

RNP

REVISTA DE ADMINISTRACIÓN
PÚBLICA

145

Volumen LIII, N° 1
(enero-abril 2018)

La inclusión y los derechos de las personas con discapacidad y su incidencia en las políticas públicas

INNAP

SECCIÓN MEXICANA DEL
INSTITUTO INTERNACIONAL
DE CIENCIAS ADMINISTRATIVAS

INSTITUTO
NACIONAL DE
ADMINISTRACIÓN
PÚBLICA, A.C.



Instituto Internacional de
Ciencias Administrativas



Años
al servicio
de México

ISSN 0482-5209 www.inap.org.mx

Instituto Nacional de Administración Pública, A. C.
Km. 14.5 Carretera Libre México-Toluca No. 2151,
Col. Palo Alto, 05110, Cuajimalpa, D. F. México
Tel. 5081 2657, e-mail: contacto@inap.org.mx

© Instituto Nacional de Administración Pública, A.C.
Km. 14.5 Carretera Federal México-Toluca No. 2151
Col. Palo Alto, C.P. 05110, Delegación Cuajimalpa
México, Distrito Federal
Teléfono (55) 50 81 26 57
<http://www.inap.org.mx>
rap@inap.org.mx

ISSN 0482-5209

Publicación periódica
Registro número 102 1089
Características 210241801

Certificado de licitud de título número 2654
Certificado de licitud de contenido número 1697

Las opiniones expresadas en esta revista son estrictamente responsabilidad de los autores. La RAP, el INAP o las instituciones a las que están asociados no asumen responsabilidad por ellas.

Se autoriza la reproducción total o parcial de los artículos, citando la fuente, siempre y cuando sea sin fines de lucro.

Inclusión antes de la Inclusión: tres ejemplos notables en la historia de la Escuela Nacional de Sordomudos

Christian Jullian¹

Un acercamiento a las Políticas Inclusivas

En las últimas décadas se han popularizado las políticas inclusivas por todo el mundo, no sólo dirigidas hacia las personas con discapacidad, sino también hacia otros colectivos antes marginados. De esa forma hoy es común que, al menos en cuanto a los discursos oficiales se refiere y partiendo de la perspectiva de los derechos humanos, se hable de equidad, celebrar la diferencia, igualdad de oportunidades, eliminación de las barreras, no discriminación, respeto a la diversidad, inclusión educativa, laboral y social, así como otros valores y conceptos que hoy nos resultan familiares y deseables a casi todos.

Lamentablemente, el hecho de que sigamos hablando de ello es prueba indirecta del gran camino que falta por recorrer y permite corroborar que el cambio implicado es más profundo de lo que unas cuantas leyes, a todas luces justas y plausibles pero perfectibles y por ahora insuficientes, pueden conseguir en el corto y mediano plazo para la creación de ese anhelado mundo donde exista espacio para todos.

¹ Christian Giorgio Jullian Montañez es Licenciado, Maestro y Doctor en Historia por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Se ha especializado en la historia de las personas con discapacidad, principalmente en los colectivos de sordos y ciegos, así como en las instituciones y políticas mexicanas relacionadas con ellos. Ha impartido cursos y conferencias en distintas universidades, dependencias de gobierno y asociaciones civiles del país por casi veinte años, ha sido profesor de licenciatura y posgrado en el Instituto Mexicano de la Audición y el Lenguaje, la Facultad de Filosofía y Letras (UNAM) y la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo entre otras instituciones, y también ha publicado artículos y capítulos de libros sobre los temas de su especialidad.

Actualmente es profesor investigador de tiempo completo en la Unidad 161 de la Universidad Pedagógica Nacional, en Morelia, Michoacán, donde además de impartir seminarios de licenciatura, maestría y doctorado, desempeña el cargo de Coordinador de investigación, intervención e innovación educativa.

Para decirlo con sencillez, pero sin ánimo de simplificar excesivamente un asunto de tal magnitud y complejidad, en el fondo una de las cosas que están involucradas y que tanto trabajo cuesta modificar, son las actitudes que tenemos hacia el otro, las cuales no se transforman automáticamente por lo decretado en una nueva ley.

En el extremo opuesto, se puede señalar que incluso en la ausencia de normas que regulen cierto comportamiento, por ejemplo, el respeto a los demás, la solidaridad o la amabilidad, a título personal los individuos pueden manifestar actitudes y conductas que las reflejen de forma notable, sin necesitar una legislación que lo obligue o una definición rigurosa del modo de actuar, pensar o sentir, que manifiestan.

Partiendo de esta última idea este breve trabajo tiene como objetivo mostrar que los elementos que constituyen lo que en la actualidad entendemos por inclusión, en realidad se han manifestado de distintas maneras y en ámbitos diversos desde mucho tiempo atrás, incluso sin que el entorno ideológico y el marco legal fueran los más propicios para ello, al menos desde el último tercio del siglo XIX en México, sólo por fijar una delimitación temporal y espacial para este estudio, aunque una revisión más profunda probablemente nos permitiría ampliar aún más sus alcances y esclarecer las limitaciones de tal hipótesis. Por el poco espacio disponible y en aras de circunscribir con mayor precisión la propuesta, nos enfocaremos en algunos sucesos sobresalientes acaecidos en la que algunos consideran la primera institución de educación especial en la historia de México, pionera en atender las necesidades de la población sorda: la Escuela Nacional de Sordomudos. De su productiva, rica en matices y larga historia (de aproximadamente cien años), enfatizaremos únicamente tres temas de gran interés y relevancia en las actuales discusiones, correspondientes a equidad de género, inclusión laboral y respeto a la diversidad lingüística, analizados a través de notables ejemplos ocurridos en tres periodos distintos. Para evitar confusiones y no incurrir en anacronismos, es importante precisar que en el siglo XIX no se hablaba en términos de equidad de género, como tampoco se aludía en el periodo revolucionario a la noción de inclusión laboral, ni en el segundo cuarto del siglo XX de respeto a la diversidad lingüística o reconocimiento a las lenguas de señas como lenguas naturales. No obstante, los personajes de los que hablaremos a continuación pueden ser vistos como “precursores” de esas tres posturas, en el sentido de que sin existir en sus tiempos una teorización clara sobre esos asuntos e incluso ir hasta cierto punto a contracorriente de lo que la mayoría pensaba o hacía entonces, y por supuesto, sin que se contara con una legislación que los obligara a defender la igualdad en derechos

de mujeres y hombres, el derecho a tener acceso a un trabajo digno que permitiera ganarse la vida a cualquiera y la afirmación de que las lenguas humanas no eran exclusivamente orales, sólo por mencionar los ámbitos precisos en los que este trabajo se enfocará, sus palabras y actitudes pueden identificarse con las que hoy denominaríamos de esa forma. Dicho de otro modo y en términos generales, no vivieron en los tiempos de los derechos humanos y de las políticas inclusivas, y sin embargo, su comportamiento y actitudes se podrían identificar sin dificultad con tales posturas.

Eduardo Huet y las sordas: inclusión por género

Asegurar que el maestro francés Eduardo Huet es el sordo más famoso en la historia de México es una afirmación difícil de contradecir. No sólo supera por mucho a todos los demás en la cantidad de referencias que pueden encontrarse sobre él en fuentes de diversos tipos y lugares, sino que las repercusiones de sus acciones lo han llevado a ocupar un justo sitio al lado de Benito Juárez, como los dos grandes próceres de la historia sorda nacional. Como fundador de la primera escuela para este sector en el país mucho se ha escrito sobre su vida y trabajo, al grado de atribuírsele méritos tan exagerados como que fue el inventor de la Lengua de Señas Mexicana, de ahí que calificativos como “héroe” o “apóstol” siguen siendo frecuentes y casi no existe un sordo mexicano que no sepa quién fue Eduardo Huet y lo que hizo (Jullian, 2010).

No obstante de todo lo que se ha estudiado y dicho sobre él, entre sus facetas no exploradas por los investigadores y tampoco conocidas por los propios sordos, destacaremos en las siguientes líneas una que fue muy notable, que tiene que ver con su profundo interés por educar no sólo a sordos varones, sino también a mujeres, tratándolos con el mismo respeto y asignándoles la misma dignidad. Aunque hoy denominaríamos a ese proceder “equidad de género”, “igualdad” o “inclusión”, y no sólo lo consideraríamos deseable, sino un derecho y una obligación, en el tiempo de la llegada de Huet a México, a principios de 1866, las cosas eran muy diferentes, dado que las mujeres, sordas o no, tenían muy pocas posibilidades de estudiar, independientemente de la clase social a la que pertenecieran, la situación económica de sus familias y a cualquier otra condición. Sin embargo, desde el documento más antiguo que se conoce escrito por él ya radicando en México, es decir, la primera solicitud de apoyo que hizo a las autoridades del Segundo Imperio, titulada “Medios a usar para llegar a la fundación del Instituto Imperial de Sordomudos. Reporte al Emperador” [Huet, 1866, marzo, 18. Original en francés, traducción propia], queda claro

que el colegio que proyectaba establecer estaría constituido por dos departamentos, a fin de incorporar tanto a niños como a niñas en la institución, lo cual permite sostener que la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres siempre fue una de las ideas centrales de su actividad profesional.

Debido a la negativa de recibir ayuda de las autoridades imperiales, Huet se vio obligado a pedir prestado un salón en el Colegio de San Juan de Letrán, donde comenzó a impartir clases en mayo de 1866. El reglamento interno de la institución que le abrió sus puertas prohibía el ingreso de mujeres a sus instalaciones y esa fue la razón por la que no pudo cumplir su propósito original de atender a niños de ambos sexos, debiendo conformarse con iniciar su trabajo con tres jovencitos sordos. No obstante, no cejó en su esfuerzo de beneficiar también a alumnas sordas con su trabajo, como se evidenció vez tras vez, en docenas de manuscritos enviados a las autoridades municipales, que fueron las únicas que mostraron cierto interés y le brindaron algún apoyo (Huet, 1866-1867). Un ejemplo del buen resultado de su insistencia fue la respuesta que obtuvo del secretario del Ayuntamiento, quien ya gestionaba la solución del problema, al punto de decirle, al final de una misiva, que “es muy posible que una sociedad de Beneficencia le proporcione un local en donde puedan ser recibidas niñas que no podrían serlo en el Colegio de Letrán” (Pastor, 1866). A pesar de las halagüeñas expectativas y los esfuerzos, las gestiones de las autoridades no rindieron fruto y el esperado apoyo no se concretó, pero esa situación no desanimó a Huet, quien siguió insistiendo, aprovechando cada oportunidad para hacer notar que la poca visibilidad que tenían las niñas sordas no significaba que su cantidad fuera menor que la de los niños, sino simplemente que eran “más difíciles de encontrar” (Huet, 1866, s/f). Al llegar el fin de año y con ello la evaluación de su trabajo, presentó una elocuente conferencia donde señaló todos los obstáculos con los que se enfrentaba y lo que le faltaba por hacer, señalando de nuevo como prioritaria la necesidad de abrir la sección femenina de la escuela. Como resultado del éxito obtenido y el creciente apoyo de algunos funcionarios de alto rango en la administración local, en febrero del año siguiente se decretó la fundación formal de la escuela que hasta entonces no era más que un proyecto privado, auspiciada por los fondos municipales y el apoyo de una junta nombrada para tal fin.

La recién creada institución, denominada Escuela Municipal de Sordomudos y establecida en el antiguo Colegio de San Gregorio (Peza, 1881: 98-99), contemplaba la asignación de seis pensiones para niños sordos e igual número de apoyos para que las niñas pobres

incapaces de oír pudieran recibir una instrucción de calidad, lo cual por sí mismo fue un logro que hoy celebraríamos como un paso hacia la equidad de género. Con todo, debido a que en el momento sólo se contaba con estudiantes varones, en el nuevo edificio se les asignó lugar únicamente a ellos, y Huet tuvo que realizar gestiones para que se habilitara el espacio disponible para las alumnas, lo cual implicaba un enorme gasto debido a la situación de abandono en que el edificio asignado se encontraba, por lo que requeriría grandes sumas de dinero para su remodelación y adecuación (García Cubas, 1905: 411; Huet, 1867, julio, 7: 30). Además, los criterios de la época estipulaban la necesidad de mantener separadas en todo momento a las niñas de los niños, lo que obligaba a la institución a tener un dormitorio propio y un salón de clases exclusivo para ellas. En ese periodo específico, es decir, mayo de 1867, la precaria situación que se vivía en la ciudad a raíz de la ya muy cercana caída del gobierno de Maximiliano impidieron que la ampliación se concretara, pero Huet consideró oportuno reiniciar las clases en esas condiciones y únicamente con los varones, para evitar que el proyecto entero fuera cancelado, aunque su voluntad de incorporar lo antes posible a las niñas siguió manifestándose en casi la totalidad de oficios que envió a las autoridades en las siguientes semanas y, cuando éstas fueron sustituidas gracias al triunfo juarista, de inmediato explicó la situación a los recién llegados, volviendo a solicitar la atención para las niñas (Huet, 1867, septiembre, 3: 36).

Como es bien conocido, el decreto de fundación de la Escuela Nacional de Sordomudos del 28 de noviembre de 1867 inició otra etapa en la atención de este sector, pero lo hizo tomando en cuenta la propuesta inicial de Huet de crear dos departamentos, uno para estudiantes de cada sexo, pero que ahora contaría con doce pensiones para cada uno (Jullian, 2002:70-72). Tal iniciativa no fue mencionada en ningún proyecto anterior, ni siquiera en la famosa Ley de Instrucción Pública del 15 de abril de 1861 decretada por Benito Juárez (Peza, 1881:97), en la que por vez primera se ordenaba la creación de una Escuela para Sordomudos, pero que no precisaba si incluiría a niños y niñas, como sí lo hacía el proyecto del maestro francés.

Para concluir sólo resta señalar que, si bien las doce pensiones asignadas a sordas tardaron algunos años en ser aprovechadas, la raíz de ello se encuentra en los prejuicios de la época y, en última instancia, en los propios padres que no enviaban a sus hijas a estudiar, mientras que al propio Huet no puede atribuírsele ninguna responsabilidad al respecto. Por el contrario, él continuó esforzándose por incorporarlas al trabajo escolar y, al final, unas cuantas niñas en efecto pudieron recibir educación gracias a su tenacidad (Jullian, 2002). Después de su

muerte, en 1882, la estructura de la Escuela Nacional de Sordomudos no se modificó y continuó recibiendo alumnos de ambos sexos durante el casi un siglo en que se mantuvo funcionando (Jullian, 2013). Aunque mucho podría agregarse y discutirse sobre el tema que aquí se destaca, con lo ya expuesto es suficiente para mostrar que, en efecto, Eduardo Huet tuvo una actitud de inclusión hacia el género femenino muy poco frecuente en sus tiempos, y aunque las condiciones estructurales muchas veces disminuyeron u obstaculizaron el cumplimiento de sus ideales, eso no lo hizo cambiar de opinión o restó intensidad a sus esfuerzos por contribuir a la mejora en la calidad de vida de las niñas sordas.

Natalia Serdán, Ana María Berlanga y Guadalupe García: la inclusión laboral de los sordos

Uno de los retos principales que tuvo la Escuela Nacional de Sordomudos prácticamente desde su fundación, fue el objetivo de capacitar técnicamente a sus alumnos con la intención de colocarlos en un trabajo. Por tal motivo y al menos desde 1870, se ensayaron diversas estrategias vinculadas mayormente con los contenidos curriculares y los enfoques de ciertas asignaturas y talleres, que tenían como finalidad que los egresados pudieran ganarse la vida mediante el desempeño de algún oficio (Jullian, 2002; Abraján, 2012). No obstante, un nuevo impulso con características ligeramente distintas y con una actitud también diferente, llegó cuando la institución estaba por cumplir medio siglo de existencia, en el marco de los cambios de perspectiva generados durante la Revolución Mexicana.

Para comprender mejor la trascendencia y los alcances del proceso que describiremos a continuación, es conveniente hacer una breve pero panorámica revisión de los cambios vividos hacia el interior de la Escuela Nacional de Sordomudos en las primeras tres décadas del siglo XX. A la estabilidad porfiriana que se manifestó en el mandato de sólo tres directores (Ramón Isaac Alcaraz ocupó el cargo en los gobiernos de Juárez, Lerdo, Díaz, González y de nuevo Díaz, conservándolo hasta su muerte, en 1886; Trinidad García, los siguientes veinte años, también hasta su fallecimiento, y luego, por casi siete años más, Daniel García, hijo y sucesor del anterior), siguió un periodo de cambio continuo en la máxima autoridad de la institución (entre 1913, año en que Daniel García perdió su trabajo a causa de su postura política antihuertista y 1917, al menos cinco personas dirigieron el establecimiento, ya fuera nombrados oficialmente o de manera interina). La escasez de profesores varones con experiencia y la creencia de que los sordos necesitaban una guía más amable y de tipo maternal, llevó a que tres

maestras ocuparan la dirección en la siguiente década: primero Natalia Serdán, una viuda de mediana edad y clase alta, casi sin experiencia pero con trato gentil y muy buenas intenciones; después Ana María Berlanga, reconocida pedagoga con amplia trayectoria docente y en la administración y dirección de instituciones educativas en el norte del país y, por último, Guadalupe García, hija menor de Trinidad García, maestra titulada especializada en atención a sordos que trabajaba en la Escuela desde principios del siglo XX.

En un periodo caracterizado por la insuficiencia de recursos y la falta de certeza sobre el futuro inmediato, las tres directoras mencionadas comenzaron una verdadera revolución al interior del plantel, con un objetivo claro que jamás se había alcanzado plenamente: la incorporación al mundo laboral de los egresados. La iniciadora de esta postura fue Natalia Serdán, quien pese a su inexperiencia y poca comprensión de los métodos de enseñanza, utilizó sus vínculos con algunos políticos y directores de instituciones, para conseguir acuerdos de capacitación. Como resultado del conflicto revolucionario no había equipo ni material en la Escuela e incluso algunos de los cargos de profesor estaban vacantes, pero en otras instituciones cercanas no existía esa limitación, de forma que consiguió firmar los convenios necesarios para que sus alumnos pudieran acudir a recibir la formación que a la postre les permitiría ganarse la vida, como fue el caso del acuerdo que permitió a un grupo de jóvenes sordos recibir capacitación especializada en los talleres de la Escuela práctica de ingenieros (Berlanga, 1918:19). La importancia de estos acuerdos en realidad llegó más lejos de la simple adquisición de habilidades útiles para el trabajo, debido a que los alumnos sordos que se beneficiaron de ellos aprendieron, además, a convivir con otros no sordos en el ámbito laboral, lo cual fue muy útil para su futuro. Por su parte, Ana María Berlanga, con sus destacadas habilidades y profundo conocimiento pedagógico, sugirió una modificación completa al plan de estudios, vigente desde 1882 (Alcaraz, 1882; Abraján, 2012), cambiando el énfasis dado antes a la educación elemental, por un enfoque ligeramente distinto donde la adquisición de habilidades prácticas, en especial la capacidad de hablar y el aprendizaje de un oficio eran las metas más relevantes (Berlanga, 1918:19). Aunque su gestión no alcanzó los tres años y por ello no consiguió ver personalmente los frutos de su trabajo, su sucesora, Guadalupe García, continuó esa tendencia, lo que permitió alcanzar el fin para el que se había establecido, pero la nueva directora hizo más que eso, al dedicarse a buscar por todos los medios a su alcance, a colocar en trabajos adecuados y bien remunerados a los egresados. En el Archivo Histórico de la Secretaría de Salud se

encuentran diversas cartas de recomendación y solicitudes de empleo firmadas por ella, que lo demuestran.

Reflexionando sobre lo expresado en los párrafos precedentes se puede concluir que aunque las tres directoras tenían características de personalidad, antecedentes y condiciones diferentes, compartían un profundo interés por los sordos y una actitud que iba más allá de su responsabilidad como maestras o directivas. Por eso, en la medida de sus habilidades y posibilidades, cada una fue más allá de lo que le correspondía, de lo que era su estricta obligación, y se esforzó por abrir posibilidades laborales a sus alumnos. La inclusión laboral pero también social que se derivó de sus acciones benefició directamente a veintenas de sordos y son prueba de lo que puede lograrse con un poco de voluntad y creatividad. Desde luego, no puede ignorarse que los prejuicios de la época, que veían al sordo como un ser ignorante e incapaz (Abraján, 2012), limitaron los alcances de las acciones impulsadas por estas tres directoras en materia de capacitación y acceso al mundo laboral, como tristemente sigue ocurriendo hoy en muchos lugares. Sin embargo, esta situación no hace sino subrayar lo extraordinario de la actitud y las acciones de Serdán, Berlanga y García, en materia de inclusión.

Luis Gómez y su defensa de la Lengua de Señas Mexicana

El joven Luis Manuel Gómez Onorio ingresó a la Escuela Nacional de Sordomudos como profesor en 1924 y casi desde el inicio se hizo cargo de grupos de desmutización (García, 1925). A pesar de que no contaba con un título y que consiguió apenas “C” (suficiente) en su evaluación de eficiencia educativa (Comisión de eficiencia, 1930), se mantuvo en la institución cuando cambió de sede al fusionarse con la Escuela Nacional de Ciegos en 1928 y soportó el continuo cambio de personal de la década siguiente. Al estallar la importante huelga de 1937, formó parte de la comitiva que rescató a los alumnos sordos que permanecían retenidos en las instalaciones ocupadas por los huelguistas ciegos y sus aliados (Jullian, 2013), e incluso, bajo el riesgo de perder su empleo, sirvió de intérprete entre los estudiantes señantes y las autoridades de la Beneficencia Pública en aquel dramático episodio. Un año después ascendió al cargo académico de mayor importancia del colegio, el de Jefe de Clases, y gracias a su buena relación con los educandos sordos, continuó interpretando en los eventos públicos, pero también en cualquier queja, petición o demanda a las autoridades (Lanuza, 1938). En la década siguiente fue nombrado director de la Escuela Nacional de Sordomudos, cargo que desempeñó hasta su muerte, en 1954.

Por su dominio de la Lengua de Señas Mexicana y su carácter afable, los sordos que estuvieron vinculados con la Escuela en los años en que él trabajó ahí todavía lo recuerdan con gran cariño y respeto. Por ejemplo, una alumna sorda de aquella institución, Margarita Adams, lo describió como “hombre de gran corazón” a quien “se le admiraba por su amabilidad con los estudiantes sordomudos”, y agregó sobre su capacidad como señante, que “conocía muy bien el LSM”, que “se expresaba con gran fluidez en LSM”, y que “era experto en LSM” (Adams, 2003, 18-19; Adams, 2004, 9). Es importante subrayar que ambas características eran poco frecuentes entre los profesores y empleados que convivieron y trabajaron con Gómez, siendo habituales las quejas de los estudiantes sobre la limitada habilidad que tenían para conversar en señas con ellos, lo que generaba problemas constantes y menoscababa la calidad educativa (Lanuza, 1938). Sin una vía de comunicación eficaz y con poca intención de construirla, lo más usual era que los profesores prefirieran hablar en español con los demás oyentes que ahí laboraban e ignoraran a sus alumnos. En este punto cabe destacar que las señas continuaban prohibidas en el reglamento de la Escuela, pero al ser director Gómez, uno de sus más acérrimos defensores, el terreno era propicio para que otros oyentes las aprendieran y utilizaran en las aulas y fuera de ellas, pero eso no ocurrió, en parte por la mala actitud de algunos, pero sobre todo por las condiciones contextuales que enmarcaron este periodo, en las que es conveniente reflexionar un poco.

Las décadas entre 1920 y 1950 fueron un periodo difícil para los sordos señantes mexicanos. Los deseos de construir una nueva nación según los principios de la Revolución, influidos por el entorno internacional donde los postulados eugenésicos abogaban por una separación entre los más aptos y los que no lo eran, según los criterios evolutivos raciales pseudocientíficos entonces vigentes en casi todo el mundo, determinaron la creación del sistema paralelo de educación que conocemos como educación especial, según el cual se intentaría normalizar lo más posible a los llamados entonces “anormales”, término que incluía a los sordos (Jullian, 2013). Al iniciar la segunda mitad del siglo y sin que esa ideología hubiera sido superada, llegaron a México las nuevas técnicas de la recién desarrollada medicina de la rehabilitación, la cual, en el mismo sentido aunque por otra vía, percibía al que no podía escuchar como un enfermo que debía ser curado, como un defectuoso que debía repararse. Desde esa perspectiva, las señas fueron valoradas como perjudiciales, por considerárseles un obstáculo para la adquisición de la entonces declarada única opción verdaderamente científica y adecuada para corregir las deficiencias de los sordos: el habla (Tarra, 1890; Jullian, 2002: 153-155). Esa

forma de pensar siguió siendo hegemónica por mucho tiempo, ya que tuvieron que pasar treinta años, hasta la década de 1980, para que dicha actitud comenzara a modificarse, al reconocerse el valor de la Lengua de Señas Mexicana como medio de comunicación legítimo y eficiente, y todavía dos décadas más para que se aceptara su estatus de verdadera lengua, ya en el siglo XXI.

Por lo hasta aquí expuesto es evidente que Luis Gómez, a lo largo de toda su trayectoria profesional de cerca de treinta años, que incluyó sus facetas de profesor, intérprete y director, fue una notable excepción en un entorno poco favorable para el uso y dignificación de la LSM. Para él, poco importó ir siempre a contracorriente si el resultado deseado, brindar una educación de calidad, se conseguía. Su profundo y patente interés por las condiciones de vida de sus alumnos lo llevó a tener una actitud verdaderamente incluyente, que se manifestaba en no intentar que fuera el otro quien se adaptara, sino esforzarse por realizar él mismo los ajustes necesarios para alcanzar su propósito.

Reflexiones finales

Después de nuestro recorrido por estos notables ejemplos históricos, deseo reiterar que puede discutirse si sus acciones fueron propiamente inclusivas o no, lo cual únicamente podría dirimirse en función de la definición específica que se quiera dar al término "inclusión". No obstante, la forma de nombrarlo pierde relevancia cuando se observan los positivos resultados que tuvieron y la utilidad que pueden tener para nosotros hoy. La actitud que todos y cada uno de ellos sostuvieron, al menos en el aspecto específico que se destacó, llamémosla inclusiva o no, se desarrolló en contextos no sólo poco favorables, sino incluso francamente hostiles, en periodos de nuestra historia donde se esgrimían sólidos argumentos fundamentados en los conocimientos considerados científicos entonces y en los valores hegemónicos, que optaban por mantener la segregación. Por ello, si a estos cinco directores les fue posible mantener su actitud y conducta, las cosas tendrían que ser más sencillas en la actualidad, cuando las políticas mexicanas tienden con cada vez mayor intensidad al respeto de la diferencia y la igualdad de oportunidades para todos. Sin embargo la inclusión, la verdadera inclusión, es más que un discurso de moda o una serie de políticas públicas sancionadas por tratados internacionales, que para muchos pueden sonar irrealizablemente idealistas. Tiene que ver con cómo pensamos y sentimos al otro, y las formas en que nos posicionamos ante él. Está relacionada con un genuino interés en el bienestar de aquellos que nos rodean, pero sin partir de la soberbia actitud de que nosotros entendemos mejor que ellos lo

que les conviene. Ese genuino interés, en los ejemplos analizados, no necesitó ser avalado por las leyes o las ideas de su tiempo, sino que las trascendió. Aunque los cinco directores presentados son sólo unos cuantos ejemplos entre muchos, la selección de estos casos no fue fortuita: el experimentado sordo extranjero Huet junto con el joven constante Gómez, la eficiente y profesional Berlanga al lado de la neófita Serdán, sin olvidar a la educadora especialista García, todos ellos, a pesar de sus diferencias y que mediaron varias décadas entre algunos de ellos, compartieron lo único que no puede ser capturado, reducido y transmitido a través de un decreto de inclusión, pero sin lo cual éste se vuelve estéril: el respeto por el otro. Pero no sólo las coincidencias fueron ponderadas, también lo fueron las diferencias, por la sencilla razón de que el propio concepto de inclusión obliga a pensar en la multiplicidad de necesidades y ámbitos de ajuste, tan diversos como las propias condiciones de materialización de la existencia de los seres humanos. Así, la equidad de género, la inclusión laboral y el reconocimiento de una lengua que no es la nuestra, son sólo algunas de las esferas donde la inclusión puede y debe manifestarse.

Los casos aquí presentados así como los ámbitos elegidos para ejemplificar lo que implica una sincera actitud inclusiva que se manifiesta incluso cuando ésta no parece factible, implica un gran esfuerzo o va en contra de la actitud dominante, tienen por objeto ayudarnos a reflexionar sobre lo que falta por hacer y lo que cada uno podría aportar, como lo hicieron ellos, cada uno desde su propia posición y su contexto histórico.

Referencias

- Abraján, L. M. (2012). Oficios y talleres: una alternativa de educación para los sordomudos mexicanos, 1874-1918. En Padilla Arroyo, A. (coord.). *Arquetipos, memorias y narrativas en el espejo: infancia anormal y educación especial en los siglos XIX y XX*. México: UAEM/Juan Pablos Editor.
- Adams, M. (2004). *Viaje más allá del silencio*. México: Fundación de Sordos Hispanos.
- Adams, M. G. (2003). *Historia de la Educación de los Sordos en México y Lenguaje por Señas Mexicano. Una Esperanza para Hispanos Sordos*. Incluye la Primera Reseña Histórica de la Educación de Sordos en México. México: Fundación de Sordos Hispanos.
- Alcaraz, R. (1882). *Reglamento interior de la Escuela Nacional de Sordomudos*. México: Tipografía de Filomeno Mata.

- Berlanga, A. M. (1918, mayo, 15). [Proyecto de plan de estudios y programas para la Escuela nacional de Sordomudos]. Archivo Histórico de la Secretaría de Salud, Fondo Beneficencia Pública, Sección Establecimientos Educativos, Serie Escuela Nacional de Sordomudos, leg. 7, exp. 9, México, CDMX.
- Comisión de eficiencia (1930, enero, 11). [Informe. Escuela de Sordomudos]. Archivo Histórico de la Secretaría de Salud, Fondo Beneficencia Pública, Sección Asistencia, Serie Departamento de Acción Educativa y Social, leg. 2, exp. 3, foja 11. México, CDMX.
- García Cubas, A. (1905). *El libro de mis recuerdos*. México: Imprenta de Antonio García Cubas sucesores hermanos.
- García, G. (1925, febrero, 13). [Relación que manifiesta la distribución de los grupos que tiene a su cargo el profesorado que presta sus servicios en este plantel]. Archivo Histórico de la Secretaría de Salud, Fondo Beneficencia Pública, Sección Establecimientos Educativos, Serie Escuela Nacional de Sordomudos, leg. 12, exp. 5, México, CDMX.
- Huet, E. (1866, marzo, 18). [Moyens à employer pour arriver à la fondation de L'Institut Imperial des Sourds-Muets]. Archivo Histórico de la Ciudad de México, Fondo Ayuntamiento, Sección Beneficencia, Serie Consejo General, Vol. 420, México, CDMX.
- (1866, s/f). [Liste des Sourd Muets]. Archivo Histórico de la Ciudad de México, Fondo Ayuntamiento, Sección Beneficencia, Serie Consejo General, Vol. 420, México, CDMX
- (1866-1867). Correspondencia. Archivo Histórico de la Ciudad de México, Fondo Instrucción Pública en General, Vol. 2482, México, CDMX.
- (1867, julio, 7). [El director del establecimiento de sordomudos manifiesta que queda disuelta la Junta Municipal de caridad]. Archivo Histórico de la Ciudad de México, Fondo Instrucción Pública en General, Vol. 2482, foja 29-32, México, CDMX.
- (1867, septiembre, 3). [Carta de Eduardo Huet al Ayuntamiento]. Archivo Histórico de la Ciudad de México, Fondo Instrucción Pública en General, Vol. 2482, fojas 35-40, México, CDMX.
- Jullian, C. (2002). *Génesis de la Comunidad Silente en México: La Escuela Nacional de Sordomudos (1867-1866)*. México: UNAM/FFyL.
- (2010). Eduardo Huet: un héroe francés en el silencio. En Pérez Siller J. y Skerritt D. (Coords.). *México Francia: memoria de una sensibilidad común, siglos XIX y XX*, Vols. III-IV, México: BUAP/CEMCA/CNRS-París/EÓN.
- (2013). *Palos de Ciego. La Escuela Nacional de Ciegos y Sordomudos: historia del fracaso de un proyecto anacrónico (1928-1937)*. México: UNAM/FFyL.

- Lanuza, J. (1938, mayo, 19). [Oficio sin título]. Archivo Histórico de la Secretaría de Salud, Fondo Beneficencia Pública, Sección Dirección, Serie Subsecretaría, leg. 2, exp. 1, México, CDMX.
- Pastor, L. (1866, mayo, 4). [Carta de Luis G. Pastor a Eduardo Huet]. Archivo Histórico de la Ciudad de México, Fondo Instrucción Pública en General, Vol. 2482, foja 4 y 4v, México, CDMX.
- Peza, J. (1881). *La Beneficencia Pública en México*. México: Imprenta de Francisco Díaz de León
- Tarra, J. (1890). *Bosquejo histórico y breve exposición del método seguido para la instrucción de sordo-mudos de la Provincia y Diócesis de Milán*. México: Imprenta de Francisco Díaz de León.