determinan lo que puede

¹¹ en su libro *Lingüística y política*. 1999.

y no puede ser dicho. Toda propuesta nueva o diferente será juzgada o pensada desde los valores preexistentes. El valor de un signo ideológico consiste en los atributos que tiene, aquello que invoca, lo dicho y lo sobreentendido, necesarios para su comprensión, por lo tanto, es importante el contexto en el que aparece, y no solo su valor dentro del hecho de habla. Impone nuevos signos ideológicos y les otorga un valor determinado, todo otro signo se verá extraño o ajeno, será considerado falso o no será creíble. El DD supone una iniciativa discursiva en el nivel social, podrán aparecer otros discursos pero serán comprendidos desde el DD, y además, todo otro nuevo discurso en tanto no cuestione la legitimidad de los valores de los signos impuestos, pasará a engrosar el DD. Será un discurso opositor, solo verosímil como tal en la referencialidad impuesta por el DD y, por lo tanto, también parte del mismo.

Es tan fuerte la inserción social del DD, que puede permitirse el lujo de tener opositores, porque no sólo no lo cuestionan sino que además lo legitiman como tal, por el sólo hecho de constituirse, de autolegitimarse como discursos opositores a una referencialidad preexistente. Un DD puede serlo porque es diverso, porque no tiene el monopolio de la referencialidad para prescribir sino para calificar, o para otorgar grados de verosimilitud a los otros discursos. No sirve oponerse a un DD, hay que cuestionarlo, quitarle la legitimidad al sistema de referencias imponiendo otro. Hay que comprenderlo a fondo para modificar actitudes y creencias sociales para lo cual es necesario la imposición de nuevos signos ideológicos. Estos deben tener la propiedad de obligar al DD a responder, que éste no pueda ignorarlo sino que deba oponerse, esto otorgaría al nuevo discurso el lugar de la iniciativa discursiva y un lugar legítimo de un nuevo DD.

Y además, como ya he explicado, no debemos olvidar que el DD naturaliza los signos, toma como natural uno de sus múltiples sentidos. Como bien señalara Derrida,¹² el discurso ideológico dominante se basa en la ilusión de un significado trascendental, un referente esencial (tal como *verdad, belleza, naturaleza, justicia, democracia*), que es retratado como estable y transparente. Y como diría Habermas,¹³ cuando el lenguaje es forzado a generar formas comunicativas de poder, estamos en presencia de la ideología.

¹² DERRIDA, 1971.

¹³ HABERLAS, 1989.

Objetivo

El objetivo de este trabajo es hacer una revisión crítica de la situación actual de las formaciones discursivas presentes actualmente en el discurso dominante de la educación de los sordos (DPES en adelante). Mi hipótesis es que en el discurso actual pretendidamente llamado bilingüe, discurso que se considera a sí mismo innovador, puesto que toma en cuenta ciertas consideraciones del modelo socio-antropológico, como el hecho de que las lenguas de señas –y en nuestro caso la Lengua de Señas Argentina o LSA–, son las lenguas naturales de los grupos sordos, pues aún persisten signos o formaciones ideológicas derivadas del modelo clínico de la sordera. Dado que considero que este hecho se debe a que nada o muy poco ha cambiado en la educación de los sordos en nuestro país y que estamos siendo espectadores de un neo-oralismo, analizaré los efectos significantes reduccionistas que permiten ver el trabajo realizado por la ideología dominante: el discurso oralista o DPES.

Metodología

El análisis que presento en este trabajo, es parte de una investigación en marcha que se ha iniciado en 1990. En esa fecha realizamos encuestas tanto en Uruguay como en Argentina a cuarenta profesores de sordos, padres, directivos de escuelas y sordos.¹⁴ Este trabajo muestra la emergencia del discurso bilingüe como una nueva formación discursiva del DPES. Posteriormente, analizamos en otros dos trabajos la Ley 1662 de 1895, que dio por resultado la creación de la primera escuela pública para sordos en la ciudad de Buenos Aires en 1905, con metodología oralista; el decreto No 7528 de 1956, y su agenda del 10 de marzo de 1960, que reguló la educación oralista en el país, así como documentos enviados a cincuenta y nueve escuelas de sordos por la Dirección Nacional de Educación Especial y la Dirección Provincial – documentos que contienen información para los profesores de sordos así como directivas. Se analizaron también las Constituciones nacionales y algunas provinciales, trabajos presentados en congresos por profesoras de sordos, la Ley Federal de Educación No 24.195 y el Código Civil de 1871 aún vigente.¹⁵ En ambos trabajos mostramos de qué modo el modelo clínico prevalece en el país ya

¹⁴ BEHARES, MASSONE y CURIEL, 1990.

¹⁵ MASSONE y SIMÓN 1997, 1998).

que el discurso bilingüe-bicultural pierde su iniciativa discursiva. En el año 2004, realicé un cuestionario dirigido a cuarenta profesores de sordos de escuelas privadas y públicas de las ciudades de Buenos Aires, Quilmes, Haedo, La Plata, Rosario, Córdoba, Santa Fe, Mendoza, San Salvador de Jujuy, Carmen de Patagones, Posadas, Oberá, Gualaguaychú, Neuquén, Paraná, Formosa, Mar del Plata y San Juan.¹⁶ En un trabajo reciente hemos analizado el denominado Documento Marco “El Aprendizaje en Alumnos con Necesidades Educativas Especiales”. Guía para el Cambio Curricular que fue enviado a fines de 1999 a todas las escuelas de sordos del país junto con un diccionario –no basado en principios lingüísticos– pretendidamente de LSA.¹⁷ El análisis de todos estos documentos, leyes, decretos, ponencias, etc., se ha volcado en un trabajo al que remito a los lectores.¹⁸

Este trabajo implica, pues, un nuevo análisis crítico y reflexivo de los datos mencionados. He agregado también los resultados de dos sesiones de talleres de reflexión realizados para sordos en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. La única pregunta disparadora de la discusión fue: ¿Qué educación quieren? Estos talleres fueron realizados en el año 1998 y a ellos fueron invitados sordos de distintas asociaciones de sordos del país –Buenos Aires, provincia de Buenos Aires, Gualaguaychú, Córdoba, Rosario, Mendoza. Podían asistir oyentes solo en calidad de espectadores. Ambas sesiones de seis horas de duración cada, una fueron filmadas y desgrabadas por dos investigadoras conecedoras de la LSA, entre ellas la autora. Los resultados con respecto a los modelos educativos fueron publicados en Massone, Simón y Druetta.¹⁹ También se ha agregado un cuestionario realizado en el 2006, a treinta profesoras de sordos con la pregunta: *Si tuviera un hijo sordo qué...*

Por otro lado, es importante señalar que todos estos datos fueron corroborados con observación participante realizada desde el inicio de esta investigación en escuelas de sordos, centros de enseñanza de LSA y asociaciones de sordos. He trabajado de asesora y visitado aulas en escuelas de sordos públicas y privadas de todo el país: Buenos Aires, Gran Buenos

¹⁶ MASSONE, 2008.

¹⁷ MASSONE y PARDO, 2008.

¹⁸ MASSONE, 2008.

¹⁹ MASSONE, SIMÓN y DRUETTA, 2003.

Aires, Posadas, Oberá, San Salvador de Jujuy, Rosario, Santa Fe, Paraná, La Plata, Córdoba, Mendoza, Neuquén, San Miguel, Comodoro Rivadavia. He visitado también la Escuela Manila en Estocolmo, la Kendall School de Gallaudet University, Tres Pins en Barcelona, y las experiencias bilingüe de Uruguay y de Madrid.

Respuesta del discurso dominante

Todos los discursos que se generan dentro de un grupo social y dentro de cada una de las distintas instituciones de dicho grupo social, que son múltiples y están en él subsumidas, forman en realidad, como postula Marty,²⁰ una red con subredes y nodos. Este autor plantea que en los nodos existen agentes más que individuos, intérpretes y transmisores de signos que pueden ser individuos, grupos, organizaciones, instituciones, los que, a su vez, pueden pertenecer a distintos nodos. Existe una amplia cobertura de signos en los arcos que unen a todos estos agentes y/o instituciones dentro del grupo social, quienes virtualmente se actualizan según las determinadas relaciones o interacciones.

Entendemos, pues, que en el campo de los sordos coexisten una serie de instituciones: la escuela, los padres oyentes de niños sordos, las asociaciones de sordos que conforman la comunidad, los profesionales de la medicina, los científicos sociales –pocos de los cuales pertenecen a las comunidades de solidaridad–, los intérpretes, los profesores sordos de LSA, los profesores oyentes de LSA. Todos ellos luchan, parafraseando a Bourdieu,²¹ por legitimar un capital simbólico, aunque no significa que lo logren, si es que lo tienen. Todos ellos conforman la red discursiva del campo. Este está formado por todos los discursos que se emiten y que tienen cada uno un conjunto de referencias o signos ideológicos. Si bien una red no es homogénea, esta lucha por la legitimación de sus propios discursos obviamente genera conflictos y perjudica al grupo sordo. Sin embargo, le es sumamente conveniente a la ideología. A su vez, todas estas instituciones están sesgadas por la ideología, no pueden no estarlo.

En este campo en la Argentina, históricamente desde la creación de la primera escuela pública en 1905 en Buenos Aires, el modelo educativo

²⁰ MARTY, 1995.

²¹ BOURDIEU, 1993, 1999.

estuvo sesgado por el modelo clínico patológico. Es más, los primeros maestros eran italianos llegados a pocos años del Congreso de Milán, en la inmigración de finales del siglo XIX a la Argentina. Por lo tanto, leyes y decretos siempre regularon las directivas expuestas en Milán.²² Afortunadamente, dicha escuela tenía internado, y los preceptores también italianos se manejaban allí en LSA con los niños (comunicación personal de preceptores italianos). Paralelamente, los sordos desde sus asociaciones en Buenos Aires, hacían educación bilingüe ya que contrataban a sordos adultos para que les dieran apoyo escolar en LSA a niños y adolescentes sordos. Lamentablemente, esta actitud semi-institucionalizada se dejó de practicar a partir de la época de la dictadura militar y hoy sólo depende de voluntades individuales.

El discurso bilingüe-bicultural –lo abreviaremos como DB ya que el componente bicultural jamás ha sido aceptado (*–entonces usted plantea la idea de ghetto–* cuestionamiento frecuente del público en Congresos), se introdujo en el campo de la sordera alrededor de 1985 en toda Latinoamérica, con la intención de cuestionar el discurso clínico u oralista (podríamos asemejar este discurso al discurso político, aunque éste sería tema de otro trabajo). Intentó, pues, encarar la lucha discursiva por el poder, la lucha por el poder decir, esto es, la lucha por constituirse en emisor válido reconocido dentro de la red discursiva.

¿Cuál fue el propósito del DB? Mostrar una pararealidad –otro universo de significaciones– discursiva que buscaba el cambio de creencias, conductas y actitudes con respecto y hacia los sordos y su lengua. Se plantea, pues, legitimar una lengua que se pensaba carente de gramática y reivindicar a un grupo humano no como discapacitado sino como minoritario. Es decir, que vira vertiginosamente la percepción y concepción del sordo, desde un modelo patologizador hasta un modelo socioantropológico, teniendo en cuenta los avances más recientes del campo lingüístico, así como desarrollos que el modelo clínico conductista directamente ignora, aún hoy. Intentó cambiar las construcciones de saber a fin de alterar las relaciones de poder entre sordos y oyentes. Le otorga un nuevo valor al signo *sordo*, valor al momento extraño, desconocido. El signo *sordo* se desplaza semánticamente.

²² MASSONE, 2008.

Este discurso desea instalarse en el campo de la sordera como discurso emergente,²³ éste es aquel que disputa y cambia las referencias sociosemióticas de la red discursiva en la que aparece, inaugurando una nueva. Es un discurso que surge perteneciendo a la red –de lo contrario no sería verosímil– es decir, retoma los signos presentes. Al mismo tiempo cuestiona los valores existentes y lucha por imponer otros nuevos. Es decir, resume los signos existentes hasta el momento, les otorga un valor diferente, y a partir de esos nuevos valores construye una nueva pararealidad discursiva. La fuerza del cuestionamiento es tal, que obliga a los otros discursos a responder a esta nueva pararealidad, con lo que un nuevo sistema de referencias es impuesto. Un discurso logra esta condición y pasa a convertirse en emergente cuando el discurso dominante –DB– no puede calificarlo de ningún modo pero, como el emergente le cuestiona no su carácter de dominante, sino el sistema de referencias mismo, el dominante debe responder; pierde así su iniciativa discursiva en manos del nuevo discurso.

El DB conquistó el lugar del poder decir y lo defendió, conquistó la posibilidad de convertirse en discurso emergente. ¿Lo logró? ¿Cómo respondió el DD o discurso clínico? ¿El DB ha sido callado o ha sufrido transformaciones discursivas y, por lo tanto, ideológicas? En principio, diremos que sí logra la iniciativa discursiva ya que propone nuevas construcciones de saber o un nuevo sistema de referencias.

¿Quién es su enunciador? En un principio los científicos sociales con los lingüistas a la cabeza. Y aquí aparece uno de los problemas. El campo de la educación especial de sordos es violentado por la intromisión de los científicos sociales. Se les pregunta: *¿Sos profesor de sordos?* Se les cuestiona: *Vos no sos profesor de sordos*. Siguiendo a Bourdieu,²⁴ podríamos pensar que obviamente para ese campo, no tienen el mismo capital simbólico que los educadores, los únicos que se consideran tenerlo. Estos son los que se sienten con el derecho de introducir cambios, los que deberían haber planteado este nuevo modelo. Pero no fue así. Bourdieu afirma, *Las luchas que ocurren en el campo ponen en acción al monopolio de la violencia legítima que es característica del campo considerado, esto es, la conservación o subversión de la estructura de*

²³ GIMÉNEZ Montiel, 1983.

²⁴ BOURDIEU, 1993.

la distribución del capital específico. ¿Qué sucede actualmente? Los destinadores son plurales, ya no es exclusividad de los científicos sociales este DB. Estos destinadores, son todos miembros de las distintas instituciones mencionadas, ¿pero cómo enuncian este DB?

El DPES se está defendiendo de la revolución, ya que hacerla implicaría destruir todo el juego de su poder de dominación, por eso no acepta el modelo bilingüe-bicultural y menos aún su componente bicultural. No puede cambiar su *habitus*. Es decir, defienden la ortodoxia, el monopolio de las estrategias de conservación, no puede usar estrategias de subversión ya que ello implicaría ser herejes a su ser íntimo y a su accionar, es decir, aceptar el universo de referencias planteado por este DB y aceptarlo como emergente. Si esto sucediera, como explicamos anteriormente, el DD pasaría a adoptar este nuevo sistema de referencias, dejaría de ser discurso dominante y perdería su iniciativa discursiva.

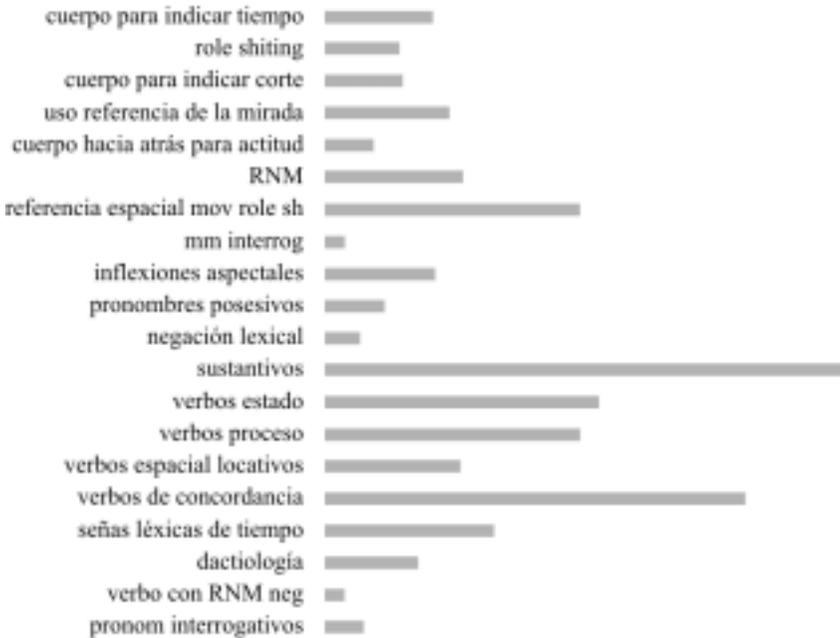
El cómo se enuncia este discurso y de qué modo perpetúan las estrategias de conservación del DPES, lo evidencia el primer efecto significativo TR-. El DB acepta y perpetúa solo uno de los componentes: *La LSA como lengua natural del sordo*, y altera la escuela en base a este supuesto – ahora las maestras oyentes usan señas aprendidas en cursos de tres años y sin contacto con sordos en la mayoría de los casos. Pero la pregunta es ahora, ¿realmente enseñan LSA en la escuela? El trabajo realizado sobre la transposición didáctica en el aula de sordos nos muestra que los sordos aún sean ellos profesores en cursos de LSA para oyentes no enseñan su lengua, ya que ésta tiene para ellos la función de mantener el límite étnico, puesto que es la huella para identificar al extranjero, porque la LSA es su patrimonio cultural más importante. El señar de los oyentes les permite identificarlos como extranjeros a su comunidad. Transponer, significa según el Diccionario de la Real Academia Española: *poner una persona o cosa más allá, en un lugar diferente del que ocupaba*. Simón y Massone,²⁵ analizaron este efecto didáctico a partir de la observación en aulas de distintos cursos de LSA, dictados por profesores oyentes e instructores sordos y en un curso dictado en la Universidad de Buenos Aires de dos años, para formar sordos como maestros. Los resultados mostraron que los sordos cuando enseñan su lengua a alumnos oyentes usan menos –60 por ciento– las características de la LSA determinadas por la modali-

²⁵ SIMÓN y MASSONE, 2000.

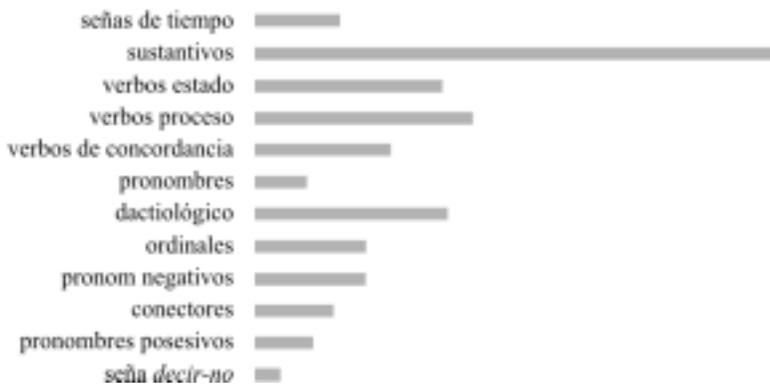
dad viso-gestual en que se produce, es decir, verbos de concordancia, verbos espaciales-locativos, rasgos no-manuales, efectos discursivos corporales que en conversaciones sordo-sordo.

La comparación entre los dos gráficos señala hasta qué punto se dialectiza la LSA hasta convertirla en la forma manualizada del español.

Elementos utilizados por sordos adultos en una narración



LSA hablada por profesor oyente en clase de LSA



¿Qué sucede en la escuela entonces? Como dice Druetta,²⁶ aparece la Generación X, es decir, los jóvenes que aprenden LSA en las escuelas públicas con profesores oyentes y que al llegar a la asociación aunque perciben que no es la misma lengua, no desean cambiarla.

Resulta interesante mencionar aquí que a pesar de esto los sordos piensan –datos obtenidos de los talleres de reflexión– que en la educación de sordos se debe:

- Enseñar LSA.
- Respetar a los sordos dentro de la escuela.
- Contratar maestros sordos en la escuela.
- Transmitir contenidos curriculares.

Pensamos que la solución no es sólo formar maestros sordos, pues esto llevaría a formarlos dentro del sistema formal, lo cual los convertiría nuevamente en reproductores del sistema, este hecho ya se dio en Uruguay.²⁷ Sino que la solución estaría en poder alterar las relaciones de poder, tal como ha sucedido en Suecia –aunque obviamente es un país con una historia diferente.

El sistema educativo, como señalara Althusser,²⁸ es uno de los Aparatos Ideológicos del Estado (AIE), es decir, un mecanismo no represivo sino persuasivo del que dispone la clase dominante para asegurar la reproducción de la dominación existente. Violencia –a través del Aparato Represor del Estado (ARE) o policía, militares, etc.– y persuasión, son herramientas que el aparato del Estado usa para garantizar la reproducción de las relaciones de producción. Los AIE, a través del uso del lenguaje y de otros sistemas sociosemióticos utilizan la ideología de la clase dominante para constituir a los sujetos y controlarlos, de modo que reproduzcan la ideología dominante. Su labor es la persuasión: persuadir acerca de la bondad y justicia del modo de producción existente o al menos de la imposibilidad de un cambio.

²⁶ DRUETTA, 2003.

²⁷ BEHARES, COMUNICACIÓN PERSONAL.

²⁸ ALTHUSSER, 1970.

Una de las estrategias de los AIE, es hacer aparecer su discurso como monoglósico a pesar de que el lenguaje como contrato es el producto de una relación de fuerzas más que de un consenso. Es decir, que intenta una armonía de consenso a pesar de que toda sociedad es heteroglósica o multiacentuada. El propósito está dirigido a constituir a los sujetos como identidades fijas y sin fisuras que permitan una mejor *administración de los cuerpos*.²⁹

Los maestros no son culpables en este juicio. Debe entenderse la fuerza absoluta de la ideología. Ella hace opaca, enmascara el conocimiento. Empobrece, desvanece, aleja, simplifica, presenta ambigüedades. No implica el engaño deliberado de un individuo, no existe un mistificador, sino que existen sistemas engañosos. Son sistemas complejos que impiden el conocimiento de la realidad. Dado que un signo, un significante, tiene plurales significados virtuales, privilegiará uno transformándolo al construir el signo ideológico, a fin de naturalizarlo en su DD y convertirlo en trascendente, este es el modo de persuadir. Este significado privilegiado es el valor ideológico del signo que se transmite en el discurso y el que se dirige a sus enunciatarios para ser consumido. En el caso del DPES actual el signo LSA, es el que sufre estas transformaciones discursivas, ya que es trivializado. En el discurso bilingüe-bicultural la LSA es no sólo la lengua natural del sordo, sino la lengua que debe ser transmitida por sordos para que los niños puedan construir su identidad, conocer el mundo y decir sobre él, es aquella que cumple las funciones sociales y comunicativas para los sordos, es la lengua necesaria para que pueda poner en funcionamiento su facultad para el lenguaje, es la lengua indispensable para que el niño sordo pueda estar inmerso en un proceso psicolingüístico natural. En el DPES si bien no se discute (ahora) que sea la lengua natural del sordo, la LSA fue empobrecida a una mera metodología, a una moda, a una excentricidad que es divertido aprender, a la forma de comunicación con el sordo para mejor lograr su oralización, a una facilidad efectiva, y como vimos, nunca es aprendida por los oyentes en cursos con profesores oyentes, ni con profesores sordos que planifican su clase. Vemos así no sólo el nuevo valor de este signo, sino también otro de los efectos *Tr-* la transformación discursiva, la trivialización social que sufrió este signo.

²⁹ FOUCAULT, 1986.

La capacidad de engaño, siguiendo a Marx,³⁰ se denomina *fetichismo*, implica la pérdida cualitativa, la conversión en mercancía, en cuantitativo. El dinero es el máximo fetiche, según Marx. En el proceso capitalista lo cuantitativo se impone sobre lo cualitativo y las diferencias se borran. Las modas son un testimonio del progresivo aumento del fetichismo de la mercancía en esta postmodernidad, pero también tienen un riquísimo valor de síntoma ideológico. En el campo de la sordera, el fetiche es la LSA. Se transforma, como diría Goffman,³¹ el estigma en emblema. No existe, pues, indecibilidad del sentido ya que implicaría interpelar a la ideología, sino univocidad, es decir, un solo valor del signo. El haber encontrado un fetiche, el haber mitificado a la LSA, como diría Barthes,³² le sirve, le es funcional socialmente a la ideología. Es el señuelo con el cual persuade de que acepta la diversidad. A tal punto es la LSA el máximo fetiche en el campo que un curso en la provincia de Córdoba se anunciaba de la siguiente manera: *Una seña: un peso*.

¿Qué ha hecho la escuela entonces? Toma la LSA como una metodología para oralizar mejor, dialectiza la LSA y la transforma, la traspone didácticamente hasta convertirla en español señado, por eso los jóvenes al llegar a las asociaciones de sordos no se entienden con sus pares adultos. Tampoco acepta la existencia de una cultura sorda, es decir, no acepta lo intercultural –*una lengua todavía ¿pero una cultura?*–, cuestionamiento frecuente en las escuelas dicho por las profesoras de sordos. Tampoco considera que los adultos sordos sean capaces de enseñar a otros sordos. Vemos cómo al simplificar lo complejo, al producirse nuevamente el efecto significante *Tr-* trivialización, se introducen falsas analogías. Se elimina la riqueza que tiene el mundo y se producen estereotipos. Es tal el peso de la ideología que hasta se pierde el sentido común.

Aparecen en el discurso de los profesores de sordos, entonces, una serie extensa de efecto significante *Tr-*: las trivializaciones o afirmaciones reduccionistas. He analizado³³ una serie de trivializaciones presentes en el DPES que me parece pertinente volver a presentar aquí:

30 MARX, 1975.

31 GOFFMAN, 1975.

32 BARTHES, 1980.

33 MASSONE, 2008.

La LSA es SOV- tiene orden sujeto-verbo-objeto. Cuando sabemos que si bien ese es el orden al que la LSA tiende implica para el lingüista un orden canónico, es decir, que se violará permanentemente por efectos semánticos y pragmáticos.

- Los sordos no están capacitados para enseñar LSA.
- Los sordos no están capacitados para enseñar en las escuelas, puesto que además no tienen título.
- La LSA es útil para el sordo que no puede oralizarse.
- Si seña, no va a hablar.
- *Nosotros tenemos una escuela bilingüe.* Y cuando se les pide explicaciones, dicen que solo hay maestras oyentes y que los sordos cuidan a los niños en el recreo o ayudan a la profesora con tareas técnicas en las aulas.
- Nuestro método es bilingüe: método oral más lengua de señas.
- El sordo debe integrarse a la escuela común en aulas de oyentes.
- No pretendo discutir la verdad o falsedad de estas afirmaciones presentes en el DPES, aunque como hemos observado la mayoría son falsas y los que las enuncian lo hacen como dogmas, sin reflexión alguna sobre ellas ni fundamentos teóricos. Pero sí me interesa mostrar cómo la ideología ejerce la fuerza al producir estereotipos simplificados. Y estas observaciones nos inducen a pensar en esos obstáculos epistemológicos que impiden a los sujetos de un grupo alterar sus modos de pensar y de conocer. Cada individuo tiene un *habitus* propio y relacionado con su campo, incorpora así un modo de pensar y no puede incorporar nuevas concepciones sin entrar en corto circuito. Este es el juego perverso de la ideología, los individuos incorporan el mundo de significaciones y de valores del dominador lo cual ayuda a dominar. *Los hombres practican la ideología pero no la conocen.* De este modo, la ideología se convierte en un dogma fijo e irrefutable. El DPES es un dogma, promueve la ilusión de un significado trascendente con respecto al sordo, a la LSA, a la educación bilingüe.

¿Quiénes son otros destinatarios importantes del DPES? ¿A quiénes se pretende convencer más? A los padres, ya que el interés del campo está ejerciendo su influencia, puesto que es económico, el discurso clínico vende mercancía y hoy en día vende implantes con la promesa de convertir a sordos en oyentes. La fantasía de los padres y su deseo se paga y mucho. Es importante destacar que en la Argentina, uno de los países más oralistas del mundo, no hay asociaciones de padres ni hubo, y existe un congreso que se realiza una vez por año que se denomina *Semana de lucha contra la sordera*.

¿Qué hacen los intelectuales del campo frente a este panorama? Ya que también son parte del sistema dominante, y reproductores de sus condiciones de producción, actúan como *fans*, son simples espectadores participantes. Como diría Baudrillard,³⁴ desde una visión muy nietzscheana, no pueden no serlo, y ellos más aún ya que se constituyen en el *homo academicus*. En su discurso introducen *minoría, diversidad, multiculturalismo, educación bilingüe –y no bilingüe-bicultural–*, pero como signos resignificados desde la ideología. Ya es sabido que muchos de los estudios sobre el multiculturalismo se convierten, entonces, en un *frente popular o en un carnaval populista*.³⁵ El ascendiente del DPES se hace sentir en el dominio de la producción científica, ya que los intelectuales no logran cuestionar sus propias categorías de pensamiento que están aprendidas en una determinada trama de relaciones de poder.³⁶ La escuela, la lengua y el discurso de la ciencia son los tres mecanismos para callar la diversidad. Aunque, de hecho los únicos científicos sociales que pueden analizar aspectos de la lengua de señas y de la cultura sorda son aquellos que están legitimados por pertenecer a la comunidad de solidaridad.

Conclusiones

Desde 1985 a la fecha, el DB ha sufrido una serie de prácticas significantes o efectos discursivos *Tr-*. Se introduce en el DD o DPES, como una operación discursiva o un conjunto de discursos que induce al cambio de ciertas conductas a través de la construcción de una pararealidad diferente de la existente, o definida en el momento de la enunciación. Los destina-

³⁴ BAUDRILLARD, 1990.

³⁵ JAMESON, 1998.

³⁶ BOURDIEU, 1993.

rios deben ajustar sus conductas de modo tal que se adecuen a la nueva realidad. Estos cambios de conductas no llegan como resultado de una orden, mandato, prohibición o supresión de información, sino como un cambio requerido por los avances de los desarrollos lingüísticos. Esta transformación tiene por propósito el persuadir e imponer el modelo socioantropológico.

La ideología dejó que el DB se introdujera en el campo de la educación de sordos, pero lo transformó, trivializó para que le sirviera funcionalmente. Un discurso educativo debe proponer alternativas y estrategias educativas y este discurso no lo hizo –incluir sólo lengua de señas en la escuela no implica para nada armar una escuela con una concepción bilingüe-bicultural.³⁷ De ser un discurso que pretendía en un principio alterar las relaciones de poder con nuevas construcciones de saber,³⁸ y al ser hoy parte de todas las instituciones mencionadas perdió su autonomía discursiva y se convirtió en una conformación más del DPES. Perdió su iniciativa discursiva y no logró convertirse en discurso emergente. La ideología lo transformó en un juego perverso dialéctico y lo hizo suyo acallándolo –de hecho de entrada acalló su componente bicultural. Los efectos significantes *Tr-* analizados como parte del DPES actual, muestran cómo se engaña y oculta, se fetichiza a fin de legitimar la dominación. Se ejerce así, como dice Bourdieu,³⁹ la práctica de la violencia simbólica, que consiste en imponer significaciones *de hacer creer* y *de hacer ver* para no cambiar los *habitus* de un campo. El sistema de signos se naturaliza, se vuelve indecible.

Como mencionara anteriormente si el DPES subvierte el campo, esto implicaría dejar de ser dominante, cambiar su *estatus quo*. Por ello, defiende la ortodoxia, el monopolio de las estrategias de conservación y no olvidemos, como decía Marx, que si el máximo fetiche es el dinero, al modelo clínico no le conviene económicamente que todos señemos.

A fin de no ser tan nietzscheanos e introducir un dejo de esperanza concluyo con estas palabras de Greimas⁴⁰ que hago extensivas al discurso:

37 MASSONE, SIMÓN y DRUETTA, 2003.

38 BEHARES, MASSONE y CURIEL, 1990.

39 BOURDIEU, 1993.

40 GREIMAS, 1973.

El lexema es...una organización sémica virtual y que, salvo en muy escasas excepciones (cuando es monosémico), no se realiza nunca tal cual en el discurso manifiesto. Todo discurso, desde el momento en que plantea su isotopía semántica particular, no es más que una explotación muy parcial de las considerables virtualidades que le ofrece el tesoro lexemático; ese discurso sólo puede proseguir su curso si deja sembradas en el camino muchas figuras del mundo que fue rechazando, pero que siguen viviendo su existencia virtual, listas para resucitar ante el menor esfuerzo de memorización.▲

Bibliografía

- ALTHUSSER, L. "Idéologie et appareils idéologiques d'État", en *La Pensée*, no 151. Paris, 1970.
- BAJTIN, M. *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Alianza. Madrid, 1992.
- BARTHES, R. *La aventura semiológica*. Paidós. Barcelona/Buenos Aires/México, 1993.
- . *Mitologías*. Siglo XXI. México, 1980.
- BAUDRILLARD, J. *Revenge of the Cristal*. Pluto Press. Concord, Mass./Londres, 1990.
- BEHARES, L.E., Massone, M. I. y Curiel, M. "El discurso pedagógico de la educación del sordo. Construcciones de saber y relaciones de poder", en *Cuadernos de Investigación del Instituto de Ciencias de la Educación*, Universidad de Buenos Aires, No 6. Argentina, 1990, pp. 41-68.
- BENVENISTE, E. *Problemas de lingüística general*. Siglo XXI. México, 1985.
- BOURDIEU, P. "Espíritus de Estado", en *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* 58, 96-97, Francia, 1993, pp. 59-92.
- . *Intelectuales, política y poder*. Eudeba. Buenos Aires, 1999.
- DERRIDA, J. *De la gramatología*. Siglo XXI. México, 1971.
- DRUETTA, J. "Generación X", en Simón, M., Buscaglia, V., y Massone, M.I. *Educación y/o Educación Especial*. Editorial Digital Libros en Red. 2003.
- FOUCAULT, M. *L'Archéologie du Savoir*. Gallimard. Paris, 1969.
- . *Vigilar y castigar*. Siglo XXI. México, 1986.
- GIMÉNEZ MONTIEL, G. "La controversia ideológica en torno al VI informe de José López Portillo. Ensayo de análisis argumentativo. Discurso", en *Cuaderno de Teoría y Análisis I*. UNAM. México, 1983.
- GOFFMAN, E. *Stigmaté. Les Usages Sociaux des Handicaps*. Les Éditions de Minuit. Paris, (1975).
- GREIMAS, A. J. *En torno al sentido*. Fragua. Madrid, 1973.
- JAMESON, F. "Sobre los estudios culturales", en Jameson, F. y Zizek, S. *Estudios culturales: reflexiones sobre el multiculturalismo*. Paidós. Buenos Aires, 1998.
- MARTY, R. "Flows of signs on a network". 1º European Congress on Cognitive Sciences (ECCS 95). Saint-Malo, Francia, 1995.
- MARX, K. *El Capital*. Tomo I. vol I. Siglo XXI. México, 1975.
- MASSONE, M.I. "Ideologic signs in deaf education discourse", en Plaza Pust, C. y Morales López, E. (eds). *Sign Languages in Contact*. John Benjamins. Amsterdam, 2008, (en prensa).
- MASSONE, M. I. y Simón, M. "Una política lingüística inmovilizadora: la educación de la minoría sorda". Congreso Internacional de Políticas Lingüísticas, Instituto de Lingüística, UBA. Argentina, 1997.
- . (1998). "El contrato didáctico en el marco de las políticas lingüísticas argentinas", en

- Atualidade da Educação Bilingüe para Surdos. Processos e Projetos. Mediação. Pedagógicos.* Pôrto Alegre, Brasil, 57-77 pp.
- MASSONE, M.I., Simón, M. y Druetta, J.C. *Arquitectura de una Escuela para Sordos.* Editorial Digital Libros en Red. 2003.
- MASSONE, M.I. y Pardo, M.L. "Tema y rema en el discurso: documentos oficiales que reglamentan la educación de sordos en la Argentina". Trabajo inédito. 2008.
- PARRET, H. *Semiótica y pragmática.* Edicial. Buenos Aires, 1993.
- PEIRCE, Ch. S. *Collected Papers.* Harvard University Press. Cambridge, 1931-1935.
- PEZZOLANO, H. B. "La crítica literaria como conversación". Documento www, URL Internet. (2000).
- RAITER, A. *Lingüística y política.* Biblos. Buenos Aires, 1999.
- SIMÓN, M. y Massone, M. I. "La trasposición didáctica en el aula de sordos". Congreso Argentino de Lengua de Señas, organizado por CRESCOMAS, Córdoba, Argentina, 2000.
- VERÓN, E. *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad,* Gedisa. Buenos Aires, 1987.
- WITTGENSTEIN, L. *Tractatus logico-philosophicus.* Alianza Editorial. Madrid, 1922/1999.

La lengua de señas mexicana y...

La educación del sordo en un modelo bilingüe intercultural

Miroslava Cruz Aldrete

El Colegio de México. UAM-I

Historia de la logopedia y el modelo bilingüe intercultural

La historia de la educación del sordo, nos demuestra cómo la concepción que se ha tenido del lenguaje y de las lenguas ha sido determinante para definir los modelos pedagógicos enfocados a la educación de las personas sordas. Muchos de estos modelos reflejan un concepto restringido del lenguaje, circunscribiéndolo a la mera articulación de los sonidos de la lengua y a la formulación de ciertas estructuras gramaticales, dejando de lado los aspectos cognoscitivos, sociales, afectivos, culturales, que conllevan la adquisición y el desarrollo del lenguaje.¹

Así, en la tradición de la educación del sordo, durante los siglos XV y XIV, se consideraba que el sordo no tenía derechos, al no tener lenguaje, es decir, al no poder *hablar* a través de sonidos articulados, y por ello, se pensaba que era una persona con discapacidad intelectual imposible de ser educada. Sin mencionar, además, que las personas sordas eran estigmatizadas porque se creía que era un castigo divino el que no pudieran escuchar y hablar. Es a partir del siglo XVI, cuando Fray Pedro Ponce de León –considerado el primer educador de los sordos– rompe con la idea de que son personas ineducables, al enseñar a dos niños sordos. Este personaje, así como Juan Pablo Bonet, emplean como parte de su metodología para enseñar al sordo, el uso de las señas, estas señas representaban *letras*. Apoyados es este tipo de señas se buscaba su articulación oral.²

1 GUTIÉRREZ Z., Isabel, 1997. Esta autora hace un interesante recorrido en la historia de la educación de las personas sordas, desde el renacimiento hasta la época moderna.

2 BONET, Pablo, 1992. *Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mu*

En el siglo XVIII, destaca la labor del abad Carlos Miguel de L' Épée, quien funda en París (1755) la primera escuela pública para la enseñanza de los sordos. La figura del abad de L' Épée es casi mítica en la historia que se transmite al interior de las comunidades silentes,³ pues es el primero en reconocer que los sordos tienen una *lengua* que utilizan para comunicarse con sus semejantes. El abad de L' Épée, retoma esa lengua de señas utilizada por los sordos franceses, e inventa ciertos signos metódicos (señas que representaban características de la morfología y sintaxis del francés), con el fin de que los sordos aprendieran la gramática del francés, en su forma oral y escrita. El trabajo desarrollado por este educador, es descrito por uno de sus alumnos y colaborador R. A. C. Sicard, quien además en su obra *El arte de hablar* (1621?), aborda algunas técnicas para el aprendizaje de la lectura labiofacial.

Como se ha podido observar, el periodo comprendido entre los siglos XVI al XVIII y la mitad del XIX, está enmarcado por el uso y reconocimiento de las *señas* como el medio principal para la educación del sordo. En el siglo XIX, se crean numerosos centros para la atención de los sujetos con problemas de audición y lenguaje, no sólo en Europa sino también en América. Sin embargo, es durante la segunda mitad de este siglo cuando comienza el cambio del modelo educativo, el uso de las señas para la atención del sordo va a ser cuestionado y hay un mayor auge en el desarrollo de métodos *oralistas*. Así, en 1880 se realiza el Congreso de Milán,⁴ en el cual se manifiesta principalmente la superioridad del habla sobre las señas para incorporar a los *sordomudos*⁵ a la vida social y así, proporcionarles una mayor facilidad del lenguaje. Se determina que los

dos, en esta obra se puede vislumbrar las bases del denominado método oral. La obra de Bonet que se cita, es reeditada gracias a una reedición facsímil hecha hacia 1880 por D. Santos María Robledo y reproducida posteriormente por el Colegio Nacional de Sordomudos en Madrid, España. Sus biógrafos creen que alrededor de 1620, Bonet realiza esta obra.

3 LANE, Harlan, 1984. Expone algunos datos biográficos sobre personajes fundamentales en la educación del sordo y su impacto en el desarrollo de la lengua de señas francesa (LSF) y la lengua de señas americana (ASL).

4 Se considera como una referencia histórica para los educadores que defienden el oralismo (V. William Stokoe 1990).

5 El empleo del término sordomudos se considera peyorativo, niega el uso de las lenguas de señas como la lengua natural de los sordos y la supremacía de las lenguas orales sobre este tipo de lenguas. Hoy en día, se reconocen a las personas con un déficit auditivo y que emplean la lengua de señas ,como Sordos, a diferencia de sordo con *s* minúscula que alude sólo a la pérdida de la audición.

diferentes métodos enfocados a la articulación de la lengua oral, deben tener preferencia sobre las señas en la educación de los sordos.

Desde principios del siglo XX y hasta la década de los sesentas, la metodología oralista tuvo una posición dominante en Europa y América. Pero a finales de los años sesentas, se produce un cambio en la educación del sordo, nuevamente se vuelve la vista al empleo de las señas. Se desarrollan métodos educativos en donde las señas tienen un lugar importante en la adquisición del lenguaje (comunicación total, palabra complementada, método bimodal). Asimismo, los aportes de otras disciplinas como la psicología, neurología y lingüística,⁶ demostraron que las lenguas de señas eran lenguas naturales, como las lenguas orales y, por ende, los sordos debían recibir educación en su propia lengua, con lo cual se propicia su desarrollo íntegro.

No menos importante fue la participación de las comunidades sordas, quienes se han manifestado por el derecho al reconocimiento de sus lenguas. Se demostró que las lenguas de señas, aun con la prohibición de los educadores, siguieron su evolución, se conservaron y se transmitieron de generación en generación. Y que para varios sordos, la lengua de señas ha sido su primera lengua, su lengua materna. Las lenguas de señas dan identidad al Sordo en medio de una comunidad cuya lengua es predominante oral. El papel de las comunidades sordas, se ha revaluado de tal manera que han influido en el desarrollo de otros modelos educativos, como las propuestas de modelos *bilingües biculturales* y *bilingües interculturales*. En estos modelos, la figura del maestro sordo y de los miembros de la comunidad silente, son fundamentales en dos sentidos, por un lado en la adquisición y enseñanza de la lengua materna, y por el otro en la transmisión de las tradiciones, valores, historias y cultura de la comunidad sorda.

Historia de la lengua de señas mexicana (LSM). Antecedentes de la escuela y de la investigación lingüística

La investigación lingüística de las lenguas de señas tiene una historia que apenas alcanza algunas décadas, y más joven aun es el estudio de las comunidades sordas. La historia de la LSM, necesariamente está vinculada con el nacimiento y desarrollo de la comunidad silente en nuestro país,

pero al igual que la lengua de señas mexicana, la historia de los sordos es, en muchos aspectos, desconocida.

En el caso de la investigación sobre la Lengua de Señas Mexicana (LSM) así como de sus señantes/hablantes, el panorama tampoco es alentador, lo cual queda plasmado con las palabras de Smith-Stark, quien hace ya 20 años comentaba:

En México existe una lengua manual, utilizada principalmente entre la gente sorda, que llamamos la lengua manual mexicana (LMM). En muchos sentidos, es una de las lenguas más desconocidas del país. No se sabe cuántos hablantes hay, donde se habla, cuál es la estructura lingüística de la comunidad que la utiliza, cuál es la estructura de la lengua, cuánta variación dialectal existe, con qué otras lenguas se relaciona, etc.⁷

Hoy en día sabemos algunas cosas más en cuanto a la estructura gramatical de la LSM,⁸ la variación dialectal, el contacto entre lenguas (español-LSM, LSM-ASL, LSM LSMY⁹), número aproximado de usuarios de la LSM, que se emplea en toda la República Mexicana. Sin embargo aun queda mucho por investigar.

Como ya se mencionó, en el siglo XIX se crearon numerosos centros para la atención de los sordos, en 1816 se crea la primera escuela para sordos en Estados Unidos, fundada por Thomas Gallaudet. En 1861, en Río de Janeiro, Brasil, Eduardo Huet funda el Instituto Imperial de Educación para los Sordomudos, y años más tarde –en 1867–, este mismo personaje funda en México, la Escuela Nacional de Sordomudos.¹⁰

En la Escuela Nacional de Sordomudos se enseñaban diferentes asignaturas, por ejemplo, gramática del español, matemáticas, geografía, historia, así como un oficio. Asimismo, a algunos de los alumnos sordos que asis-

6 *Cfr.* William Stokoe (1960, 1972, 1987), Klima y Bellugi (1979), Karen Emmorey (2002).

7 SMITH-STARK, 1986, p. 1.

8 *Cfr.* FRIDMAN, B., 1996a, 1998, 2005; Smit-Stark, 1986, 1990; Smit Stark y Cruz Aldrete, 2006; Antoinette Hawayek, 2005; Cruz Aldrete, 2007.

9 Se reconoce que otra lengua de señas coexiste en el territorio mexicano, esta lengua se utiliza en la península de Yucatán y se denomina la Lengua de Señas Maya (LSMY).

10 *Cfr.* HUET, S., 1983.

tían a esta escuela, se les formaba para maestros. Esta escuela, fue fundamental en la génesis de la Lengua de Señas Mexicana, y en la formación de la comunidad sorda en México. Recordemos, pues, que hasta el siglo XIX las señas eran consideradas como un medio importante en la educación del sordo, y a través de ellas, se les enseñaba la estructura de la lengua oral dominante. Así, Eduardo Huet llega a México, después de su estancia en Brasil, con este modelo educativo. Aprende las señas que sus alumnos utilizaban (los cuales venían de diferentes partes del país), así como usa su propia lengua de señas (Lengua de Señas Francesa).¹¹ Los sordos que asistieron a esta escuela llevaron a su lugar de origen la lengua de señas que ahí adquirieron, la transmitieron a sus pares, y así sucesivamente hasta nuestras fechas. El origen de la LSM se encuentra en esta escuela.

Ahora bien, la Escuela Nacional de Sordomudos fue cerrada en el siglo XX, por razones aun inciertas, tal vez por el cambio en la política educativa en atención al sordo, que de acuerdo con el Congreso de Milán debía prevalecer la corriente *oralista*, las actitudes negativas hacia las señas, como por ejemplo la falsa idea de que aprender señas dificulta el aprendizaje de una lengua oral, o que propician el aislamiento del individuo sordo. Por tanto, México no fue la excepción ante el cambio en la educación del sordo y la etapa que siguió fue enfocada a la *rehabilitación* de la persona sorda, a través de métodos oralistas, aprendizaje de la lectura labio facial, claves de estructuración (claves Fitzgerald), y el empleo de auxiliares auditivos para aprovechar los restos auditivos. En fin, se pretendía lograr que el sordo se acercara a la normalidad de la comunidad normo oyente y con ello, propiciar su integración.

Al interior de las escuelas, los maestros observábamos que gran parte de los alumnos presentaban dificultades para comunicarse de forma oral, no eran competentes en el uso del español ni en la forma oral ni escrita. Todo ello, hacía que en su trayectoria educativa no llegaran a un nivel medio superior o universitario. Ante esta situación, se adoptaron nuevos métodos, tales como, la palabra complementada, el sistema bimodal, o la filosofía de la comunicación total. Se buscó, a través de estas propuestas, favorecer las competencias comunicativas del educando, tanto en el plano de la expresión, como en el de la comprensión. Así mismo, al evaluar el

¹¹ Cfr. SMITH STARK, 1990, el estudio comparativo de LSM y LSB.

éxito de la integración de los niños sordos oralizados en la escuela regular, nos enfrentó con la necesidad de saber qué estaba pasando curricularmente con nuestros alumnos en el aula, qué tipo de adecuaciones curriculares estábamos realizando, y cuáles eran nuestros objetivos principales. Y no menos importante, cuál era el desarrollo y el estado emocional de nuestros alumnos *integrados* en la escuela regular. Lamentablemente, estas inquietudes siguen en el aire y sin respuesta.

En 1983, la dirección de educación en el Distrito Federal, realiza una primera investigación sobre la Lengua de Señas Mexicana *Mis primeras señas*. Es un trabajo pionero, en el que participan destacados lingüistas, como Donna Jackson Maldonado, y miembros de la comunidad Sorda. En este documento, no sólo se presentan algunas características de la estructura de la LSM, vocabulario, formas de expresión, sino que se plantea, de manera general, la importancia de la adquisición de una lengua en edades tempranas, el impacto, en la etapa crítica de adquisición del lenguaje en las personas, para un desarrollo íntegro. Con ello, se abría la posibilidad de que los maestros aprendieran la LSM y se enseñara a los alumnos, es decir, nuevamente se ofrecía el uso de las señas como otra alternativa para la educación de la persona sorda. Dos años después, sale un segundo volumen *Mis primeras señas 2*, el cual es una especie de vocabulario organizado en campos semánticos; se muestra, al igual que en el primer volumen, el dibujo de la seña correspondiente, y una breve descripción de cómo se realiza la seña. Con este documento se cierra la investigación de la LSM, y con ello, se les impuso nuevamente a los docentes el uso del método oral en el aula. Pasarán, aproximadamente, dos décadas para que nuevamente la Dirección de Educación Especial en el Distrito Federal, retome la investigación sobre la LSM y favorezca el desarrollo de un modelo bilingüe (LSM-español) para la educación del sordo.

La década de los noventa del siglo XX, está marcada por un movimiento mundial por el reconocimiento de los derechos de los indígenas a su cultura y a su lengua, así como los derechos de las personas sordas y su lengua, la lengua de señas. México no es la excepción a esta situación y se comienza a generar un cambio en la visión hacia el Sordo¹² y su lengua y, por supuesto, hacia su educación. Esto trae consigo nuevos retos a los maestros, lingüistas, pedagogos, psicólogos, y a todos los miembros actores de la comunidad educativa, para dar una respuesta clara sobre la enseñanza a las personas con una lengua minoritaria, dejando de lado el

aspecto auditivo. Reconociendo su derecho a la educación en su lengua materna (LSM) y al logro del aprendizaje del español como una segunda lengua.

Modelo bilingüe intercultural

No hay duda de que el lenguaje es la característica que nos define como seres humanos, sólo los hombres somos capaces de crear, reflexionar, mentir, transmitir nuestras ideas, sentimientos, hablar del presente, del pasado y del futuro, de lo existente y de lo irreal, es más, hablar del propio lenguaje, todo ello a través de un sistema lingüístico determinado, la lengua. No obstante, aunque hoy en día reconozcamos la diversidad de las lenguas, aun persiste la idea de que éstas sólo se transmiten a través de un medio audio oral y que las lenguas de modalidad visogestual, no son verdaderas lenguas. Esta idea ha impactado en la educación del sordo.

En el mundo, se han documentado cerca de 6,500 lenguas, y de ellas aproximadamente 1,500 tienen menos de 100 hablantes. Esto nos conduce a suponer que estas lenguas minoritarias no son utilizadas en la educación formal de las personas que las adquieren como lengua materna. En el caso de las lenguas de señas en general y de la LSM en particular, nos enfrentamos con el hecho de que la mayoría de los usuarios de este tipo de lenguas, son hijos de personas oyentes. Los sordos en general, son miembros de familias oyentes, así que no es de extrañar que los padres oyentes de hijos sordos busquen que éstos hablen su lengua oral. Las personas sordas desde su infancia son sometidas a horas de terapia de lenguaje, de adiestramiento auditivo, etc., a una serie de actividades diseñadas para propiciar la adquisición de la lengua oral, no sólo en la escuela sino también en la casa. Hay ejemplos de niños sordos que son oralizados de forma exitosa, pero también hay historias de personas sordas que no llegan a oralizarse, que no son competentes en el español, pero que tampoco han adquirido una lengua de señas. Y más terrible aún, es la situación de los sordos que no han tenido acceso a ningún tipo de educación,

¹² FRIDMAN, 1996b, 1998.

¹³ *Cfr.* BRAVO AHÚJA, 1992. Analiza el trabajo desarrollado en la educación bilingüe para las comunidades indígenas (entre los años treinta hasta la década de los setentas del siglo XX). Menciona que los materiales realizados resultaban caóticos al no tener de marco los principios de la lingüística aplicada.

y que han desarrollado un sistema de señas casero, con el cual se comunican con su familia o con las personas más cercanas a ellos.

En México, el panorama con respecto a la educación bilingüe se ha enfocado en la educación de las comunidades indígenas,¹³ y se han dejado atrás a las comunidades sordas. Recientemente, en la reforma del Artículo 4º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se define al país como pluricultural y pluriétnico. Se reconoce el modelo de educación intercultural bilingüe, y desde el Estado se plantea por primera vez una educación intercultural para toda la población, así como una educación culturalmente pertinente para los indígenas y autodeterminada por ellos.¹⁴ De esta manera, el Ejecutivo Federal atendiendo a las demandas de los pueblos indígenas, decretó acuerdos y proyectos de gran trascendencia para el mantenimiento y desarrollo de sus lenguas. Destacan, por su carácter nacional, la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe y el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas en el 2001. No obstante que se da esa reformulación para el reconocimiento de las lenguas indígenas en nuestro país, en el caso de las comunidades sordas, es en la Ley General de las personas con discapacidad, publicada en el Diario Oficial de la Federación, el 10 de junio de 2005, donde se reconoce, entre otras cosas, que la LSM, es una lengua nacional, al igual que las lenguas indígenas y el español, y que tienen el derecho a la educación obligatoria, gratuita y bilingüe en LSM y español.

Al respecto, la creación de un modelo bilingüe intercultural para la educación de las personas sordas, debe en principio incorporar la Lengua de Señas Mexicana como la lengua base para la instrucción en el aula. El papel de la lengua de señas es fundamental, por ser el vehículo del pensamiento, aprendizaje y desarrollo de la persona sorda.¹⁵ Por otra parte, la enseñanza de la lengua oral dominante se da como una segunda lengua a través de la lectura y de la escritura. Por tanto, la lengua de señas no se subordina a la lengua oral dominante, y adquiere el mismo estatus que cualquier otra lengua.

Ahora bien, en el modelo bilingüe intercultural se reconoce la importancia de que el sordo adquiera la LSM como su lengua materna, y aprenda las

¹⁴ Cfr. ESTRADA, Z., 2006.

¹⁵ Cfr. MARCHESI, 1987. Sobre el desarrollo cognitivo de los niños sordos.

costumbres, las tradiciones y la historia de la comunidad sorda. Para ello, se destaca la participación de los maestros sordos y la continua participación de miembros de la comunidad sorda, con el fin de que los alumnos sordos tengan un modelo dentro y fuera del aula de personas sordas exitosas, y con ello favorecer su desarrollo y su autoestima. Este modelo, supone por tanto, el aprendizaje de dos lenguas y dos culturas que coexisten en el mismo espacio geográfico y temporal. Asimismo, es indispensable que los padres de los niños sordos y la familia en general aprendan la lengua de señas, y tengan contacto con la comunidad sorda de la cual forma parte su hijo.¹⁶

Pero, ¿cómo lograr que este modelo bilingüe intercultural se realice en nuestro quehacer educativo? ¿Dónde debemos comenzar?. Hay algunos esfuerzos hacia este fin, como por ejemplo en la Escuela Normal de Especialización del Distrito Federal, desde hace algunos años se comenzaron a impartir cursos de la LSM. Sin embargo, al evaluar este tipo de cursos, se observa la falta de sistematización en la teoría sobre la estructura de esta lengua, y los elementos necesarios para su enseñanza como lengua materna. Asimismo, la implementación de este modelo en algunos Centros de Atención Múltiple de las ciudades de México, Cuernavaca, y en los Estados de Quintana Roo y Sonora, en donde hay personas sordas que enseñan la LSM a los maestros y a los padres de familia, y en los primeros grados de preescolar son el modelo para que los niños aprendan la lengua, lo cual nos indica la falta de capacitación de estos maestros sordos que hoy en día comparten el aula con los maestros oyentes. Por lo tanto, requieren capacitarse en pedagogía, en psicología, en diseño de planes y programas, etc., tenemos una deuda con nuestros alumnos sordos que hoy son adultos y que se han convertido, en algunos casos, en nuestros compañeros de trabajo. En un futuro, los sordos deben ser los maestros de los sordos, en igualdad de circunstancias académicas con los maestros oyentes.

Indudablemente, se requiere de una mayor investigación sobre la Lengua de Señas Mexicana, no sólo en cada uno de los niveles que la componen (fonológico, morfosintáctico, semántico, pragmático), sino también sobre su adquisición como lengua materna y como segunda lengua.

¹⁶ Cfr: SÁNCHEZ, 1990. Expone diferentes elementos para considerar a las comunidades sordas como grupos étnicos.

También se requiere desarrollar nuevos métodos para la enseñanza de la lectoescritura del español, el aprendizaje de la lengua escrita por parte de los alumnos sordos constituye un gran reto, pues su dominio le permitirá continuar con su aprendizaje y desempeñarse mejor en todos los ámbitos donde se encuentre. Aunado a ello, debe fomentarse la elaboración de diferentes materiales educativos para la enseñanza de la LSM¹⁷ y de la lengua oral dominante.

Por último, sólo resta decir que el uso de la LSM para la educación del sordo, responde no sólo a los derechos inalienables del hombre, sino además al reconocimiento del valor de la enseñanza en la lengua materna para el desarrollo de las capacidades cognitivas, sociales y emocionales del educando, como se ha citado en numerosos documentos (Día Internacional de la lengua materna; documentos internacionales y nacionales 21 de febrero de 2002; UNESCO, 1953, 2003; UNICEF 1999). Por tanto, las personas sordas tienen derecho a recibir una educación en su lengua materna, la comunidad normo oyente debe reconocer al sordo en su diferencia, en la lengua, como se reconoce a los miembros de otras comunidades minoritarias, como a los pueblos indígenas, y no por una condición que ante nuestros ojos es discapacitante, pero que a la vista de la comunidad sorda es la condición que los cohesiona como grupo. El uso de la LSM los identifica como miembros de una comunidad. ▲

Bibliografía

- ACOSTA, Lourdes, Teresa Calvo, Daniel Maya, Edgar Sanabria, *et al.* *Diccionario Español-Lengua de Señas Mexicana*. DIELSEME. Dirección de Educación Especial. SEP. México, 2004.
- ARANGO MEJÍA, Gloria; Hortensia García Lanz y Donna, Jackson Maldonado. *Mis primeras señas*. Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Educación Especial. México, 1983.
- ARANGO MEJÍA, Gloria; Gustavo Couret, Donna Jackson, Aline de la Machorra, Virginia Martínez, Nancy Mora, Luz Marina Pedraza, María de los Ángeles Velarde, Leonardo Aroche (dibujante). *Mis primeras señas II*. Serie de cuadernos didácticos. Dirección General de educación Especial. Secretaría de educación Pública. México, 1985.
- BRAVO AHÚJA, G. R. de. "The process of bilingualism in a multiethnic context", en *International Journal of the Sociology of language*, 96: 45-52. S.I., 1992.

¹⁷ En el 2004 la Dirección de Educación Especial en el D. F., presenta un *Diccionario español-LSM*, en formato digital para uso de los maestros y alumnos en los centros de atención múltiple.

- BONET, Juan Pablo. [1930/1880]. *Reducción de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos*. Edición de Jacobo Orellana Garrido y Lorenzo Gascón Portero. Introducción crítica de T. Navarro Tomás. CEPE. Madrid. 1992
- CRUZ ALDRETE, Miroslava. "Gramática de la Lengua de Señas Mexicana". Tesis de doctorado. El Colegio de México. México, 2007.
- Día Internacional de la lengua materna. Documentos internacionales y nacionales 21 de febrero de 2002. CONACULTA, Oficina de representación para el desarrollo de los pueblos indígenas, Cámara de diputados LVIII Legislatura Comisión de asuntos indígenas. Escritores en lenguas indígenas, A.C. México, D.F.
- EMMOREY, K. Language, *Cognition and the Brain. Insights From Sign Language Research*. Lawrence Erlbaum Associates (LEA). S. 1., 2002.
- ESTRADA ZARINA. "Lingüística descriptiva y educación bilingüe", en Roland Terborg y Laura García Landa (coords.) *Los retos de la planificación del lenguaje en el siglo XXI*. Volumen I. UNAM, CELE. México, 2006, pp. 215- 234.
- FRIDMAN MINTZ, Boris. "Verbos y espacios mentales en la Lengua de Señas Mexicana", en *Lengua y Habla*. Revista del Centro de Investigación y Atención Lingüística C. II. A. L., Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de Los Andes Mérida. Venezuela, 1996a.1.2, 1-18.
- . "La comunidad silente de México: Una etnia ignorada". Seminario de Teorías de frontera. En proceso de publicación por la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Chihuahua, 1996b.
- . "Sociedad y naturaleza: Encuentros y desencuentros en el cuerpo de cada cual", en *Géneros* 13 de la Universidad de Colima. Colima, 1998, pp. 1-19.
- . "Tense and aspect inflections in Mexican Sign Language Verbs". Conferencia impartida en Ph.D. Georgetown University. Washington, 2005.
- GUTIÉRREZ ZULOAGA, Isabel. *Introducción a la historia de la logopedia*. Narcea. Madrid, 1997.
- HAWAYEK, Antoinette. "El orden lineal de los objetos del verbo en la Lengua de Señas de México". *Signos lingüísticos* (julio - diciembre) 2, pp. 25-49. UAM-Iztapalapa. México, 2005.
- HUET HERRERA, Susana Teresa. "Datos biográficos del Prof. Eduardo Huet. Fundador y primer director de la Escuela Nacional de Sordomudos de México". Manuscrito inédito. México, 1983.
- KLIMA, Edward S. y Ursula Bellugi, con la colaboración de otras 10 personas. *The signs of language*. Cambridge, Massachusetts & London, England, Harvard University Press. Londres, 1979.
- LANE, Harlan. *When the mind hears. A history of the deaf*. Random House. Nueva York, 1984.
- MARCHESI, A. *El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos*. Alianza. Madrid, 1987.
- SÁNCHEZ, Carlos M. *La increíble y triste historia de la sordera*. Centro Profesional para Sordos CEPROSORD. Caracas, 1990.
- SMITH STARK, Thomas C. "La lengua manual mexicana". Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios. El Colegio de México. Trabajo inédito. México, 1986.
- . "Una comparación de las lenguas manuales de México y Brasil". Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios. El Colegio de México. Trabajo inédito. México, 1990.
- SMITH STARK, Thomas y Miroslava Cruz Aldrete. "La morfología en la Lengua de Señas Mexicana". Conferencia magistral preparada para el II Congreso Internacional de Logogenia. Auditorio Jaime Torres Bodet, Museo Nacional de Antropología, Bosque de Chapultepec, México, 2006.
- STOKOE, William C. "Sign Language Structure. An outline of the visual communication systems of the American Deaf", en *Studies in Linguistics, Occasional Papers*, 8. University of Buffalo. Buffalo, 1960.

DOCUMENTOS

- . *Semiotics and Humans Sign Languages*. Mouton. The Hague. Paris. 1972.
 - . “Sign Writing Systems”, en John van Cleve (ed.) *Gallaudet Encyclopedia of Deaf People and Deafness*. McGraw-Hill. Nueva York, 1987, pp. 118-120.
 - . “An Historical Perspective on Sign Language Research: A Personal View”, en C. Lucas (ed.) *Sign Language Research: Theoretical Issues*. Gallaudet University Press. Washington, 1990, pp. 1-8.
- UNESCO. *Empleo de las lenguas vernáculas en la enseñanza*. París, 1953.
- . *La educación en un mundo plurilingüe*. París, 2003.
- UNICEF. *Estado mundial de la infancia*. Nueva York, 1999.

Una aproximación a las dificultades en el aprendizaje de las matemáticas

Un punto de vista psicogenético

Teresa Guadalupe Mateos Ponce

IMCED

Los profesores, sobre todo los de ciencias, no comprenden que los alumnos no comprenden. Se imaginan que la mente sigue los mismos pasos que una lección; que los alumnos pueden hacerse con una cierta 'cultura' si los profesores les imparten la misma clase una y otra vez, o que pueden llegar a entender una demostración si se les repite paso a paso.¹

Al hablar simplemente de este término *matemáticas* estamos pensando en que varias personas que lo escuchan recuerdan los problemas que le generó esta materia; sin embargo, otras personas dicen que fue su favorita en la escuela, lo cual no hizo que escaparan de una mala experiencia en algunos temas; los menos, han tenido un trabajo exitoso además de haber recibido reconocimientos y se desempeñan en campos que tienen que ver con las ciencias exactas. Esto nos hace pensar que la mayoría de las personas tienen dificultades con las matemáticas. Pero, ¿qué es una dificultad?

La dificultad en el aprendizaje se puede abordar desde perspectivas muy diferentes, tales como la médica, la psicológica, la educativa, la administrativa o la socioeconómica, que llevan a contextos diferentes y a análisis también diversos. La perspectiva que tomaremos principalmente es la psicológica educativa o psicopedagógica.

Para empezar, en el ámbito de la educación, una dificultad puede darse en el orden de la enseñanza o del aprendizaje; los primeros, se refieren a las

¹ BACHELARD, 1985.

dificultades que tienen los maestros para impartir la materia y los segundos, se refieren a las dificultades que tienen los alumnos para aprender. En este caso nos enfocaremos a la dificultad de los alumnos para aprender la materia.

El concepto de dificultad ha cambiado con el tiempo desde que Farham-Diggory, en 1980 calificara las dificultades en el aprendizaje como un concepto *misterioso y complejo*² La corriente conductista la conceptualizó como un proceso lineal, acumulativo y pasivo. Por otro lado; el enfoque cognitivo, que considera que el sujeto desarrolla procesos, operaciones y estrategias que lleva a cabo para adquirir y aplicar sus conocimientos, está considerada, en la mayoría de los casos, como parte del proceso.

En los últimos años, se ha considerado que el aprendizaje no es el mismo en cualquier ámbito, se ha planteado la construcción y la representación de conocimientos en dominios específicos, de tal manera que se reconoce que hay una forma de aprender la lectura, la escritura, las matemáticas, las ciencias y por lo tanto cada uno de estos dominios tiene dificultades particulares.

Una breve historia sobre el estudio de las dificultades en el aprendizaje, reseñada por Brown y Campione en 1989,³ señalan que durante el periodo de predominio de las teorías del aprendizaje de tipo asociacionista, se atribuía la causa de las dificultades en el aprendizaje a un déficit en algunas facultades de la mente, por lo que los tratamientos estaban enfocados a utilizar como procedimiento remedial, los ejercicios que permitieran *recuperar* esas facultades.

Durante los años sesentas, se consideraba que los problemas se debían a dificultades de memoria, por lo que los programas de intervención se dedicaban a ejercitación y a la promoción de la memoria de estrategias cognitivas. Sin embargo, a principios de la década de los ochentas, surgieron varias concepciones que incorporaron los aspectos metacognitivos, que subrayaron el interés de incluir en los programas de intervención los aspectos sobre el uso de las estrategias, control de la propia actividad y sobre las condiciones de su aplicación.

² Citado por Defior, 1990.

³ *Ibidem*.

Otra corriente puso acento en la necesidad de conextualizar las estrategias cognitivas y metacognitivas en el contexto real de la tarea, en el sentido de que los factores que originan las dificultades son específicos y que, por ejemplo, para remediar las dificultades en el aprendizaje de la lectura, debe enfocarse a las subhabilidades que componen la lectura propiamente dicha.

La psicogenética, se centra en descubrir el proceso psicoevolutivo que implica cada conocimiento específico, por ejemplo, en el campo del lenguaje, una de las más destacadas investigadoras, Emilia Ferreiro, en la tesis doctoral dirigida por Jean Piaget, realizó un estudio sobre las dificultades de aprendizaje de los niños de Monterrey (lo que se le llamó la *Prueba Monterrey*). En la investigación sobre estos procesos de lectura y escritura, descubre que los niños siguen un proceso de adquisición independiente de el método que emplea el maestro para enseñarles y, por lo tanto, hace un descubrimiento relevante, devela que la mayoría de dificultades que diagnostica el maestro como problemas de aprendizaje, son en realidad pasos indispensables en la construcción del conocimiento sobre el lenguaje escrito.

Esto lleva a modificar la concepción de dificultad y de error, pues se consideró que el niño concibe el objeto de estudio en diferentes momentos, y construye hipótesis que son acercamientos sucesivos, que manifiestan el dominio y la concepción del contenido a aprender. Además, los sujetos pasan por una serie de pasos evolutivos que son necesarios para la construcción, y así, a esos errores se les llamó errores constructivos.

Otro importante descubrimiento derivado de este estudio, es que debemos averiguar, en cada campo específico del conocimiento, cuáles hipótesis son las que construye el niño en cada etapa de desarrollo, qué conceptos adquiere, y cuáles son los campos que tiene que aprender, para descubrir las dificultades a las que se enfrenta en la construcción de estos conocimientos y que en este caso, es punto de partida de nuestra exposición haciendo un análisis de este fenómeno, pues hasta entonces se había considerado la dificultad de manera amplia, y no específicamente en cada campo, y también en cada uno de los conceptos que implica cada campo.

Este estudio demuestra que las estrategias de enseñanza deben basarse en el progreso de las hipótesis en la que se encuentra el niño, cada hipó-

tesis sería considerada por el maestro y el psicólogo como un estado natural momentáneo, que requiere de un progreso y donde el educador debe de provocar la reflexión, un conflicto cognitivo, que lo lleve al siguiente paso en el proceso de construcción del conocimiento; y como es progresivo no estaríamos pensando que de una hipótesis cualquiera se pasaría inmediatamente al dominio total del contenido. Estos descubrimientos en el área de lo psicológico, tuvieron consecuencias pedagógicas que se manifestaron diseñando estrategias de enseñanza que se aplicaron con éxito en niños con dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura, pero además, los descubrimientos en matemáticas, también se fueron aplicando. Aun ahora, falta mucho por investigar en esta área, pues existe muy poca difusión acerca de los hallazgos hechos por los investigadores, y gracias a esto, no se ha aplicado en todos los conceptos que se requiere, sin embargo, en los ámbitos que se tiene investigación también ha tenido igual éxito.

Así, hacer observaciones sistemáticamente, que los alumnos resuelvan los problemas y contrastar estas observaciones entre el comportamiento de cada estudiante, nos da la pauta para considerar las dificultades que se presentan en cada caso.

En este trabajo, la noción de *error constructivo* es esencial, pues bajo la lupa de las regularidades, descubrimos aquellos que son clave y poder distinguir los que constituyen prerequisites necesarios para obtener la respuesta correcta.

Los errores sistemáticos que persisten en los niños, son errores constructivos; lo importante, es tratar de comprenderlos y no considerarlos en el grupo de respuestas erróneas indiferenciadas, porque regularmente estos errores marcan la pauta para la resolución correcta de los problemas, son el camino de la construcción de conocimientos.

Por lo tanto, el análisis de los errores sistemáticos es un procedimiento de gran valor para la comprensión de los procesos y estrategias de pensamiento de los sujetos ya que como menciona Rivere:⁴ *que muchas veces son las únicas ventanas por las que podemos ver las mentes de los alumnos*. En el caso de las matemáticas, el estudio de los errores siste-

4 RIVERE, 1990, p. 166.

máticos que los alumnos cometen, pone en claro que aplican principios, reglas o estrategias incorrectas que, frecuentemente, tienen su origen en procedimientos viciados, inventados para resolver situaciones nuevas para las que no tienen respuestas.

Desde las teorías tradicionales, los errores simplemente indican una deficiencia, es decir, una falta de dominio. Un niño es inexacto o ineficaz porque hay datos y técnicas que no se le han inculcado adecuadamente. Por ejemplo, un dato numérico erróneo implica que la asociación con la respuesta correcta no tiene una solidez suficiente, los errores cometidos en cálculos aritméticos son señal de debilidad en la serie de asociaciones que forman el algoritmo necesario. A veces, estas deficiencias se achacan a factores externos como una práctica insuficiente. Estas deficiencias, por parte del alumno, se atribuyen a factores tales como negligencia, falta de atención, incapacidad o aptitud escasa para las matemáticas. Sin embargo, los errores no indican una simple deficiencia del conocimiento. Los errores pueden revelar que el conocimiento le ha planteado al alumno un problema y también la forma como trata de abordarlo.

Así, las dificultades desde el cognitivismo, son concebidas como una necesidad de contextualizar las estrategias cognitivas y metacognitivas (posibilidades), el contexto real de la tarea, en el sentido de que los factores originan las dificultades. Otras veces, se han considerado como las diferencias que existen entre un nivel esperado y el demostrado.

Entonces, la dificultad en el aprendizaje, desde un punto de vista cognoscitivo, no se considera como algo permanente y por lo tanto puede mejorarse; de tal manera, que en la intervención no se trata de buscar una entidad *dañada* en el niño, sino de identificar, de manera precisa, la dificultad; considerando lo que sucederá si logramos ofrecer esa situación didáctica que permite el conflicto cognitivo, y al mismo tiempo puede ser compensable.

Además, la dificultad no se plantea como un problema de aprendizaje, que se relacione con un trastorno de origen orgánico; y sin embargo, si se toma en cuenta que cada uno de los problemas de aprendizaje de orden orgánico también son susceptibles de mejorar, creo que los maestros de educación de niños con necesidades educativas especiales, estarán de acuerdo en actuar de otro modo al que usualmente están acostumbrados,

el del diagnóstico de las deficiencias y la caracterización de lo que no pueden o van a poder hacer. Sin embargo, deben darle mayor importancia al apoyo de las posibilidades y potencialidades de estos niños; así, los padres verían en esta clase de educación una esperanza para que sus hijos desarrollaran cada vez más sus competencias, cosa de lo que estamos convencidos, pero ya sería motivo de otro tipo de análisis.

Cómo podemos distinguir la diferencia entre un niño que tiene un problema de aprendizaje de aquel que tiene una dificultad, cómo evaluar o cuantificar el retraso. Debemos considerar al niño con posibilidades de aprender, independientemente del problema y del orden que sea.

En la mayoría de las ocasiones, los problemas de aprendizaje en el contexto escolarizado se deriva de una concepción errónea de los maestros que tiene relación con el cómo aprenden los alumnos; y que más de una vez privilegian la respuesta correcta y la solución rápida a la formación de un razonamiento crítico, cayendo en la falsa efectividad de los métodos *eficientes* que en su mayoría se convierten en obstáculos pedagógicos lejos de promover un conocimiento sólido, basado en los procesos de construcción del conocimiento.

Para ejemplificar lo que ocurre en estos casos, nos parece ilustrativo un ejemplo que nos ofrece Baroody,⁵ en “El caso Mark”. Los padres de Mark pensaban que tenía una afectación cerebral y llevaron a su hijo a ser examinado por un psicólogo. Mark entró con mucha vergüenza al despacho del psicólogo, y le dice: *Así que ahora usted va a descubrir lo tonto que soy*. El psicólogo logró explicarle que únicamente averiguaría sus dificultades; y a través del diagnóstico, le explicó que él sabía mucho de matemáticas y que podía aprender más.

Mark explicó a grandes rasgos sus problemas y dificultades con las matemáticas. Manifestó con desespero que no podía recordar las fórmulas para calcular áreas. Posteriores preguntas, le permitieron saber al psicólogo que Mark no comprendía el concepto de área; de esta manera se diagnosticó la dificultad, y posteriormente se intervino presentándole rectángulos de cartón de distintas dimensiones, para que manipulara con ellos en distintos sentidos y pudiera obtener el área basándose en

5 BAROODY, 1988, “El caso Mark”.

su conocimiento informal, después de que el procedimiento se repitió de varias maneras, le preguntó que había observado de esas relaciones, *de pronto exclamó con alegría: ¡Multiplicas los dos números y ya está!*, él solo descubrió la fórmula base por altura.

Baroody concluye que: *en el caso de Mark, los problemas de aprendizaje no partían de una ineptitud para él mismo o de una lesión cerebral, sino de una enseñanza que no se había adaptado a su manera de pensar. Esta enseñanza le ayudó a abrigar creencias que anulaban su deseo y su capacidad de aprender.*⁶

Así, vemos que gran parte de los casos el aprendizaje de las matemáticas, tienen su fuente en cómo consideran los maestros las formas de aprender de sus alumnos, es decir, creen que tienen que aprender de memoria las cosas que tienen poca relación con su experiencia, en vez que las fórmulas se comprendan a través de la experiencia, considerándolas como una herramienta para simplificar procedimientos y no como la única posibilidad de solución.

Ahora bien, tiene que quedar bien claro que cada uno de los contenidos matemáticos tienen problemáticas distintas en el aprendizaje; la investigación psicogenética nos ha llevado a considerar varias de estas dificultades en distintos campos de los contenidos matemáticos, desde problemas específicos con el conteo, con la construcción del sistema de numeración, con la conceptualización de los números como los fraccionarios, decimales, negativos, entre otros, es decir, cada campo puede tener sus peculiares problemas en el aprendizaje.

A manera de ejemplo, enunciaremos de algunas de las dificultades generales de las matemáticas, tomando en cuenta que hay problemas que tienen su fuente en otros factores; sin embargo, nos interesan aquellas consideradas como frecuentes en los procesos de construcción del conocimiento matemático. Los problemas que trataremos aquí, son los que consideramos más relevantes:

- Dificultades de adquisición en el sistema de numeración.

⁶ *Idem.*, p. 76.

DOCUMENTOS

- Dificultades en la apropiación del concepto de número diferente al número natural (fraccionario, decimal, negativo, etc).
- Construcción del lenguaje matemático.
- Dificultades en la resolución de problemas.
- Dificultades en la adquisición del procedimiento algorítmico.

En el caso de la adquisición del sistema de numeración decimal, las dificultades comienzan por las construcciones de los elementos cognitivos, puesto que hay que comenzar aceptando procesos de cuantificación y diferenciación entre muchos y pocos; y luego, tiene que comprender la cardinalidad, ordinalidad, la correspondencia la unicidad, la abstracción y la irrelevancia del orden, en un camino complejo de la construcción de principios lógico-matemáticos, cuantificadores y de representación, así como el concepto de número. De acuerdo con Miranda,⁷ las principales dificultades que pueden presentarse en cuanto al conteo son:

- Problemas de secuencia, es decir, genera una serie numérica incorrecta cuando se le pide que cuente un máximo de 10 objetos.
- Partición, es decir, lleva un control inexacto de los elementos contados y no contados.
- Coordinación, es decir, si no es capaz de coordinar la elaboración de la serie numérica y el proceso de control de los elementos contados y no contados.
- Uso arbitrario o repetido de determinadas etiquetas numéricas.

En cuanto al desarrollo del concepto de número, las dificultades son:

- Incapacidad para seguir un orden estable al asociar números a un grupo de objetos.
- Dificultad para agrupar conjuntos en función de un criterio dado.

⁷ MIRANDA, 2000.

- Creencia de que si se cambia la localización de los objetos el número de los mismos variará.

Por supuesto que todas estas dificultades son necesarias en el desarrollo, pues develan un proceso del concepto de número y de consolidación del conteo.

En el sistema se tienen que entender los agrupamientos y la expresión de ausencias posicionales, lo que regularmente no se expresa en el lenguaje cotidiano, lo cual se manifiesta en dificultades tanto en la expresión como en la comprensión.

Cuando a un alumno le preguntamos cómo se escribe el 505, regularmente escribe 55 y si es muy pequeño escribe para dieciséis 106 considerando que debe escribir una cantidad y luego otra.

Por otro lado, consideramos que una vez aprendidas las características de este sistema, tienen que aprender características de otros tipos de números, por ejemplo: una vez asimilados y operando características de los números naturales, se dificulta la comprensión de los números racionales; y así volvemos nuevamente al problema de la comprensión de significados. A continuación presentamos algunas dificultades con los números fraccionarios, debido al conocimiento de los naturales. Por ejemplo, si le decimos a un niño frente a dos fracciones:

¿Cuál de estos dos números es más grande? $1/2$ o $1/15$

El niño escogerá al segundo, debido, *a.* no considera que ese par de números sea únicamente un número, y *b.* dos es que si algo ha aprendido, es que un número que tiene dos cifras es mayor al que tiene sólo una, estas dos características, dificultan la comprensión de la expresión del número fraccionario. Debido a que *las fracciones forman un conjunto de números con propiedades específicas, distintas de las propiedades de los números enteros, y muchos de los problemas se originan por no tener claras esas diferencias.*⁸

Otra de las características particulares de las fracciones es que, a diferencia de los números naturales, tienen un antecedente y un subsecuente,

⁸ BALBUENA, 1985.

no así las fracciones, característica que confunde al niño ya que puede contar y lo llevará a pensar ¿qué número sigue de $1/3$?

También es característico de un megaconcepto que una representación signifique varias cosas, dependiendo del contexto en el que lo encontremos, puede representar que vamos a dividir un pastel entre dos niños, y que a un niño le tocó un medio de pastel; también puede significar que por cada dos niños, tengamos que comprar un pastel, o que las probabilidades de que en un volado yo gane, es de un medio... etc. Es decir, que es complicado lo que podemos interpretar, ya que tiene más que los significados que exponemos aquí.

Y así, la adquisición de un lenguaje que permita comprender cada uno de los números (fraccionarios, decimales, negativos, etc.), requiere del que aprende, un proceso de aprendizaje, reaprendizaje, y desaprendizaje, un constante descubrir similitudes y diferencias, considerando dónde generalizar y dónde diferenciar, así como las estrategias para cada caso.

El lenguaje es un medio de expresión y comunicación que nos permite estar en contacto con los otros mediante una convención aprendida; según Pimm,⁹ entre el lenguaje y las matemáticas, existen fascinantes conexiones: entre los usos cotidianos y especializados, y entre terminología y comprensión.

Entre las matemáticas y el lenguaje escrito, existe una relación especial: el razonamiento matemático depende de abreviaturas y símbolos, y para su desarrollo, hace falta utilizar la notación escrita, sin que pueda transferirse con facilidad al lenguaje hablado. Pero, así mismo, hay relaciones evidentes entre habla y aprendizaje: con frecuencia aprendemos conceptos hablando sobre ellos con nuestras propias palabras. El aprendizaje de las matemáticas depende, en parte, de aprender a utilizar tales símbolos y el significado de los términos especializados. El lenguaje nos permite la expresión precisa del elemento representado.

El lenguaje escrito es convencional, y gracias a ello tiene una forma especial de acceso y varias dificultades, por las peculiaridades que presenta, sobre todo cuando nos movemos en el ámbito de las matemáticas. Por

⁹ Citado por PIMM, 1990.

ejemplo, la convención que tiene el niño en la escritura le dice que tendrá que escribir de izquierda a derecha de arriba hacia abajo, elemento que se contrapone en una fracción o en una expresión de la recta numérica con negativos, o la lectura de un plano cartesiano, comenzando la lectura por el punto medio, o en la expresión de una división algorítmica, comenzando por leer la cifra del dividendo y luego la del divisor, $18/\overline{3399}$ para poder leer, decimos tres mil trescientos noventa y nueve entre dieciocho sin tomar en cuenta la convención del español.

Otro ejemplo, cuando un niño pequeño quiere expresar dos más tres, lo expresa así 2×3 y al preguntarle la diferencia entre 2×3 y $2 + 3$, el dice *la diferencia es que en uno el más está chuequito y en el otro parece una cruz*, no siendo conciente de la diferencia de significado en la expresión.

Tom,¹⁰ dice que el problema fundamental de la enseñanza de las matemáticas consiste en la construcción del significado, más que en una cuestión de rigor.

Nuevamente Pimm¹¹ nos proporciona un ejemplo: ¿Las confusiones que se producen en las clases de matemáticas pertenecen al nivel de la interpretación de palabras concretas? Los usos matemáticos de determinado término, supone la alteración del significado o la connotación de una palabra ordinaria. Si el oyente no es consiente de este uso distinto y asigna el significado corriente al medio matemático, podemos suponer que se producirán diversas dificultades en la comprensión.

A la pregunta: *¿Cuál es la diferencia entre 24 y 9?*, un niño de nueve años respondió: *uno es par y el otro impar*, mientras otro contestó: *uno tiene dos números y el otro uno*. Estas respuestas indican un fallo de comprensión del término diferencia, utilizado en sentido matemático, que implica la noción de sustracción. Así mismo, se aprecia una segunda distinción entre las dos respuestas (que tiene que ver con la percepción de la diferencia). Estas son algunas de los problemas de adquisición de características particulares del lenguaje matemático.

¹⁰ *Ibidem*. p. 32.

¹¹ *Ibidem* pp, 32 -33.

DOCUMENTOS

Otra de las dificultades es la resolución de problemas. Uno de las principales, es la comprensión del problema, el alumno lo manifiesta al no entender el planteamiento y, por lo tanto, no tiene un plan de solución, pero como escolarmente tiene que dar una respuesta, puede tomar algún elemento contenido en el problema, o bien, establecer relaciones al azar, por ejemplo, la respuesta de Mario (8:11) al siguiente problema.

Alicia va a la tienda de Don Ramón y ve el siguiente letrero:

| |
|---------------------------|
| 3 REFRESCOS POR \$3.30 |
|---------------------------|

Si compra 5 refrescos, ¿Cuánto pagará?

$$\begin{array}{r} 5 \\ \times 9 \\ \hline 45 \end{array}$$

R: 15.45

El manejo de gran cantidad de información sin registro, es decir, que una de las estrategias en el plan de solución se evidencia que están bien, pero al no registrar esta información, los niños no pueden realizar las operaciones planeadas.

Otra dificultad, son los contextos de los problemas y las exigencias de conocimiento previo que dificultan su comprensión y por lo tanto su solución.

Cuando se relaciona una gran cantidad de información sin expresión gráfica. Cuando las indicaciones orales son suficientes, refiriéndonos a problemas verbales que se les presentan a los niños más pequeños, o cuando el enunciado es demasiado grande para el nivel de comprensión que manejan, resulta complicado manipular la información sin una expresión gráfica que apoye al enunciado.

El manejo de gran cantidad de información sin registro. El manejo de la información de un problema debe ser un eje importante en la formación de las estrategias de resolución de problemas, debido a que el niño o el joven, deben aprender a registrar la información, así como la manera en que puede resultarle más comprensiva.

En cuanto a la comprensión de los problemas, en la decodificación del enunciado, Vergnaud¹² nos dice que el problema debe ser presentado con un lenguaje que tenga cierto nivel de complejidad y controlar la posibilidad de resolver el problema, puesto que sólo es problema cuando no tiene un nivel tan alto que el alumno puede resolver; y no es tan sencillo que no puede resolverlo con las herramientas que posee.

Los obstáculos didácticos, son aprendizajes que posibilitan algunos conocimientos, pero imposibilitan un pensamiento flexible en la resolución de algunos otros problemas.

Las dificultades en el algoritmo, se deben a una mecanización de los procedimientos en la resolución de problemas, los alumnos olvidan detalles que les impiden ejecutar de manera efectiva la operación.

Antes se consideraba que la forma de presentar las operaciones matemáticas era enseñar el procedimiento algorítmico, luego y una vez habiendo ejercitado el algoritmo, resolver problemas; esto generaba dificultades importantes, pues el alumno no lograba relacionar el algoritmo con lo que le pedía el problema, y terminaba preguntándole al maestro con qué operación resolverla; y aún así, no lograba establecer las relaciones correctas entre los números en la ejecución del problema, ya que termina sin entender el procedimiento y el problema.

Ahora se ha puesto énfasis en el enfoque problémico, sin embargo, no ha quedado claro que no se niega el uso del algoritmo, pero sí se pretende su construcción progresiva y reflexionada, a fin de que el alumno considere la economía que el algoritmo le permite, además de que hay un proceso de construcción de éste.

En una investigación que está realizando Delia Ayala,¹³ alumna de la maestría en psicogenética del IMCED, los jóvenes de secundaria, revelan varias de las dificultades relacionadas con la construcción del algoritmo de la división y de la multiplicación, los ejemplos muestran que al haber dificultades en las operaciones algorítmicas, el proceso de ejecución del problema se ve afectado, así como también el proceso de evaluación. Lo que

¹² VERGNAUD, 1991.

¹³ AYALA, 2007.

DOCUMENTOS

parece relevante, es que la mayoría de estudiantes no parecen percatarse de que el desarrollo del algoritmo es erróneo, a pesar de cuestionar acerca de los resultados. Aquí presentamos algunos ejemplos.

En lo que respecta a la situación de ejecución las dificultades encontradas en el desarrollo de los algoritmos son las siguientes:

En el algoritmo de división: dificultad al dividir y multiplicar por el cero, por ejemplo: Verónica, 13:01 primer grado: al resolver el problema planteado, el error aparece al calcular la última cifra del divisor, pues multiplica por cero como si multiplicara por cualquier otro número:

$$\begin{array}{r} 67 \\ 50 \overline{) 3865} \\ \underline{305} \\ 815 \\ \underline{810} \\ 50 \end{array}$$

Está la dificultad al tomar en cuenta la adición de los agrupamientos en distintos valores posicionales. Por ejemplo: Magnolia, 13:08 de primer grado, el error se encuentra al sacar el segundo residuo de la división, no realiza de forma correcta los agrupamientos de acuerdo a los valores posicionales:

$$\begin{array}{r} 172 \\ 28 \overline{) 5890} \\ \underline{56} \\ 29 \\ \underline{56} \\ 30 \\ \underline{28} \\ 2 \end{array}$$

Dificultad al hacer la resta para ver las que sobran. Por ejemplo, Martha 14:01 del segundo grado, los errores se encuentran al sacar los residuos, al no realizar las sustracciones correctamente, no logra sacar los residuos correctos:

$$\begin{array}{r} 231 \\ 28 \overline{) 5890} \\ \underline{56} \\ 29 \\ \underline{56} \\ 30 \\ \underline{28} \\ 2 \end{array} \qquad \begin{array}{r} 232 \\ 28 \overline{) 5890} \\ \underline{56} \\ 29 \\ \underline{56} \\ 30 \\ \underline{28} \\ 2 \end{array}$$

Invertir el orden para saber a cuánto toca en el cociente, considerando que el dividendo cabe en el divisor. Ejemplo: Blanca 12:08 primer grado, considera que el 38 cabe una vez en el 50 y posteriormente que el 86 cabe también una vez:

$$\begin{array}{r} 0113 \\ 50 \overline{) 3865} \\ \underline{386} \\ 865 \\ \underline{865} \\ 15 \end{array}$$

Falta de control al desarrollar el algoritmo. Ejemplo: Fermín, 13:02 segundo grado, en el problema no. 1 sobre las cajas de galletas, como se muestra no desarrolla el algoritmo de acuerdo a sus reglas para resolver un algoritmo de división:

$$\begin{array}{r} 811 \\ 50 \overline{) 3865} \\ \underline{65} \\ 15 \\ \underline{30} \end{array}$$

Dificultad al multiplicar por el cero. Por ejemplo: Karina, 14:11 tercer grado, en el problema no. 1, sobre las cajas de galletas, multiplica por cero como si estuviera multiplicando por uno:

$$\begin{array}{r} 3865 \times 50 \\ \underline{3865} \\ 19305 \\ \hline 19305 \end{array} \rightarrow 34$$

Dificultad al tomar en cuenta la adición de los agrupamientos en distintos valores posicionales. Ejemplo: Blanca, 12:08 primer grado, en el problema no. 3 sobre los trajes, al hacer el agrupamiento en el primer producto en la centenas:

$$\begin{array}{r}
 5890 \\
 \times 28 \\
 \hline
 47220 \\
 11780 \\
 \hline
 165020
 \end{array}$$

Finalmente, y lo más importante, es considerar que las dificultades deben ser tratadas con naturalidad, sin pensar en culpables entre los alumnos o el maestro; lo importante es considerar que un tratamiento didáctico estratégico mira más hacia delante y menos hacia atrás, no para ignorar los problemas, sino para examinar mejor las posibilidades de los alumnos en el futuro; de las producciones y las construcciones, las posibilidades de los alumnos que pueden desarrollarse a partir del estado actual, en vez de volver la vista atrás para buscar culpables, anhelando aquello que nos gustaría que supieran nuestros alumno. ▲

Bibliografía

- ASSTOLFI, Jean Pierre. *El "error", un medio para enseñar*. Diada. Sevilla, 1999.
- AYALA, Delia. "La estimación en la resolución de estructura muultiplicativa donde subyace la división." Tesis de maestría en proceso IMCED. Morelia, 2007.
- BALBUENA, Hugo, et al. *Laboratorio de psicomatemática. Descubriendo las fracciones*. DIE- CINVESTAV. México, 1985.
- BARCHELARD, G. *La formación del espíritu científico*. Planeta- De Agostini. Barcelona, 1985.
- BAROODY, Artur. *El pensamiento matemático de los niños. Un marco evolutivo para maestros de preescolar, ciclo inicial y educación especial*. Visor. Madrid, 1988.
- DEFIOR CITOLER, Sylvia. *Las dificultades de aprendizaje un enfoque cognitivo*. Ediciones Aljibe. España, 1996.
- MATEOS P., "La construcción de la noción de proporcionalidad en el segundo ciclo de educación primaria". Tesis de maestría. IMCED. Morelia, s.a.
- . "El lenguaje matemático", proyecto de investigación del IMCED. Morelia, 2006.
- MIRANDA, Ana, et al. *Dificultades del aprendizaje de las matemáticas. Un enfoque evolutivo*. Editorial Aljibe. Málaga, 2000.
- PIMM. D. *El lenguaje matemático en el aula*. Ediciones Morata. Madrid, 1990.
- RIVIERE, A. (1990) "Problemas y dificultades en el aprendizaje de las matemáticas", en A Marchesi, C. Coll y J. Palacios (eds.), *Desarrollo psicológico y educación III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*. CEPE. Madrid, 1990, pp. 155-182.
- SANTIUSTE, Victor, et al. *Dificultades de aprendizaje e intervención pedagógica*. Editorial CCS. Madrid, 2005.
- VERGANUD, G. *El niño las matemáticas y la realidad. Problemas de la enseñanza de las matemáticas en la escuela primaria*. Trillas. México, 1991.

DOSSIER



Gaby
Brimmer



Aprendiendo a comunicarse con el mundo a través del único miembro que controlaba: el pie izquierdo.

Gaby Brimmer

por Gaby Brimmer

Gabriela Brimmer D

Aquí nací, en la Ciudad de México, en la ex-región más transparente, el 12 de septiembre de 1947, padeciendo parálisis cerebral la cual me impide valerme físicamente por mí misma, sin embargo con el leve movimiento del pie izquierdo escribo todo lo que se me cruza por la mente.

A los ocho años de edad ingresé a la Primaria del Centro de Rehabilitación Músculo Esquelético, donde encontré a un ser humano que supo impulsarme hacia las letras y fue la Maestra Margarita Aguilar, aparte de que el ambiente cultural de mis padres era muy elevado, sobre todo el de mi papá y como es normal me quedé con el espíritu de saber de él y la gran sensibilidad de mi madre; además ambos escribían muy bien.

Al transcurrir el tiempo entre los librereros llenos de sabiduría, juegos infantiles, y tareas por escrito, me adentraba en la literatura, en 1964 logré entrar a la Secundaria 68, una escuela regular, donde tuve como maestro de lengua española a Jorge Aguilar Mora, poeta quien influyó para que leyera más poesía. Y así fue como, con timidez de adolescente, empecé a escribir poemas que guardo como un tesoro; recuerdo cuando mi madre descubrió uno de ellos, lo leyó y con lágrimas me instó a seguir escribiendo y comenzar la recopilación de cada escrito, ya fuera de la escuela o personal, porque ella pensaba en un libro mío.

En 1967 entré a la Preparatoria 6 y por ese tiempo murió mi padre; esta pérdida fue traumante para mí pues además del amor que me daba, era mi guía en varios aspectos de la existencia humana.

En 1968 estalló el movimiento estudiantil y a pesar del trágico e injustificado 2 de octubre la existencia de miles de mexicanos no fue la misma, al menos yo no sería lo que era antes y en mi poesía lo reflejaba todo.

En 1971 me matriculé en sociología en la UNAM, en donde cursé tres semestres de dicha carrera; por decisión familiar la tuve que suspender, en



Con su nana, quien la acompañaría toda la vida.

1974 regresé y me inscribí ahora en periodismo. Por motivo de las barreras arquitectónicas y humanas de la UNAM, de nuevo sólo estudié dos o tres semestres, además que en ese entonces adopté una niña, era mayo de 1977 e iba a cumplir los 30 años.

Vivir en México quiere decir muchas cosas, ser o no ser, revolucionaria, feminista, antiyanqui, jipi, o todo lo contrario. Y también suele suceder que se finge lo que no es o se pretende negar lo que se es; nos ponemos la máscara de la conveniencia en todos los ámbitos de la vida, es una manera de sobrevivencia.

Mi madre siguió juntando cada escrito, pero también los criticaba muy duramente. Con esto, me ayudó a entender lo que la gran poeta y escritora Rosario Castellanos recomendaba, para escribir bien, hay que ser claros y precisos, muy cierto. A base de leer mucho y escribir otro tanto, le hice caso a mi madre no sin poner algo de lo mío. Por otro lado ella seguía con la idea de editar un libro mío y en 1979 logró su objetivo con la valiosa ayuda de Elena Poniatowska y fue mi biografía.

En 1980 salen los libros de poemas y de cartas, en ese mismo año conocimos al cineasta Luis Mandoki, quién quiso que yo le escribiera el argumento de la película de mi vida; esto me llevó ocho meses en escribirlo.

Poco después escribo los cuentos de mujeres que viven distintas situaciones pero con un común denominador, que es la soledad y la falta de alternativas. Estos cuentos los recopilé después de la muerte de mi madre y de haber tenido que madurar más.

En un deseo por ayudar a quienes tienen el cuerpo en mil pedazos y la mente libre, o por ocuparme en otros asuntos más terrestres, no lo sé aun, fundé con unos amigos la Asociación para los Derechos de Personas con Alteraciones Motoras ADEPAM, I. A. P., en 1989; en ella damos servicios de trabajo social, médico, psicológico, fisioterapia, terapia ocupacional, alfabetización, primaria y secundaria a través del sistema abierto de enseñanza, así como preparatoria abierta, intermediación para el trabajo, también brindamos actividades recreativas y culturales.

El 24 de abril de 1995, tuve el alto honor de recibir «La Medalla al Mérito Ciudadano», de manos del Lic. Manuel Jiménez Guzmán, Presidente de



la Comisión de Gobierno de la Asamblea de Representantes de D. F. I Legislatura.

El 25 de Mayo de 1996, pasé a formar parte, con el cargo de Vicepresidente de la mesa directiva de la Confederación Mexicana de Limitados Físicos y/o Representantes de Deficientes Mentales A.C.

En el mes de junio de 1997, me otorgaron el cargo de Representante del Comité de Mujeres de la región Latinoamericana.

Algo que me ha servido mucho a lo largo de mi existencia, es el estar bien consciente de las cosas que puedo hacer y de las que no, por ejemplo: sé que no puedo correr, pero con mi pensamiento puedo volar en fracción de segundos al más distante de los lugares; se me dificulta hablar, pero mis libros, mis cartas y mis poesías hablan mucho por mí; mis manos tal vez no puedan hacer una caricia y sin embargo he sabido amar como mujer, como madre y como amiga.

Yo sé, que lo limitado de mi condición física, no me impide ser creativa y tener muchas ganas de vivir, por ello pienso que quienes están en los inicios de la vida, los que tienen salud, los que han tenido la suerte de haber recibido educación, quienes cuentan con el apoyo de sus padres o el respaldo de su familia, no deben nunca sentirse derrotados, ya que tienen un compromiso con la vida, con su familia, con su Estado y con su País, además de formarse como hombres y mujeres íntegros y honestos para un futuro mejor.

Mi vida tiene un denominador común al de muchos escritores latinoamericanos; nos la pasamos denunciando las atrocidades que suceden en nuestros países pero caen en oídos sordos y en almas que solo quieren el poder y la riqueza.▲

Garbiela Brimmer murió el 2 de enero del año 2000.



La Nana, la Hija y Gaby.

La muerte de Gaby Brimmer

Elena Poniatowska

Lo más admirable de Gaby Brimmer era su voluntad absoluta para vencer su enfermedad. Nació el 12 de septiembre de 1947. Hija de Miguel y de Sari Brimmer, pesó tres kilos 100 gramos. Era una niña rubia de delicadas facciones. Sari y Miguel habían tenido un hijo perfectamente sano dos años y medio antes, David. Cuando la llevaron a la casa, David se puso de puntitas junto a la cuna para ver qué regalo le habían traído, qué sorpresa yacía tras el velo de tul. Al apartarlo vio que la niña se hacía arco de la cabeza a la punta de los pies. Entonces Sari descubrió junto a su hijo algo totalmente desconocido para ambos: los espasmos de la parálisis cerebral.

De muy niña, cuando Gaby deseaba ir de un lugar a otro y no había nadie junto a ella, se arrastraba en el piso hasta sacarse ampollas. Luego vino Florencia Morales Sánchez y a partir de los cinco años Gaby vivió parapetada tras Florencia, su nana, quien la protegió de las miradas de los curiosos envolviéndola en su abrazo. Así, envuelta en los fuertes brazos de Florencia, ¿quién podría hacerle más daño a Gaby que su propia enfermedad? Pocas tan terribles, tan minimizantes como la parálisis cerebral. Pocas con mayor poder en contra del espíritu del hombre. El cuerpo es una cárcel, un manojito de nervios, células y tejidos entreverados que no responden. El cerebro ordena, la mano no obedece, y si lo hace es en una forma tan patética y descontrolada que más valdría que no se hubiese movido. Por eso es fácil para un paralítico cerebral pasársela en duermela, dejarse ir, flotar.

Gaby Brimmer, *la gaviota*, escogió la lucha. Con el único miembro de su cuerpo que le respondía, el pie izquierdo, siempre descalzo, aprendió a señalar en un tablero colocado a los pies de su silla de rueda las letras del alfabeto y así formar palabras que se convertirían en ideas. Así pudo comunicarse con los demás, y lo más importante y notable, imponerse a los demás. Tan es así que logró hacer su primaria, su secundaria y asistir a la UNAM.



Con la niña que adoptó como hija.

La admirable Florencia la acompañó en todo momento. La cargaba, la sacaba del automóvil, la sentaba en la silla de ruedas y asistía a clases con ella. Hasta aprendió a manejar un automóvil para poder llevar y traerla. Gaby se enojaba cuando alguien decía que era Florencia quien hacía las tareas, la que resolvía los problemas. Florencia no tuvo vida propia por vivir la vida de Gaby. Su entrega fue absoluta. Y cuando Gaby decidió adoptar a una niña, Alma Florencia, la nana se hizo cargo no sólo de Gaby sino de la recién nacida Alma.

Muerta a los 52 años de un paro cardíaco, Gaby conoció días de gloria, primero con un libro autobiográfico, *Gaby Brimmer*, que publiqué en la editorial Grijalbo, y luego con la versión fílmica de este libro realizada en Hollywood, dirigida por Luis Mandoki, con la sueca Liv Ullmann, la argentina Norma Aleandro maravillosa actriz de *Historia oficial* y la estadounidense Rachel Levin, que incluso llegó hasta a parecerse físicamente a Gaby. La película fue filmada en Cuernavaca con la participación de varios miembros, hombres y mujeres, de APAC, la Asociación por Parálisis Cerebral fundada por Carmelina Ortiz Monasterio, quien ha llevado a cabo una tarea titánica y le ha hecho el bien no sólo a los discapacitados sino a sus madres, a las que saca de su desesperación y su marasmo, al crear para ellas talleres de baile, gimnasia, costura, cocina... oficios diversos que han hecho que familias enteras recuperen su alegría de vivir y sobre todo no escondan ni se avergüencen de sus discapacitados.

Con el título de *Gaby Brimmer. A true story as told to Luis Mandoki*, el director filmó su historia, pero el título resulta una falacia, porque Mandoki se enteró de la vida de Gaby mediante el libro y la mayor parte de las escenas están tomadas directamente de éste. Era difícil que Gaby se inventara otra biografía. De por sí la historia de su vida es lo suficientemente impactante.

Cuando apareció el libro de México en diciembre de 1979, de la noche a la mañana Gaby conoció un éxito espectacular y a su casa ubicada en la calle de Las Flores acudieron muchísimas personas en busca de su ejemplo y de su fortaleza. Jóvenes y viejos, mujeres y ancianas, madres de familia con niños problemáticos... Una verdadera corte de los milagros se instaló a las puertas de su casa para verla y recibir sus enseñanzas, y sobre todo contagiarse con su inquebrantable tenacidad. Gaby empezó a

dar conferencias, asistir a congresos médicos, inaugurar actos en centros culturales, encabezar grupos de discapacitados, apadrinar obras de teatro, planear guiones de posibles películas, crear centros de lectura y talleres literarios. Un club de *fans* se formó en torno de ella. Hasta viajó a Cuba, invitada por admiradores.

Sin embargo, nada más efímero que la celebridad. Al cabo de los años, Gaby volvió a encontrarse a solas con su extraordinaria nana, Florencia, y su hija, Alma Florencia. Publicó un libro de cartas, también en Grijalbo, y otro de impresiones y poemas que no conoció el éxito del libro anterior. *Gaby Brimmer* consta de tres largas entrevistas que sostuve con la madre, Sari Brimmer; la nana, Florencia Sánchez Morales, y la propia Gaby, que quiso incluir en el volumen su poesía escrita a lo largo de los años:

Me gustaría poder decir al final de
mi vida,
que estuve agradecida de haber vivido
y luchado por una causa noble
como «la libertad del hombre».
Yo que estoy encadenada a esta silla
yo que estoy presa dentro de un cuerpo
que no responde.
Haber amado al hijo y al amigo
y cantado canciones cuando se va la tarde.▲

Tomado de. <http://www.jornada.unam.mx/2000/01/04/cul1.html>

Gaby, un año después

Gabriela Brimmer

Triste y sola estoy

Triste y sola estoy
como el árbol solitario
que en el desierto está
y sólo su sombra ve

Dios, es para mí la naturaleza
que canta, ríe, llora
cual chiquilla enamorada

Mas, ¿quién soy yo que
puedo amar a Dios
sabiendo que es cruel y malo?

¿Dónde está mi alma?
¿dónde está mi amor?
Que ya no son míos
ninguno de los dos

Triste y sola estoy
cual árbol solitario
que sólo su bella
sombra ve.

Mar muévete

Mar muévete
que tus olas se lleven
todo el mal que siento en mí.

Mar muévete
y trae un cariño para mí.
Tus olas son mi barco
llévame en pos de ti
para buscar un cariño
¡Qué sola me encuentro yo!
Cuando te he visto perdido
llorando me quedé yo.

Mar muévete
que tu movimiento
hace que un sentimiento extraño
me vuelva a ti, tú, mi amor.



Mirad aquel pastor

Mirad aquel pastor
Sabe y no sabe
conoce y no conoce
al mundo y al hombre
Hombre que va y que viene
con sus sueños auestas
sabiendo que en el arroyo
hay agua fresca para él
y su rebaño que conduce
Sus ojos son tristes
su piel bronceada por el sol
que le ha quemado todo
todo menos su amor

Mirad cómo camina
entre barrancos y bajo el sol
conduciendo su rebaño
donde está el Dios

Sus ojos son tristes
su piel bronceada por el sol
que le ha quemado todo
todo menos su amor

Mírad Señor, miradlo
que está triste el pastor
que por ti se está yendo
al camino el pastor

Hombre que va y que viene
con un sueño en su mente
y la señal que tú Señor
le dejaste en su frente.
Sus ojos están tristes
su piel bronceada por el sol
que le ha quemado todo
todo menos su amor

Mirad Señor miradlo
que va en pos de ti
con el amor sincero
que siente el pastor por ti

Sus ojos están tristes
su piel bronceada por el sol
que le ha quemado todo
todo menos su amor.

Callad, la historia habla

Callad, la historia habla
relata un mundo de sangre
siglos de muerte.

Callad no hay que recordar
que sufre la humanidad
¿Causas nobles? ¿para qué?
¿El tiempo borra?
¿y los muertos?

No sé... más.

Callad y dejad
que la historia relata el triste caso
de la humanidad.

Imponencia siento en mí ser

Imponencia siento en mí ser.
Ser que llora y ríe.
Ser que piensa y medita
ser que siente y profundiza.
Este ser que se rebela
ante la injusticia
sabiendo muy bien
que no puede hacer nada.
Imponencia, vete de mi vida
y que venga la calma.
Calma que es fingida
que quema mi cuerpo y mi alma,
sabiendo muy bien
que no puede hacer nada.

No sé qué es

No sé qué es
lo que tengo hoy en el alma
que todo brilla
de alegría
Será que mi mente
se desencoge, moviéndose
mitológica, se desliza
harta de estar adormecida,
se pone de pie para no ser crucificada
y el lodo que la cubría la convierte en cristal
transparente y maravilloso

O será la tristeza
escondida en capas
delgadas e invisibles
que atenúan mi risa
para no escuchar el llanto
Será que un día se
puede sentir sincera alegría sabiendo muy bien
que el mundo no tiene salida.

En una playa de letras

En una playa de letras
quisiera vivir
para poder pensar
y poder escribir.

Arena de letras
ando buscando
para hacer mis poemas
y para decir sencillamente
lo que vivo.

Un mar de letras.

Agua serena
sonidos siderales,
embeleso febril.

Navegar, nada más navegar,
en ese mar sin troncos
posesionarme de la distancia;
en ese mar sin troncos
acompañado de remos
encontrar la paz
recostada en mi cuerpo.

Nómadas somos todos

Nómadas somos todos
vamos caminado poco a poquito
hacia nuestro destino.

Nómadas somos desde siglos,
nómadas de viejos destinos,
de valles, montañas y ríos,
nómadas, buscando algo parecido
al paraíso perdido.

¡Nómada, sigue tu camino!
y si acaso encuentras
el paraíso,
no tardes en avisarme rapidito.

El amor y yo andamos el mismo camino

El amor y yo andamos el mismo camino.
Lo veo, me ve,
me ve andar mi destino con angustia mortal.

El amor desciende
a mi soledad, su sombra
es de alegría y de ansiedad

Sombra de amor: amiga de intimidad.
Donde cada paso mío
se registra, se modela
aparte y junto a mi personalidad.
El amor se aparece exactamente a mí
su sombra es mi presencia
su gemido alimenta mi ser;
andamos y deshacemos el mismo camino.

Qué lejos estamos los hombres

Qué lejos estamos los hombres
¡de entender nuestro destino!
Es lejana ya la distancia
que nos separa del sol,
del mar bello que se mueve rítmicamente,
de la montaña estática donde crecen
los pinos altos, bellos
que llegan hasta el cielo
y que en sus ramas ven
pajaritos naciendo.
Lejanía es también
del recién nacido
del recién llegado
o del recién perdido
perdido en la calle,
perdido en la batalla
de su propia vida,
vida que está sujeta
a muchos hilos.
Lejanía del amor
que se va al olvido,
lejanía del compañero

que se ha ido
a recorrer su propio camino,
lejanía de una madre
que no ha entendido
que sus hijos han volado
para encontrar nuevos nidos.
Lejanía del político
que pronuncia discursos;
que realza figuras heroicas
que tal vez ni él ha creído.
Lejanía del comerciante,
que engaña a sabiendas a la gente
haciendo baratas, especulando los precios
quitando masa al pan de cada día
y viendo al pueblo cada día más empobrecido.
Lejanía de cualquier sistema
ya sea capitalista o comunista
porque todos ellos tienen aparatos represivos.
¡Ay que lejanía siento a veces yo!
lejanía de mí misma.
lejanía del Creador
que a veces me parece igual a un dictador. ..

No canto de alegría

No canto de alegría
tampoco de tristeza,
canto por estar viva.

Mi canto sale del alma
mi canto sale del cuerpo,
canta la vida en mí
con tonos tristes y alegres ...

¡Canta, alma, canta!
canta tu tristeza,
¡Canta alma, canta!
canta tu alegría,
¡Cántale a las florecitas,
cántale a los montes en la lejanía,
al mar en su ida y venida,
a la niñez bendita.
¡Cántale a Dios
que es el creador de la vida!
¡Canta, alma, canta!
cántale a la ilusión perdida,
a la crueldad y a la injusticia,
cántale a tu alma misma
que es por ella, que sabrás, siempre cantar.

Sorda quiero ser

Sorda quiero ser
para no oír el negativismo,
el pesimismo ni el tic tac
del reloj que marca la hora cero.

Ciega quiero ser
para no ver el destruir humano
que ocurre, válido y sin remedio
en este paraíso perdido.

Muda, sí, muda quiero ser
para no pronunciar injuriosas palabras,
ni bellas ni amorosas
que al final no dicen nada.

Mas, si he de quedar sorda
no podré escuchar música bella,
si he de quedar ciega
no he de ver las rosas,
y si muda quedara,
mis pensamientos buenos
no saldrían nunca.

¡ Señor, Padre de todos
no escuches mis palabras!

Padre nuestro

I

Padre nuestro
que estás en el cielo.
Y mi memoria no quiere
seguir más,
repitiendo: santificado sea tu nombre
Y es aquí donde paro, en la tierra como en el cielo.

La tierra está siempre dividida en dos:
Poseedores y poseídos, represores y reprimidos
malos y buenos para acabar pronto.

II

Las masas reprimidas,
pudieron gritar con voz clara
¡VIVA EL PAPA! sin saber que este grito
vendría a ser su propio enemigo.

¡Padre nuestro,
llámate como te llames!
Yavé, Jesús, Krishna, Buda,
¡óyeme! te hablo de tú por tú,
como viejos amigos.
Viejos conocidos que sabemos
la historia de] mundo,

¡no dejes que el hombre se aciegue
 y que se pierda en el opio adormecedor
 de la religión y danos ¡oh Señor!
 libertad de acción para gloria tuya
 y no digamos sumisamente: «Hágase su voluntad»
 porque en esto, está la perdición.

III

Dejadnos luchar por nuestro pan de cada día
 material y espiritual
 y antepongo lo material a lo espiritual
 porque sé de sobras que sin pan material
 el espíritu no vive ni se desarrolla en su plenitud.
 y Perdóname el pecado de pensar
 así como el de amar.
 Y líbrame del mal de las tiranías
 cuales quieras que ellas sean, blancas o rojas,
 Y líbrame de la tentación de poder ante mí misma
 y fortifica en mí, esa sensación de humildad
 y de libertad total. Amén.

¡Padre Nuestro,
 Que estás en el Cielo ... ▲

BRIMMER, Gabriela. *Un año después*. Grijalbo. México, 1980.
 Fotografías. BRIMMER, Gabi y PONIATOWSKA, Elena. Gabi Brimmer. Grijalbo. México,
 1979.