

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

01025
109

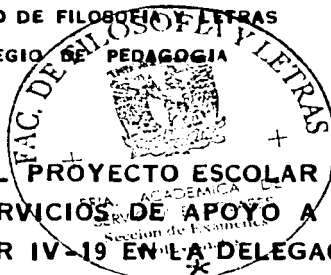
A



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

COLEGIO DE PEDAGOGIA



"REALIZACION DEL PROYECTO ESCOLAR EN
LA UNIDAD DE SERVICIOS DE APOYO A LA
EDUCACION REGULAR IV-19 EN LA DELEGACION
CUAJIMALPA DE MORELOS D. F."

FACULTAD DE FILOSOFIA
Y LETRAS



COLEGIO DE PEDAGOGIA

INFORME ACADEMICO DE ACTIVIDAD
PROFESIONAL

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGIA
PRESENTA

MARIA DEL CARMEN SEGURA MASSO

DIRECTORA: LIC. VILMA RAMIREZ BELLORIN



CIUDAD UNIVERSITARIA

2003



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

GRACIAS

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

A mis Padres:

Porque con su ejemplo me transmitieron un profundo amor al trabajo y la satisfacción de servir a los demás.

A Alfredo:

Por compartir conmigo las alegrías y penas del recorrido.

A mis hijos Omar y Anaid:

Porque su existencia arraigó en mí la pasión por el aprendizaje y la enseñanza

Para quienes en sus proyectos contemplan en sus proyectos a los niños rechazados y olvidados de las escuelas...

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: RAHULL CHAVEZ
SEGUN RINSE

FECHA: 14-02-2003

FIRMA: [Firma]

INDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCION

1. RECORRIDO HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

1.1 Periodo de abuso, descuido, ignorancia y aceptación benévola: antes de 1700	7
1.2 Periodo de conciencia y optimismo: 1740-1860.....	7
1.3 Periodo de escepticismo: 1860-1900.....	8
1.4 Periodo de alarma :1900-1920.....	9
1.5 Periodo de progreso limitado:1920-1946.....	12
1.6 Periodo de interés renovado: 1946-1960.....	12
1.7 Periodo de optimismo renovado: 1960-1970.....	13
1.8 Periodo de reconsideración 1970 al presente.	14

2. LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO

2.1 Antecedentes.....	19
2.2 Fundación de la Dirección General de Educación Especial.....	20
2.3 Hacia la integración escolar.....	24
2.3.1 Programa de Desarrollo Educativo 95-2000.....	26
2.3.2 Programa Nacional de acciones en favor de la Infancia.....	27
2.3.3 Artículo 3ro y Ley General de Educación	28
2.3.4 Programa Nacional para el Bienestar e incorporación al desarrollo de personas con discapacidad.....	29
2.3.5 Propuestas para asegurar la Calidad de la Educación (SNTE).....	29
2.3.6 De la Reforma al presente.....	31
2.4 Necesidades Educativas Especiales y Atención a la Diversidad.....	39
2.5 El nuevo enfoque: Los alumnos con N.E.E. y/o discapacidad y su interacción con el currículum.....	47

3 SITUACIÓN ACTUAL

3.1 El impacto de atención a la población con N.E.E. del Distrito Federal.....	54
3.2 El impacto de los servicios de Apoyo.....	79
3.3 El proyecto escolar y la gestión escolar.....	95

4 EL PROYECTO ESCOLAR EN LA USAER IV 19 EN CUAJIMALPA

4.1 Características de la población.....	106
4.2 Análisis de la situación y Diagnóstico Inicial.....	108
4.3 Problemática.....	113
4.4 Plan de Trabajo.....	114
4.4.1 Propósito y Estrategias.....	114
4.4.2 Actividades, Responsables , Recursos, tiempos.....	115
4.4.3 Seguimiento y Evaluación.....	117

5 ANÁLISIS CRÍTICO

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS.....	126
Fuentes Consultadas	145

INTRODUCCIÓN

El ámbito de la educación especial ha abarcado diversas realidades según las modas científicas o las cambiantes administraciones oficiales. La población que acoge se encuentra circunscrita a un abanico de circunstancias desde médicas hasta sociales y que han navegado entre la escolaridad >normal < y la especial. Las experiencias integradoras han implicado por parte de los educadores una formación de la que comúnmente carecen y que los lleva a la improvisación, a la multiplicidad de propuestas, ensayos con diferentes recursos y modos de intervención. Las personas con discapacidad y dificultades para aprender han existido a la par que la humanidad y las respuestas que la sociedad les ha dado han estado determinadas por diferentes corrientes de pensamiento. En un principio, se consideran como abortos de la naturaleza, más adelante son dignos de compasión y finalmente se reconocen como parte de la sociedad. En la primera parte del presente informe, abordo los antecedentes históricos de la educación especial, tanto a nivel mundial, como el contexto de México, abordando las implicaciones para la sociedad y la educación.

Me ha parecido importante no perder de vista el estado actual de la educación en general como el marco de referencia central en el proceso de integración y de funcionamiento de los servicios de apoyo. No es que no valore las precisiones necesarias de la didáctica especial, más bien creo que la didáctica en sí misma enfrenta la necesidad de reformularse frente a la diversidad de la población, de ahí que resalte el enfoque curricular como una posible respuesta a las necesidades especiales de los alumnos. En éste sentido menciono el proceso de Reforma Educativa a la par que la reorientación de los servicios de educación especial haciendo un balance cuantitativo y cualitativo de los resultados obtenidos hasta el ciclo escolar 2000-2001.

Como parte importante de éstos resultados en un contexto local, abordo la experiencia de trabajo con el proyecto escolar en la Delegación Cuajimalpa de Morelos, D. F. teniendo como responsabilidad la dirección de la USAER IV 19, apuntando las posibilidades y dificultades a que nos enfrentamos.

Conceptos importantes como gestión escolar, planeación, diagnóstico, metas, estrategias, se van a enlazar con múltiples posibilidades de intervención y demandas institucionales . En éste sentido confluyen problemáticas que enfrentan en sí mismas las escuelas y que responden a diferentes variables internas y externas . El contexto de la comunidad, la preparación de los profesores, sus actitudes, su grado de compromiso, etc. van a determinar un panorama complejo en el cuál el proyecto escolar pareciera generar una posibilidad acorde a la realidad de cada institución y paradójicamente también frenar las posibilidades de cambio.

Dentro de éste panorama, planteo también el hecho de que en mayor o menor medida el propósito de integración implica dificultades de enseñanza, bajas expectativas hacia los alumnos con discapacidad y en desventaja, miedo, inseguridad, actitudes defensivas tanto de profesores como de los padres de familia y como consecuencia somos testigos del siguiente desastre: niños rechazados por su medio social y aún más por la escuela. Las escuelas por lo tanto, potencian factores de exclusión de su grupo y frecuentemente no del todo por falta de voluntad..... a veces simplemente no se sabe en que se beneficia al alumno o que ventajas puede tener la escuela al aceptar a todos los niños, ni que hacer con ellos en la jornada escolar.

En la parte final del trabajo, pretendo puntualizar, después de valorar el estado actual del sistema educativo, de educación especial, de las escuelas, de los servicios de apoyo, algunos aspectos positivos y negativos para conformar algunas alternativas que nos permitan guiar nuestro quehacer en beneficio de la población escolar menos favorecida.

Se que no tenemos aún todas las respuestas ni en el campo de la educación en general y su confluencia con la especial. Para la pedagogía, pareciera que es un campo aparte, sin embargo, hoy más que nunca, ambos terrenos parecieran tener influencia mutua y además campo fértil para la investigación y documentación que fundamente y profundice en aspectos relacionados con la didáctica, la psicopedagogía, la sociopedagogía, la pedagogía especial etc. con un enfoque integrador e interdisciplinario.

He aprendido a lo largo de los años de trabajo que fundamentan éste informe , que no puede haber pedagogos "puros" que lleguen a ignorar hasta que punto la familia, el medio de vida, las

perspectivas futuras, la vida en las escuelas, las ideologías, en resumen, las estructuras sociales y las oposiciones entre ellas, han influido y modelan la personalidad de los niños . En éste sentido, tomo prestadas las palabras de Freire y Suchodolski cuando insisten en la necesidad de transformar la escuela y requerimos para ello de una dosis adecuada de optimismo. La tarea no es fácil ya que particularmente para quienes trabajamos en educación especial implica luchar contra la propia formación, a veces inadecuada e insuficiente, tenemos que estudiar otros horizontes, ensayar, replantearnos todo lo que estamos acostumbrados a hacer y a decir frente a los maestros, los directores, los padres de familia; luchamos también contra la insuficiencia de espacios y de recursos y a veces en medio de la propia soledad, buscar ayuda y apoyo de otros colegas o de los mismos maestros para perseguir los mismos objetivos , compartir experiencias, inquietudes etc. A veces tenemos fuertes dudas al enfrentarnos también a las instituciones y a un sistema que análogamente a la sociedad suelen ser discriminatorios y segregadores, cuando sin embargo proclaman principios y derechos humanos a favor de la igualdad y la justicia. Esta lucha no compete solamente a los que ya estamos dentro de la práctica profesional, sino también a pedagogos, especialistas, profesores, psicólogos etc. que están en formación con el fin de procurarse una preparación más científica y menos acomodada a los intereses particulares; más ligada a la realidad actual y futura, más cercana a alternativas actuales y transformadoras que a los viejos modelos tradicionales . El compromiso nos atañe a todos. Quién diga "yo no puedo hacer nada" está renunciando a éste proceso de transformación y por lo tanto a las esperanzas, a la lucha por escuelas diferentes, una educación que valore y acepte los retos que implica aceptar que existen niños que tienen dificultades en su vida y particularmente en su vida >escolar<.

CAPÍTULO UNO

RECORRIDO HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

1.1 Período de abuso, descuido, ignorancia y aceptación benévola: antes de 1700

Las personas con discapacidades han existido desde el comienzo de la humanidad. Los documentos más antiguos señalan diferentes actitudes, como el trato inhumano dado en sitios de reclutamiento. Antes de 1700 se le llama período de abuso, descuido e ignorancia

Se tiene conocimiento de que los griegos abandonaban en las laderas a los niños que tuvieran alguna deficiencia. Los romanos los utilizaban como bufones. Con el desarrollo del cristianismo, el trato hacia estas personas comenzó a ser más humano y entonces los cuidaban en monasterios y asilos, sin embargo, podía atribuirse a lo divino o lo demoníaco algunas manifestaciones de perturbaciones como la locura o la epilepsia. Un rasgo importante era que se carecía de programas sistemáticos para educarlos y es hasta mediados del siglo XVIII en que los primeros en recibir atención fueron los sordos y los ciegos.

1.2 Período de conciencia y optimismo

A finales del siglo XVIII y principios del XIX va a ser llamado el de las instituciones. En Europa y Estados Unidos existían asilos en donde se mantenían a las personas "indeseables" fuera de la vista. Había sordos, ciegos, enfermos mentales, ancianos, etc. Permanecían en espera de una "curación" y como esto no sucedía, la mayoría moría en éstos lugares.

Los encargados de estos sitios tenían un enfoque médico y las discapacidades eran tratadas como patologías, trastornos e impedimentos.

De 1740 a 1860 se va a dar un proceso de aceptación benévola, hasta llegar a la conciencia y el optimismo.

La pedagogía especial surge entonces de la medicina. En 1784 se abre en Francia una escuela para ciegos y en 1798 se establecen programas educativos para *Retardados mentales* * a partir de ejercicios sensoriales con los que se proponía reeducar los *atrasos mentales* por la educación de los sentidos. Esta pedagogía conserva la idea de curación que prevalecía con la medicina.¹

En el S. XVIII se habían dado cambios mundiales drásticos y las revoluciones francesa y norteamericana dan paso a principios de igualitarismo. Jean Marc Itard (1774-1838) realiza un trabajo sistemático con Victor, "el niño salvaje de Aveyron"; Pedro Ponce de León inicia importantes trabajos con sordos y Valentine Hauy con ciegos. Louis Braille (1809- 1851) publicó su sistema de puntos, gracias al cual las personas ciegas pueden leer y escribir hasta nuestros días.²

1.3 Período de Escepticismo 1860 a 1900

De 1860 a 1900 se da un período de escepticismo en el que los benefactores de las personas con impedimentos recibieron fuertes críticas, ya que no "curaban" y la sociedad asociaba a las discapacidades con pobreza, conductas delictivas enfermedades e incorregibilidad. Esto particularmente con referencia al retraso mental.

Esta actitud se convirtió en una segregación, la gente no creía que las personas con deficiencias pudieran aprender y bajó el interés por darles educación. A la par que éste escepticismo, la corriente de la llamada educación progresista comienza a pugnar por un sistema basado en las necesidades y potencialidades del niño, más que basadas en las necesidades de las sociedades y de la religión.

Como precursores de éstas ideas, María Montessori y Ovide Decroly fueron los primeros en introducir elementos de la educación especial en la escuela común. Montessori creó los juegos educativos que podían ser aplicados tanto a niños sin problemas como a sordos y *retardados*. Montessori es quién introduce un concepto en el que vincula la relación estrecha entre dos campos que ya se ocupaban de manera importante en la educación de los niños.

* Se utiliza el lenguaje de la época, y se marca con *cursivas*

¹ López Melero, *Lecturas sobre integración escolar*, p.280

² José María Alcáiz, *Saber y Coce en la Educación Especial*, Ed. Octaedro, Madrid, 1998, p. 178

"... la pedagogía no debe estar dirigida como en el pasado , por las ideas que habían fabricado algunos filósofos y algunos filántropos , es decir algunos que estaban impulsados por su piedad, por su simpatía, por su caridad . La pedagogía debe resurgir bajo la guía de la psicología aplicada a la educación , a la que conviene darle pronto un nombre diverso : *Psicopedagogía*."³

Montessori viene a cuestionar las formas de enseñanza que prevalecían hasta ese momento , cambia conceptos de disciplina y de cómo aprenden los niños. El concepto de "normalidad" lo traduce por el de "salud" . Un niño perezoso, rebelde , violento es "*enfermo funcional*" y puede "*curarse*" con un tratamiento "*higiénico de vida psíquica*" ; con esto comienza a manejar la idea de salud mental.

Hasta éste momento la mayor parte de los estudiosos centraban el enfoque de las dificultades en los mismos niños. Montessori va a cuestionar los métodos de enseñanza .

Otras figuras que trataron la educación de los niños "*normales y anormales*" fueron Pestalozzi (1746-1827) y Froebel (1782-1858), quienes basados en el naturalismo comienzan a intervenir desde enfoques psicológicos tales como el juego como recurso didáctico y el adiestramiento de los sentidos, cimentando a la futura educación especial⁴

1.4 Periodo de alarma 1900-1920

La revolución industrial marcó de manera muy importante la urbanización de las ciudades y con ello, la necesidad de establecer leyes educativas obligatorias. Contradictoriamente, el movimiento eugenésico promovido por Mendel con las leyes de la herencia, sostiene que los *débiles mentales* son una amenaza para las futuras generaciones.

Ambos acontecimientos dieron como resultado la necesidad de detectar a las personas con *retraso mental*. Como ahora todos podían asistir al colegio, quienes padecían de incapacidades leves dejaron de pasar inadvertidos.

Una corriente de pensamiento ultraconservadora propugnó por la esterilización o exterminio de éstas personas

³ Montessori , María : *La Formación del Hombre* Diana, México, 1986 , p. 28

⁴ Ma. Angélica Lus : *De la Integración escolar a la escuela integradora* . Argentina , Paidós, 1997. P 19

"...Darwin en *El Origen de las Especies*, extrapola su descubrimiento de la selección natural hasta el punto de condenar las conductas asistenciales de nuestra sociedad para con las personas más débiles, cosa que, como él dice, no ocurre en las tribus salvajes, donde los débiles son exterminados"⁵

Por otra parte, quienes seguían pensando en medir las capacidades mentales desarrollaron estudios alrededor de la inteligencia. El primer representante del modelo llamado psicométrico o estadístico fue Alfred Binet; fue el creador de la prueba de inteligencia que lleva su nombre. Para Binet si el desarrollo se daba de manera lenta, había que acelerarlo hasta llevarlo a su ritmo normal. Para ello el tratamiento o recuperación debía hacerse con ejercicios sensoriales. Para éste período (1905) ya se había instituido la escuela primaria y se perfilaba su carácter de gratuita y obligatoria.

Anteriormente era un privilegio de la nobleza y se impartía en algunas parroquias. La población que hasta entonces no había recibido educación y que se dedicaba a oficios o el cultivo de la tierra se desempeñaban sin formación escolar.

Binet comienza a estudiar el fenómeno de algunos niños que no aprendían lo que las escuelas les ofrecían. A éste desfase lo denominó *retardo pedagógico* y a la discordancia entre las exigencias del medio y las posibilidades del sujeto para dar respuesta, le llamó *déficit de la inteligencia*. En un intento por apreciar ésta capacidad intelectual creó las primeras pruebas psicoescolares: La escala métrica que diseñó junto con Th Simon se tradujo en *el nivel mental* que en el lenguaje de la época clasificaba a los sujetos en "*Idiotas, Imbéciles y débiles mentales*".

De ésta manera, se inicia paulatinamente un reemplazo del modelo médico patológico a un enfoque psicométrico, aún cuando todavía se auxiliaba de la medicina para explicar los desvíos por debajo de la norma en los resultados.

⁵ Porras Vallejo, Ramón: *Una escuela para la Integración Educativa*. España, M C E P, 1998. p.27

En 1915 Stern crea el concepto de "Cociente Intelectual" cuya cifra se obtiene de dividir la edad mental por la cronológica y multiplicarla por 100. De ésta manera respondía a las demandas de contar con datos de mayor exactitud. Las consecuencias de la aplicación generalizada de estos parámetros no fueron totalmente buenas ni para la escuela común ni para la especial. Estas pruebas se generalizan y se utilizan para clasificar, etiquetar y ubicar a las personas con respecto a su educación e incluso se adaptan para emplearse con niños ciegos, sordos y paráliticos cerebrales. En cuanto al *retardo mental* se clasifica a las personas como *custodiables, entrenables y educables*. Ya no se resolvía únicamente el aspecto del diagnóstico, sino que se daba un pronóstico que llevaba necesariamente a diversificar la oferta educativa. Se marcaba entonces el destino escolar de los niños⁶

El C.I. no solo no quedó fuera de la escuela común, sino que marcó la aspiración a trabajar con grupos homogéneos e incluso hasta nuestros días justifica que se derive a muchos niños hacia instituciones de educación especial.

El período de auge del modelo psicométrico corresponde a la denominada *pedagogía diferencial* que se destina a quienes difieren de la media. El concepto de "déficit" se utilizará también para explicar que "algo" dentro del alumno *no funciona* y que se requiere de un tipo de educación distinta con sus propias reglas y normas y con atención de especialistas. Por lo tanto, la escuela común no está preparada para atenderlo. Desde éste momento, van a proliferar los centros educativos especiales y los "profesionales del déficit"

Es digno de resaltar que mientras en las ciudades este enfoque se difundió y prevaleció, al grado en que surgieron escuelas especiales y escuelas para formar especialistas, las escuelas rurales a las que podían ir todos los niños por no tener más opciones, fueron las primeras en tener experiencias integradoras.

⁶ Luz, Ma. Angélica, Ob Cit. p. 24

Testimonio documentado de ello es un pequeño libro llamado "carta a una profesora" escrito por los alumnos de un pueblo de Italia llamado Barbiana en los años 60. Estos alumnos organizados por un cura progresista en la época del fascismo, son rechazados del sistema escolar oficial y desarrollan una nueva forma de organización escolar.

"Al alumno más lento, se le trata como ustedes tratan al mejor; parecía que toda la escuela fuera sólo para él, hasta que él entendía los demás no seguían adelante"⁷

Otro acontecimiento histórico relevante fue la primera guerra mundial, que vino a tranquilizar la alarma provocada por la eugenesia y además, surgió la necesidad de dar rehabilitación a veteranos y heridos de la guerra. Por otra parte, como consecuencia de la etiquetación médico-psicológica se produce una corriente de especialización dentro de la segregación institucional, la llamada "pedagogía terapéutica" que lleva a que haya expertos en sordos, ciegos, paráliticos cerebrales etc. Se trabaja desde un sistema paralelo con técnicas y métodos distintos.

1.5 Periodo de progreso limitado: 1920-1946

Durante el periodo de la guerra, las leyes sobre educación obligatoria y el empleo de las pruebas mentales marcaron la necesidad de la educación especial. La corriente conductista liderada por J.B. Watson en Estados Unidos provocó que se elaboraran muchos conceptos psicológicos y sociales nuevos. Por otra parte, la segunda guerra mundial vuelve a causar estragos en las poblaciones, haciendo necesaria una actitud social más positiva hacia las personas con discapacidad.⁸

1.6 Periodo de interés renovado 1946-1960

Después de las guerras mundiales, se va a dar un interés a nivel internacional por las investigaciones en educación especial y también por la legislación y formación de agrupaciones en torno a las personas con limitaciones.

⁷ Alumnos de Barbiana: *Carta a una Profesora*. Ed. de Cultura Popular, México, p. 14

⁸ López Melero, Miguel y Guerrero J. Francisco: *Lecturas sobre integración escolar*. Paidós, Barcelona, 1996, p. 290.

En Estados Unidos por ejemplo, el gobierno de Kennedy se va a interesar particularmente por esta población, ya que éste presidente tenía parientes con discapacidad.

En 1945 se crea la Organización de Naciones Unidas (O.N.U.) con el propósito de salvaguardar la paz y la seguridad mundiales y para instituir la cooperación en materia económica social y cultural. Un año después (1946) se funda la *United Nations Educational Scientific and Cultural Organization* (U.N.E.S.C.O) que va a tener como propósito la protección de las libertades humanas y el desarrollo de la cultura. Ambos organismos van a perfilar la necesidad de conformar una comunidad internacional que busque la cooperación en torno a las problemáticas que afectan a la población del mundo. Apelando a éste propósito, en 1948 se da la "Declaración Universal de los Derechos Humanos". Más adelante, diversas reuniones con participación de gobiernos, grupos de apoyo, grupos comunitarios y organizaciones de personas con discapacidad van a culminar en las "**Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad**" en las que se insta a los Estados a garantizar que la educación de las personas con discapacidad forme parte integrante del sistema educativo⁹

1.6 Periodo de optimismo renovado 1960-1970

Diversos autores como Samuel Kirk (1962) Rosenthal (1966) Skodak y Skeels (1978) realizaron diversos experimentos para corroborar la influencia del medio y la variación del CI. Sus trabajos demostraron que puede haber variaciones importantes cuando hay factores externos al niño que lo estimulen y en el campo pedagógico, cuando éstas influencias positivas son planificadas para revertir la determinación y pronóstico de diagnósticos puramente cuantitativos¹⁰

En las décadas de los 60 y 70 el área del retardo mental fue la que más atención recibió, sin embargo, también comenzó a manifestarse a nivel mundial la responsabilidad política y ética que se deriva de la rotulación, el trato y la cultura hacia las discapacidades.

⁹ Datos Incluidos en el informe de la Conferencia Mundial sobre Necesidades educativas Especiales, incluida en la Antología de Ed. Especial SEP, México, 2000, p.53

¹⁰ Luz, Ma. Angélica, Ob Cit. p. 26

De ésta manera comienza a perfilarse de manera importante el enfoque educativo e integrador de la Educación especial.

En el transcurso de los 60 también se lograron avances en el campo de problemas emocionales y de conducta de los niños y se comenzó a plantear también la interrogante en cuanto a la cantidad de niños pertenecientes a las minorías y estratos socioeconómicos bajos que eran remitidos a servicios de educación especial. Es por esto que el entusiasmo que aún prevalecía hasta los años setenta, se detuviera a revalorar aspectos que hasta entonces no se habían tomado en cuenta. Algunos temas tales como las pruebas de inteligencia, la clasificación, la ubicación, los derechos, fueron llevados a discusión entre los profesionales de la educación especial.

1.8 Período de reconsideración de 1970 al presente

Hacia los años setenta va a ser más evidente el cuestionar la calidad de la educación pretendida en las clases homogéneas, que no logran la economía y eficiencia pretendidas, además de cargar con sistemas de educación especial burocratizados. Planteamientos pedagógicos basados en la actividad y la individualización didáctica en la que tienen cabida todos los sujetos van a poner en duda la escolarización segregada.

Particularmente las investigaciones realizadas por la escuela de Ginebra liderada por Jean Piaget van a marcar un cambio importante en el concepto de inteligencia con la aportación del método clínico, el cuál va a aportar un enfoque diferente de la psicopedagogía.

La psicogenética acuñada por la escuela Piagetiana plantea el diseño de situaciones de prueba que muestran como el niño construye su conocimiento a lo largo de etapas del desarrollo, Inhelder (1980) a través de sus observaciones aporta las siguientes conclusiones :

- Todos los niños con retardo siguen un desarrollo, que aunque es más lento sigue el mismo orden que los demás . A esto le llamó *paralelismo genético*.

- Estos niños presentan *regresiones cognitivas* , esto es, pasan de un nivel determinado a otro menos avanzado. A la dificultad de desprenderse de una etapa a otra, le llamó *viscosidad genética* .
- El inacabamiento del desarrollo le va a llamar cuando los niños con retardo se detienen en algún momento de la evolución del período de operaciones concretas.
- Por lo tanto todos los niños tienen la capacidad de aprender, sólo que con diferentes estrategias y en tiempos distintos.¹¹

Por otra parte, en 1986 Vigotsky también va a realizar aportaciones acerca de los efectos negativos de la medición. A propósito de los niños con *déficit*, menciona que no son niños menos desarrollados que sus pares, sino que se han desarrollado de manera diferente. Propone también un estudio dinámico del niño en el que se estimen los procesos compensatorios, sustitutivos, integrativos y de comportamiento. Las aportaciones que realiza para educación especial, van a influir de manera importante en la valoración del entorno social y escolar de los niños.¹²

No es sino hasta 1990 cuando hay un intento formal de las autoridades mundiales para enfrentarse con el problema de los marginados de la educación a través de la **Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje** (Jomtien Tailandia) y la **Cumbre Mundial a favor de la Infancia** (Nueva York 1990) Ambas reuniones acordaron como objetivo "Educación para todos antes del año 2000"

En el informe de Jomtien¹³ se presentaban las siguientes cifras:

- Mas de 100 millones de niños , de los cuales 60 son niñas, no tienen acceso a la educación primaria
- Mas de 100 millones de niños no consiguen completar el ciclo de educación básica y hay millones que aún cuando la completan, no alcanzan conocimientos y capacidades esenciales.

¹¹ Ma. Angélica Luz Op. Cit. P 26

¹² Ibid. P 28

¹³ Informe de la Conferencia Mundial , Antología Ob Cit. p. 55

- ❑ La población mundial de niños en edad escolar va a pasar de 508 millones de personas en 1980, a 724 millones en el año 2000.
- ❑ En el año 2000, si los porcentajes de alumnos matriculados se mantienen en los niveles actuales habrá más de 160 millones de niños sin acceso a la enseñanza primaria, simplemente debido al crecimiento de la población.
- ❑ Según estimaciones de las Naciones Unidas, de 600 millones de personas con discapacidad en el mundo, 150 millones son menores de 15 años. Menos del 2% de esos niños reciben algún tipo de educación o capacitación.

Estos datos servirán para dar lugar a la preparación de la Conferencia de Salamanca, aunado a otras iniciativas importantes, como son el *Año Internacional de los Impedidos* (1981) y su complemento el *Decenio de las Naciones Unidas para los Impedidos* (1983-1992)

el *Programa de Acción Mundial para los Impedidos* (Naciones Unidas 1983), la *Convención sobre los Derechos del Niño* (1989), el *Decenio de las personas con Discapacidad de Asia y el Pacífico* (1993-2002) y también la aprobación de la *Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*.

En el marco de esta conferencia, se origina el concepto de "necesidades educativas especiales" con el que identificamos a un alumnado diverso, que va a requerir de una ayuda distinta a la de sus compañeros para conseguir los propósitos educativos a que tienen derecho todos los niños.

Además de los que presentan problemas físicos, sensoriales intelectuales o emocionales, se incluyen:

- ❑ Los que tienen problemas en clase de manera temporal o permanente
- ❑ No tienen interés ni motivación para aprender
- ❑ Se ven obligados a repetir los cursos por situaciones sociales o económicas
- ❑ Trabajan
- ❑ Viven en las calles

- Viven en condiciones extremas de pobreza o padecen desnutrición
- Son víctimas de las guerras o de conflictos armados
- Son sometidos a maltrato físico o emocional
- Pertenecen a grupos étnicos diferentes al de la comunidad escolar
- No van a la escuela o desertan, sea cual fuere el motivo

Estas iniciativas van a repercutir de manera importante en 3 factores fundamentales de la educación:

1. Prioridad a la creación de escuelas integradoras, lo cuál conduce a :
 - Reformas estatales que incluyan administraciones comunes para educación Especial y educación general.
 - Organizar servicios de apoyo a las escuelas y adaptar programas y métodos de enseñanza
2. Formación del personal docente ,tanto del sistema general como de especial
3. Creación de proyectos piloto de integración y evaluarlos cuidadosamente en función de las necesidades, recursos y servicios locales.¹⁴

De ésta manera cada país retomó el cause para reformar sus sistemas educativos dentro de los propósitos planteados y principios internacionales acordados, no sin antes señalar la diversidad del contexto económico y social de sus respectivos países.

Como podemos observar, la educación especial ha tomado diferentes caminos según las diferentes épocas. A partir de 1980 es cuando se da un cambio radical hacia la **integración**. Las escuelas y las familias demandan leyes y métodos que garanticen el derecho de los niños a la educación. La historia de la educación especial ha estado marcada principalmente por las actitudes hacia las personas con discapacidad y por las dificultades de acceso a las escuelas en una marcada expansión de los sistemas educativos en naciones cada vez más industrializadas.

¹⁴ ibid p. 47

Desde la perspectiva según la cuál los alumnos han de adaptarse a las escuelas hasta el enfoque en el que se trata de compensar y adaptar el sistema y los programas a las propias necesidades de los niños.

El concepto de diversidad, ha venido a ampliar el campo de la educación especial dando lugar a la polémica circunscripción del término "necesidades educativas especiales". Por otra parte, las opiniones de los autores en torno al tema van a dividirse en los "*inclusionistas completos*" que pugnan porque todos los niños sean ubicados en el aula general en escuelas cercanas a sus casas independientemente de sus dificultades y los "*inclusionistas justos*" que defienden la libertad de decidir cuál ubicación es más apropiada para cada niño, a juicio de quienes mejor lo conocen y de la disposición de las escuelas. Entre una y otra postura, se han dado múltiples experiencias, las aportadas por la corriente española (César Coll, Escudero, Gimeno) y las europeas (Ainscow, Cuommo)

El cambio de paradigma se enfrenta a múltiples cuestionamientos. Las políticas educativas no siempre garantizan que no haya más alumnos etiquetados y segregados que terminan por abandonar las escuelas o por enfrentarse al rechazo y la incompreensión en torno a su forma de aprender. Ahí esta el reto...

CAPÍTULO DOS

LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO

2.1. ANTECEDENTES

En México, al igual que en el mundo, la Educación Especial ha evolucionado de un enfoque de tipo asistencial y médico hacia la línea de integración planteada por la política educativa. Hay que recordar, sin embargo, que tanto en México como en Latinoamérica, va a estar presente el hecho de ser pueblos colonizados. En nuestro país, desde 1521 hasta 1560 la educación va a estar marcada por una intención evangelizadora y hasta 1700 el clero va a tener el mando de la educación por lo que las instituciones educativas van a ser privilegio de unos cuantos. En 1833 el país tiene una población de 8 millones de habitantes y a raíz del movimiento de independencia, la educación pasa a manos del Estado. La coordinación y distribución del servicio escolar se llevará a cabo a través de la Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito y Territorios Federales.¹⁵

La primera iniciativa para atender a personas con discapacidad fue en 1867 durante la Reforma de Juárez, fecha en que se funda la Escuela Nacional de Sordos y en 1870 la escuela Nacional de Ciegos.

El primer censo nacional levantado en la república mexicana en el año de 1900 registra a una población de 13.7 millones de habitantes y a pesar de que ya se había establecido el carácter gratuito de la enseñanza pública, denotaba mínimas oportunidades de acceso. Las prioridades de la población se centraban en la sobrevivencia al hambre, las epidemias y enfermedades. El acceso a instituciones educativas para más del 80 % de la población era inalcanzable.

En este contexto, en 1914 se funda la primera escuela para débiles mentales en la ciudad de León Guanajuato y en 1927 una segunda escuela en Guadalajara.

En 1917 después de un período de 7 años de inestabilidad política, económica y social, se promulga la actual constitución y establece en su artículo 3ro la enseñanza libre además de responsabilizar al estado de la instrucción pública.¹⁶

¹⁵ Martha Robles *Educación y Sociedad en la historia de México* 1ra ed. México.S. XXI 1977. P. 65

¹⁶ *Ibid.* P. 106

En 1921 se funda la Secretaría de Educación Pública y en 1925 se crea el Departamento de Psicopedagogía e Higiene para investigar las constantes del desarrollo físico y mental de los niños mexicanos. Uno de sus estudios se refería a la influencia en el aprovechamiento escolar del alto grado de desnutrición que sufren un gran número de niños de las primarias de D.F.

En 1935 el Dr. Roberto Solís Quiroga, promotor de la educación Especial en México y América Latina, plantea al ministro de Educación Pública, Lic. Ignacio García Téllez la necesidad de institucionalizar la Educación Especial. De ésta manera, se incluye en la ley orgánica de Educación un apartado referente a la protección de los deficientes mentales por parte del Estado. A la par se crea el Instituto Médico Pedagógico y en 1937 se funda la Clínica de la Conducta y Otorrinalia. Durante casi 20 años, estas dos instituciones son las únicas con carácter oficial que funcionaron en el país.

Por otra parte, Solís Quiroga en 1941 promueve la creación de una escuela de especialización de maestros en Educación Especial. Para ello se reforma la Ley Orgánica de Educación y en 1943 se funda la "Escuela de Formación Docente para maestros de educación especial". Las primeras carreras que se impartieron fueron maestro especialista en deficientes mentales y menores infractores. En 1945 se agregaron las de especialista en ciegos y en sordos y hasta 1955 la de Lesiones del aparato locomotor.¹⁷

2.2 FUNDACIÓN DE LA DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL Primeras investigaciones

En 1959 se crea la Oficina de Coordinación de Educación Especial, dependiente de la Dirección General de Educación Superior e Investigaciones Científicas. Los servicios que se derivan de ésta Dirección fueron las Escuelas Primarias de Perfeccionamiento.

De aquí a 1966, se van a multiplicar las escuelas por todo el país y se va a culminar con un decreto en 1970 para fundar la Dirección General de Educación Especial

¹⁷ Dirección General de Educación Especial. *La educación Especial en México* p 9

El decreto respondió además de la necesidad de institucionalizar la educación de las personas con discapacidad, también a las recomendaciones de la UNESCO.

En 1976 se comienza la experiencia de los grupos Integrados y los primeros Centros de Rehabilitación (CREE) En 1978 toma la dirección la Profra. Margarita Gómez Palacio.

Ahora bien, esta lista de acontecimientos marca la evolución en el tiempo de las instituciones, pero ¿Cómo se daba la atención a los niños?

Al igual que en el resto del mundo, la influencia marcada en las instituciones se va a dar por el enfoque psicométrico, particularmente hacia la población con deficiencia mental y problemas de aprendizaje. Términos como dislexia, dislalias, discalculias, disfunción etc. van a encaminar los tratamientos terapéuticos dados de manera especializada. La educación pública establece parámetros para aceptar o rechazar a los niños con dificultades y discapacidad ; derivándolos a los servicios correspondientes. Es hasta la gestión de Margarita Gómez Palacio, que se van a impulsar las innovaciones pedagógicas, con una fuerte influencia de la Psicogenética.

Los servicios de educación especial se conformaron de la siguiente manera:

Servicios para personas cuya necesidad de educación especial es indispensable para su integración y normalización

- 1.-Área de deficiencia mental (Escuelas de Ed. Esp. con grupos reducidos según el grado de deficiencia y la edad cronológica.
- 2.-Área de trastornos visuales (Escuelas de Ed. Esp. Centros de rehabilitación y Centros de Capacitación.
- 3.- Área de trastornos de audición (Escuela regular con apoyo especial)
- 4.- Área de impedimentos neuromotores (Centros de rehabilitación públicos y privados)

Servicios para personas cuya necesidad de E.E. es complementaria a su evolución pedagógica normal

- 1.- Área de problemas de aprendizaje (Grupos integrados y Centros Psicopedagógicos.)
- 2.- Área de Lenguaje (Apoyo de maestros especialistas dentro de los G.I , C.P.P. y escuelas especiales.. Clínica Ortolalia)
- 3.- Área de problemas de conducta (Escuela Hogar para varones , Clínica de la Conducta)
- 4.- Centros de Rehabilitación y Ed. Esp (coordinación entre sector salud y Ed. Especial)

A partir de 1978 se dio un importante impulso a la investigación en Educación Especial. El sustento teórico de la mayoría de éstos trabajos se fundamentaron en la Teoría Psicogenética, con un marcado interés en el desarrollo cognoscitivo de los niños. Mencionaré algunos de los más relevantes:

- ✓ Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura (1981)
Objetivo: Comprender como se genera el trastorno escolar.
- ✓ Propuesta para evaluar la adquisición de la lengua española en niños de 2 a 11 años (1983)
Objetivo: conocer la génesis de la lengua española en los niños, proponiendo instrumentos de Evaluación.
- ✓ Prueba Monterrey (1975) Objetivo: aportar datos sobre las etapas de adquisición de la lengua Escrita y de acceso al número; además se convierte en el instrumento de selección de los candidatos a grupos Integrados.
- ✓ Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita (1982) Objetivo: brindar a los maestros la información aportada por las investigaciones en el campo de la adquisición de la lecto escritura, dándole además elementos para aplicar en la práctica docente.
- ✓ Se hicieron también investigaciones sobre adaptación y estandarización de pruebas de inteligencia, mediante la batería llamada SOMPA – sistema de evaluación multicultural y pluralístico- que comprende el WISC RM, inventarios de conducta adaptativa Test Guestáltico Visomotor Bender, y escala socio-cultural para los padres de los estudiantes.

De ésta manera se buscaba que las normas norteamericanas de éstos instrumentos no determinaran la capacidad de los niños mexicanos situados en contextos culturales diferentes.

Como puede apreciarse, muchas de estas investigaciones, convertidas en proyectos fueron una importante influencia no sólo en la población atendida por Educación Especial sino también para la educación básica.

En 1980 la dirección General de Educación Especial difunde su política a través del documento "Bases para una política de Educación Especial" la cual contenía los siguientes principios:¹⁸

¹⁸ Bases para una política de Educación Especial, DEE, SEP, México, 1985. p 14

- ✓ La normalización e integración del niño con requerimientos especiales de educación
- ✓ Adopta la denominación de niños, jóvenes personas o sujetos con requerimientos de educación especial.
- ✓ Su referencia jurídica estaba en los artículos 48 y 52 de la Ley Federal de la Educación de manera indirecta y de manera directa en
 - Declaración de los Derechos del niño"
 - Declaración de los Derechos de las personas mentalmente retrasadas (1956)
 - Declaración de los Derechos de los Impedidos (1971 y 1976 en la ONU)

En síntesis, se gestaba el derecho a la igualdad de oportunidades para la educación .

Los modelos de atención se venía organizando de tres formas:

1. Modelo asistencial : Trata al sujeto de educación especial como "*minusválido*" ,que requiere ser asistido toda la vida en condiciones de reclusión . Es un modelo segregacionista.
2. Modelo terapéutico : el sujeto es "*atípico*" esto es requiere de un conjunto de correctivos y terapias que lo conduzcan a la normalidad. Se elabora un diagnóstico individual y según el grado de "*déficit*" se asigna un tratamiento preferentemente en una clínica.
3. Educativo : se habla de un sujeto con *necesidades educativas especiales* . se pretende su integración y normalización con un apoyo educativo dentro de ambientes socio-educativos y después sociolaborales, encaminadas hacia la aceptación y desarrollo integral.

En 1979 los Grupos Integrados forman el primer proyecto a nivel institucional de integración en el marco del programa "Primaria para todos los niños" En éste período la eficiencia terminal de la primaria no superaba el 50% y la pérdida escolar se producía de manera más significativa entre el 1ro y 2do grados , por lo cual éste programa estableció como propósito aumentar la eficiencia terminal y al mismo tiempo lograr mayor cobertura. Esto implicó inyectar eficacia y eficiencia al sistema que además padecía de un aparato burocrático muy complicado y centralizado. Educación especial contribuyó marcando el primer paso de cooperación con las primarias mediante los proyectos de Grupos Integrados, Centros psicopedagógicos y los primeros grupos de

atención a niños con capacidades y aptitudes sobresalientes (CAS) y niños con autismo. Surgirán también los grupos integrados "B" para niños con retraso mental leve. Las propuestas derivadas de las investigaciones realizadas por educación especial -señaladas anteriormente- servirán más adelante como plataforma para lo que después se constituyó en el proyecto IPALE, PALE y PALEM y más adelante en sustentos para la reforma curricular de 1992

2.3 HACIA LA INTEGRACIÓN ESCOLAR

La década de los noventa va a marcar cambios muy importantes para Educación Especial y para la educación en general en México.

La política educativa internacional generada por las reuniones mundiales de la UNESCO, el Informe de JOMTIEN y la Conferencia de Salamanca provocaron que en México se dieran también acuerdos para favorecer la educación de todos los niños. En éste período es director de la Dirección de Educación Especial, Eliseo Guajardo Ramos, quien va a conformar el "**Proyecto General para la Educación Especial en México**" en el cual se habla de una nueva estrategia de integración sustentada en la política educativa internacional.¹⁹

La educación especial se había consolidado como sistema paralelo de la educación a lo largo de 127 años. Se ignoraba cuántos niños con discapacidad se encontraban dentro de las escuelas regulares, sin embargo un dato era cierto: las escuelas no siempre los aceptaban y los enviaban a los servicios especiales. Por lo tanto un primer cambio que marcó de manera definitiva el proceso de integración fue el considerar a la educación especial como una modalidad de Educación Básica, dependiente de la Subsecretaría de Servicios educativos. Esto implicó la necesidad de reorientar los servicios de educación especial para cumplir con las metas de Educación básica. Para lograr la cobertura de la población con discapacidad y NEE se requería de otra infraestructura, ya que la dispersión geográfica bajo un sistema paralelo hacía inaccesibles los servicios de educación especial; resultaba muy difícil exigirle a la población que se

¹⁹ Eliseo Guajardo Ramos. Cuadernos de Integración educativa No. 1. *Proyecto General para la Educación Especial en México*. D.E.E. 1994. P 72

adecuara a la oferta educativa y por lo tanto se invierte el proceso : la estructura educativa se ajusta a la población.

De ésta manera se consolida el concepto de Integración como un medio estratégico para lograr educación básica de calidad para todos. La integración pasa de un objetivo pedagógico a una estrategia metodológica para un objetivo ético :“La equidad en la calidad de la educación básica”

El proyecto de integración se va a lograr con dos acciones simultáneas: la escolar y la social. Lo justifica la necesidad de acciones integrales en cuanto a salud, recreación, educación y asuntos laborales

La reorientación no significó la cancelación de servicios de educación especial para incorporar automáticamente a la población con NEE a las escuelas regulares, sino más bien establecer una gama de múltiples opciones graduales de integración que favorecieran una escuela de calidad para todos. La concepción de calidad educativa tiene implícita la filosofía de la integración con los principios de relevancia, cobertura eficiencia y equidad con el propósito de mejorar el servicio educativo bajo el criterio de que no haya exclusión por motivos de raza, género, territorio, clase social, discapacidades, etc.

En el mes de mayo de 1992 se inició el reordenamiento de la SEP con el propósito de elevar la calidad de los servicios educativos de la nación .El **Acuerdo Nacional para la modernización de la Educación Básica (ANMEB)** , la modificación al artículo 3ro y la **Ley General de Educación** ofrecerán las posibilidades de innovación y cambio.

Tanto el movimiento de modernización como el Proyecto de Educación Especial, dieron lugar a acuerdos interinstitucionales que favorecieran la política educativa planteada. Cito algunos:

1. Programa de Desarrollo Educativo 95-2000.
2. Programa Nacional de Acciones en favor de la Infancia.
3. Ley General de la Educación.
4. Programa Nacional para el Bienestar e Incorporación al Desarrollo de personas con Discapacidad
5. Propuestas para asegurar la calidad de la Educación (SNTE)

Mencionaré los puntos más importantes que corresponden a la integración educativa.²⁹

2.3.1 PROGRAMA DE DESARROLLO EDUCATIVO 95-2000

Este documento pone énfasis en la necesidad de atender a los menores con discapacidad transitoria o definitiva como parte de las acciones educativas orientadas a la equidad.

Se plantea como punto de partida realizar un diagnóstico para identificar la infraestructura existente para la atención de éstos niños , así como las modalidades y experiencias de integración en cada entidad federativa . Se define a la integración como el derecho que tienen los niños para acceder al currículum y a que sean satisfechas sus necesidades básicas de aprendizaje. Las estrategias para lograr éste acceso pueden ser los servicios escolarizados de educación especial o el apoyo psicopedagógico por parte de personal especializado dentro de la misma escuela a la que asista el niño. El análisis de la infraestructura de cada población deberá contemplar las prioridades de atención según la diversidad que presente la población, los grados de discapacidad, la sensibilidad de los padres, maestros y la comunidad, así como la competencia profesional de los especialistas, estableciendo planes sobre condiciones reales para la gestión educativa a corto, mediano y largo plazo.

Como recurso para dar respuesta a estas necesidades, se establecen las *Unidades de Apoyo a las Escuelas Regulares* conformadas por maestros especialistas en un equipo que atienda sistemáticamente a los alumnos con NEE a sus maestros y a los padres de familia . Por otra parte, las escuelas de educación especial se transforman en Centros de Atención Múltiple (CAM) para aquéllos alumnos que requieren un centro especializado de atención ,conservando el enfoque curricular de la educación básica. La elección de la mejor opción escolar, estará determinada por las posibilidades del alumno, de su familia y de las condiciones que ofrezcan la escuela regular o la especial.

Se establecen también centros de orientación al público para ofrecer orientación y atender a los padres de los menores con discapacidad para que elijan la mejor opción para sus hijos.

²⁹ Documentos incluidos en la Antología de Educación Especial

Se destaca también la importancia de la formación de los consejos técnicos en las escuelas, en las Unidades de apoyo, del personal directivo y de supervisión. De igual manera será importante incluir en los procesos de formación de los maestros, contenidos que los preparen para trabajar con los niños con NEE. Se menciona también la necesidad de que los medios de comunicación sensibilicen a la comunidad escolar y a la población sobre la importancia formativa del proceso de integración escolar poniendo énfasis en la solidaridad y ayuda mutua.

Finalmente, se establece la necesidad de impulsar servicios de capacitación para el trabajo acordes a las diferentes discapacidades y el establecimiento de un programa de adecuaciones arquitectónicas para eliminar barreras de acceso a las escuelas.

2.3.2 PROGRAMA NACIONAL DE ACCIÓN A FAVOR DE LA INFANCIA 95-2000

Se establecen tareas orientadas a mejorar los niveles de educación, salud y atención a los menores en circunstancias especialmente difíciles. Para ello, las actividades se establecieron en el marco de la política social con la colaboración de la Secretaría de Salud, la S.E.P. el D.I.F. y la comisión nacional del agua. Bajo un enfoque integral, se abordan los principales problemas de la niñez.

Para la población con necesidades de educación especial, se establece como prioridad el reto de impulsar la integración escolar de los menores con discapacidad.

Como punto de partida, se lleva a cabo el primer Registro de Menores con Discapacidad en todo el país, en una acción coordinada entre SEP, INEGI y DIF. Con base en los datos obtenidos, se establece el reto de lograr la cobertura de atención mediante el establecimiento de las Unidades de apoyo a la escuela regular (USAER) y Centros de atención Múltiple (CAM), hasta lograr que en 1997 se cubran la mayor parte de las entidades federativas y que en el D.F. se atiendan a jardines de niños, primarias, secundarias e impulsar la educación integrada desde educación inicial. El programa establece estrategias de acción, así como los indicadores de seguimiento que permitan medir el impacto de los programas y sistematizar las acciones efectuadas.

Las instituciones de salud, seguridad y asistencia social desarrollan programas de prevención de la discapacidad y se resalta la importancia de la rehabilitación médica y la integración laboral.

La visión que marca la integración de los niños con discapacidades a las escuelas regulares, se contempla de manera explícita en la reforma de la Ley General de Educación en el capítulo IV, sección 1, artículo 41 aprobada por el congreso de la Unión y publicada en el diario oficial el 9 de julio de 1993 y que plantea la obligación del Estado de atender a las personas con discapacidad y necesidades educativas especiales procurando que la educación especial tenga una orientación hacia la integración educativa.

En éste sentido, cabe señalar que se hace necesaria la creación, modificación y actualización de leyes y reglamentos a nivel federal, estatal y local para que contemplen todas y cada una de las necesidades, derechos y obligaciones de la persona con discapacidad, así como las obligaciones de las autoridades, incluyendo la Ley Federal del Trabajo.

Se establecen metas, estrategias y líneas de acción en las cuáles es importante destacar la participación de autoridades, instituciones, maestros, padres de familia y asociaciones civiles

2.3.3 Art. 3ro y Ley General de Educación

Promulgada en julio de 1993, va a establecer el marco legal de la Reforma, y responde a las necesidades planteadas para atender al sistema educativo Nacional postuladas por el artículo 3ro constitucional. En el capítulo IV referente al proceso educativo dentro de los tipos y modalidades de educación, se menciona en el artículo 41:

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

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

Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación"²¹

²¹ Ley General de Educación p.69,70

2.3.4. PROGRAMA NACIONAL PARA EL BIENESTAR Y LA INCORPORACIÓN AL DESARROLLO DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

El DIF convocó en 1995 a las dependencias del ejecutivo federal, a las organizaciones de personas con discapacidad y a organismos privados a formar la comisión nacional coordinadora que formuló éste programa nacional.

Como objetivo se planteó promover la integración de los menores con discapacidad a la escuela y la cultura de respeto a la dignidad y los derechos humanos, políticos y sociales de las personas con discapacidad.

Se ratifica a lo largo del documento los principios planteados en la ley general de Educación y la necesidad de lograr la detección y atención oportuna de niños con discapacidades

Se destacan las líneas estratégicas de acción : comenzar con las acciones de integración desde el nivel de educación inicial (CENDI) , la reorientación de los servicios , la tarea de sensibilización de padres maestros y personal de las escuelas, la atención de ésta población en zonas rurales e indígenas.

2.3.5. PROPUESTAS PARA ASEGURAR LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (SNTE)

El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación en 1994 participó en los acuerdos de modernización con propuestas en las cuáles se plantea la necesidad de dar prioridad a las políticas redistributivas y compensatorias para garantizar la cobertura de la educación básica con equidad y calidad estableciendo diferentes modalidades de atención escolar, modelos flexibles de organización curricular y pedagógica, así como programas de asistencia y desarrollo social. En lo referente a Educación especial, propone atender las necesidades de educación especial de las zonas rurales y urbano marginales , a través del establecimiento de centros de educación especial con equipos multidisciplinarios y la conformación de una normatividad que permita regular con claridad las interacciones entre educación especial y los distintos niveles de educación básica con mayor atención a los alumnos de zonas desfavorecidas

Por otra parte, se convoca a un congreso Nacional de Educación Especial para promover una legislación que obligue al Estado a proporcionar atención educativa a ésta población.

Cabe destacar que a la par que éstos acuerdos, se dieron discrepancias entre la SEP y grupos sindicales, ya que el proceso de reorientación tuvo implicaciones laborales, tales como la reubicación del personal, la falta de espacios físicos para los equipos de apoyo de las escuelas, la falta de personal, la falta de capacitación y se dio lugar a movilizaciones producto del temor de la desaparición de servicios y las dudas de los padres de familia sobre la atención a sus hijos.

Se crea también el programa de Carrera Magisterial como un medio de preparación en el servicio y así lograr una mayor calidad en la educación.

La Reforma

De 1989 a 1994 se establece el programa de modernización educativa P M E que culminará con el acuerdo para la modernización educativa ANMEB. El consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE) se constituye como órgano de consulta de la S.E.P. y de las Entidades Federativas para promover la participación de los maestros y sectores de la comunidad en la proposición de planes y programas de estudio y de políticas educativas. El propósito central era lograr un nuevo modelo educativo y sus productos, tales como la reformulación de planes y programas, la nueva dimensión del papel del docente, nuevas formas de gestión y organización escolar, reconocimiento de la función social de la escuela, participación de padres de familia y la comunidad, la propuesta de proyectos colegiados, propuestas de recursos didácticos etc.

El consejo contó también con la participación de la UNESCO, representantes del SNTE, especialistas del Departamento de Investigación Educativa del IPN y diferentes instituciones encargadas de la formación y actualización docente.

Cabe resaltar que en éste proceso, la participación en aspectos de educación especial fue la más baja, aún cuando el impacto para efectos de integración era muy importante debido a que el proceso de reorientación contemplaba el enfoque curricular para atender las N E E. y además educación especial pasaba a formar parte de educación básica.

El CONALTE informa sobre los trabajos recibidos en torno a los temas de modernización indicando porcentajes de la siguiente manera:

- ✓ Aportes en torno al modelo pedagógico 40.4 %
- ✓ Valores en la educación básica 14.3 %
- ✓ Educación artística en planes y programas de estudio 13.8%
- ✓ Referencias a contenidos específicos (ecología, educación para el comercio, educación en los medios, civismo y moral ciudadana, educación técnica) 12.6%
- ✓ Calidad de la educación 8 %
- ✓ Organización escolar 6.4%
- ✓ Educación especial 4.5 %

Con los insumos procedentes de las fuentes citadas (especialistas, consulta, participaciones de instituciones, etc.) se realizó la revisión técnica en tres etapas para llegar a la propuesta pedagógica del modelo educativo actual.²²

2.3.6 DE LA REFORMA AL PRESENTE

La Reforma Educativa planteaba la necesidad de acuerdos institucionales, que a nivel de propuestas, leyes y líneas de trabajo presentaban un reto por lograr, tanto a nivel de la calidad educativa, como del impacto que causaría para la población escolar menos favorecida. Sin embargo, la tarea ha resultado compleja. Educación Especial trajo el cambio de paradigma de un enfoque centrado en dificultades de los niños, a la consideración de diversos factores que interactúan para hacer relativa o interactiva la necesidad especial que presentan los niños. Por otra parte, la escuela ya presentaba una larga trayectoria de problemas referidos al fracaso escolar, la falta de cobertura, reprobación y deserción entre otros y la causa se trasladó ahora a la forma de enseñanza de los profesores y al contexto en el que se da.

²² CONALTE. *Hacia un nuevo modelo educativo*, México, 1991, p 84

Retomando el contexto histórico, ya no podemos hacer reduccionismo psicológico – el fracaso escolar es responsabilidad del alumno - ni reduccionismo médico o psicométrico – modelo patológico individual - La teoría psicológica nos da cada vez más elementos para conocer los fundamentos del desarrollo y el aprendizaje .

Los profesores necesitamos comprender que el niño es una totalidad , que incluye factores sociales, afectivos, culturales y biológicos. Tampoco es conveniente que todas las dificultades se trasladen ahora a la figura del maestro. Lo que sí es importante resaltar, es que la educación integrada nos conduce a mayores exigencias y no solo para los profesores sino también para los padres y los mismos niños.

La inserción de los servicios de apoyo se planteó como una forma de facilitar la búsqueda de mejoras. La historia de la educación especial tanto en México como en el mundo ha sido sobre todo de actitudes.

Factores como el miedo, la ignorancia, los prejuicios han complicado el tránsito hacia un enfoque educativo, hacia la búsqueda de respuestas comunes sobre como lograr la integración de los niños. Un elemento clave es que con el acercamiento de Educación especial y educación básica se pretendía compartir un proyecto educativo común con implicaciones y participación activa .

Dentro de este proyecto educativo, se plantea un nuevo modo de ser tanto de profesores, especialistas y autoridades, nuevas formas de gestión escolar que permitan ofrecer a todos los niños una cultura común sin importar sus condiciones y en igualdad de oportunidades. En palabras de López Melero:

“ La integración les exige, continuamente, un nuevo modo de ser profesores, un nuevo modo de ser inspectores, un nuevo modo de ser especialistas, un nuevo modo de planificar en los centro, un nuevo modo de entender el papel del municipio, un nuevo modo de participación de los familiares, un nuevo modo de ser administración. Es éste y no otro el sentido profundo de la integración . Es ahí donde radica el cambio global”²³

²³ López Melero Ob.Cit. p.39

Ahora bien, desde que se llevó a cabo la Reforma y el ANMEB han pasado ya 7 años y muchas metas fueron planteadas para lograrse en el año 2000. Esto significa que actualmente deben existir indicadores de lo que ha sucedido en éste período.

Dentro del programa Nacional de acción a favor de la infancia, se integraron comisiones estatales de seguimiento y evaluación que tendrían que mantenerse en contacto con la Coordinación Nacional del Sector Educativo. De la misma manera, se propuso establecer mecanismos para propiciar el intercambio de experiencias entre las entidades federativas con el fin de enriquecer los programas y acciones a nivel nacional y también dar seguimiento a los acuerdos institucionales.

En éste sentido, por parte de Educación Especial, se realizaron reuniones en las ciudades de Querétaro y Hualulco, convocadas por el Profr. Eliseo Guajardo en las cuáles participaron diferentes niveles educativos y con participación internacional. Asimismo, se creó el "Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España" con el fin de dar continuidad a los principios filosóficos y políticos planteados en la Integración. Este fondo, además va a aportar recursos y asesoría técnica en el desarrollo del proyecto de Innovación e investigación en integración educativa.

Independientemente de las evaluaciones institucionales, retomaré algunos de los indicadores de evaluación como son la normatividad planteada en las leyes y los acuerdos.

Se ha manejado en los diferentes documentos el principio de *equidad* como un factor clave para fundamentar las acciones educativas. Para lograrla tendríamos que partir de tres principios de igualdad que son: **oportunidades, permanencia y logros escolares**. Esto nos lleva necesariamente a un análisis estadístico y conceptual, partiendo del registro de menores con discapacidad y contrastándolo con los alumnos que han ingresado a las escuelas, alumnos que han desertado y alumnos que no van a las escuelas o que asisten a servicios asistenciales e incluso la población que estando dentro de las escuelas, no recibe apoyos que le permitan acceder al currículum e incluso no participan en eventos escolares, concursos, excursiones etc.

En México existen más de dos millones 700 mil niños y niñas con algún signo de discapacidad; de ellos poco más de 606 mil no recibe ningún tipo de servicio educativo. De los dos millones 100 mil que obtienen ayuda, más de 303 mil son atendidos por servicios de educación especial,

mientras que los restantes - con excepción de 11 mil que han sido integrados- asisten a las escuelas sin el apoyo que probablemente necesiten²⁴

En el aspecto conceptual la ley General establece con claridad la obligación de instrumentar políticas dirigidas hacia la equidad, estableciendo que las autoridades educativas "tomen medidas con el propósito de establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de cada individuo" (art. 32) y exige que esas medidas sean dirigidas de manera preferente a los grupos y regiones con mayor rezago educativo, o que enfrenten condiciones económicas y sociales en desventaja²⁵ Más adelante en el artículo 33 describe medidas de carácter preventivo, compensatorio y remedial , las cuáles deben ser instrumentadas para disminuir las diferencias existentes entre los resultados de aprendizaje de los alumnos²⁶

Tales acciones comprenden desde la creación de centros de desarrollo, orientación a los padres, mayores recursos a localidades aisladas o marginadas, programas de educación a distancia, becas, campañas de salubridad, servicios educativos para quienes abandonan el sistema escolar, apoyos pedagógicos de recuperación, campañas educativas para elevar los niveles de cultura y bienestar de la población.

El artículo 3ro expresa también de manera explícita ésta igualdad, sin embargo, la igualdad social no es una condición muy frecuente, particularmente en la población que recibe apoyo de educación especial.

De entre las acciones arriba señaladas, algunas más orientadas a la asistencia social, destaca la necesidad de contar con un reforzamiento de los procesos educativos, en particular la referida a los apoyos pedagógicos para lo cuál la ley exige de manera implícita combatir la aparición de los retrasos escolares²⁷

²⁴ Fuente: Registro Nacional de Menores con Algún Signo de Discapacidad, citado en *La educación Educativa en el aula Regular* SEP, Cooperación Española, 2000, México, P.13

²⁵ Ley General de Educación, SEP, México 1993 p. 65

²⁶ *Ibid* p 66

²⁷ Carlos Muñoz Izquierdo *La equidad en la educación en Comentarios a la Ley General de la Educación*, México, 1999, P 126

En éste sentido, en la educación básica se han generado diferentes estrategias y modelos (grupos de nivelación, grupos de extraedad, Unidades de prevención de la reprobación escolar UPRE, grupos integrados etc) Y en mayor o menor medida ha participado USAER a través de los proyectos escolares. Más adelante comentaré el curso que han seguido éstas estrategias.

Por otra parte, es necesario conocer el impacto de la integración en educación inicial, preescolar y secundaria. La instancia encargada del nivel preescolar es el servicio de Centros de atención Preventiva de Educación Preescolar (CAPEP) y la que otorgan los centros de atención múltiple (CAM) que atienden a los niños desde educación inicial hasta capacitación. Todos los niveles, independientemente de su organización, comparten los principios de integración.

En algunas delegaciones el nivel secundaria ya es atendido por USAER, llevando un seguimiento de los alumnos que eran atendidos por el servicio en la primaria.

Por otra parte, dentro de los planteamientos del Programa de Desarrollo Educativo 95 – 2000 se planteó la necesidad de establecer lineamientos normativos flexibles, que eliminaran las restricciones de acceso y permanencia a los servicios educativos regulares y especiales. Actualmente, aún tenemos dificultades, ya que vemos como transitan los alumnos de escuela en escuela o de turno en turno ya que debido a sus dificultades se les condiciona la inscripción, la promoción e incluso la certificación. Ante las expectativas y exigencias de las primarias, otros acaban por abandonar la escuela.

Se menciona también la necesidad de darle al magisterio formación y sensibilización que faciliten el trabajo con niños con N:E:E y discapacidad. En éste sentido, al personal de USAER se le dio en parte la responsabilidad de transmitir las bondades de la integración a los profesores. La forma más inmediata fue con la participación en los consejos técnicos de las primarias e invitándolos a los cursos dados por educación especial. En términos generales, los resultados no han sido los esperados, ya que como profundizaré más adelante, la inserción del servicio de apoyo no ha sido un proceso fácil.

En los cursos dados a las primarias con el propósito de modernizar la educación e involucrarlos en el manejo de los nuevos planes y programas, se utilizaba, paradójicamente la misma metodología que se criticaba. En algunos de ellos participó el personal de educación especial, pero esto no era la norma; particularmente en los cursos de inicio de ciclo escolar en los cuáles se perfilaba el plan de trabajo anual, se daban de manera paralela, cursos para el personal de educación especial. Además de esto se pensó en la necesidad de que las nuevas generaciones de profesores contaran con los elementos básicos sobre integración, por lo cuál se incluyó la asignatura de necesidades educativas especiales, ligada a las asignaturas de desarrollo infantil en el nuevo plan de estudios de las escuelas normales.

Por otra parte, en el programa de desarrollo se mencionaba la participación de los medios de comunicación, resaltando su poder de convencimiento y sensibilización para el proceso de integración.

En éste sentido, los medios han participado principalmente en la difusión de campañas gubernamentales con un impacto muy bajo hacia la integración escolar y laboral. La T.V. comercial lanzó una campaña conjunta con asociaciones civiles y empresarios, llamada "Teletón" con el fin de recaudar fondos para crear centros de rehabilitación para niños con discapacidad motora. Además de la publicidad generada y el apelar a la conmiseración de la gente, no nos aportan elementos de conciencia hacia la integración de ésta población.

Es importante también conocer el impacto de la integración laboral. Los centros de atención múltiple (CAM) cuentan con centros de capacitación (CECADEE) que capacitan a los egresados del CAM de acuerdo al sistema de competencias laborales. Se dieron además opciones como los Centros de capacitación Técnica e Industrial (CECATIS), Colegio Nacional de educación Profesional y Técnica (CONALEP) Secundarias para trabajadores. El primero (CECADEE) es el único que atiende exclusivamente a población con discapacidad.

En la delegación Cuajimalpa funciona el Centro CONFE de capacitación laboral, el cuál con recursos federales y privados capacita a jóvenes y adultos con discapacidad intelectual y los integra al ámbito laboral. En cuanto a otras discapacidades, se han dado iniciativas de reforma a las leyes laborales, particularmente en lo que se refiere a la oportunidad que se debe dar a

personas con discapacidad para acceder a los puestos de trabajo y además la Secretaría del Trabajo ha ofrecido incentivos para empresarios que los contraten . Sin embargo, vemos en el metro la ocupación cotidiana de éstas personas.

En otro apartado del programa se aborda la necesidad de establecer un proyecto de adecuaciones arquitectónicas para eliminar barreras físicas. El programa existe, pero no todas las escuelas tienen éstas adaptaciones.²⁸ Cuando hay necesidad de hacer éstas adecuaciones, por lo general son solicitadas por los directores y no siempre se cuenta con una asesoría acerca de su diseño.

A nivel urbano ha aumentado la cantidad de banquetas de la zona metropolitana que cuenta con rampas . En algunas estaciones del metro hay señalamientos en Braille y cuentan con elevadores para sillas de ruedas y se ha visto que circulan algunos camiones al parecer especiales para ésta población. Sin embargo no estoy muy segura que todos las utilicen y que la población sepa cuál es su finalidad.

En suma, en México se ha pretendido conjuntar esfuerzos en una diversidad de prestaciones y acciones que en teoría debieran favorecer el proceso de integración. En éste sentido, todos los involucrados en la educación debieran tener una adecuada información a la hora de decidir y gestionar. Por otra parte cabe cuestionarnos seriamente si respondemos o no al principio de sectorización, que consideraré como punto clave para los siguientes apartados del presente informe

"El principio de sectorización de servicios es la aplicación del principio de normalización a la realidad geográfica donde residen las personas con discapacidades, con el objetivo de prestar servicios a quienes lo necesiten y dónde se necesiten, en su ambiente físico, familiar y social . Se trata de responder a las necesidades de los individuos en el entorno en que viven " (Muntaner, Forteza y Rosselló)²⁹

²⁸ Norma Oficial Mexicana (NOM-001-SSA2-1993) que establece los requisitos arquitectónicos para facilitar el acceso, tránsito y permanencia de los menores con discapacidad en establecimientos e instituciones públicas privadas y sociales.

²⁹ Citado por Ramón Porras Vallejo Ob.Cit. p-40

Los elementos a tener en cuenta son los siguientes:

1. Criterios de admisión. ¿Qué alumnado hay que considerar necesitados de prestaciones especiales? ¿cómo es escogido? ¿qué evaluación e información se obtiene al respecto? ¿qué procedimientos se aplican para decidir que ya no necesitan servicios?
2. Dotación de personal ¿qué tipo de personal se considera necesario para el alumnado con alguna discapacidad? ¿qué papeles desempeñan? ¿qué tipo de formación se les imparte? ¿hay algún tipo de incentivo o motivación para los profesores que tienen a niños con NEE y/o discapacidad en sus aulas?
3. Programas de estudios y evaluación. ¿qué relaciones existen entre el programa de estudios del alumno con NEE y/o discapacidad y el programa ordinario? ¿en qué consideraciones se basan las eventuales modificaciones de su contenido o el enfoque adoptado por los profesores? ¿de qué manera se supervisa y registra el progreso de éste alumnado?
4. Entorno físico. ¿dónde se imparte la educación especial? ¿qué instalaciones y medios son necesarios? ¿es posible proporcionar éstos modificando los edificios habituales?
5. Financiación. ¿cuándo las prestaciones especiales tienen lugar en las escuelas ordinarias? ¿de qué manera se canalizan recursos adicionales hacia esas escuelas?
6. Padres. ¿qué papel se asigna a los padres? ¿qué grado de contacto existe entre el hogar y la escuela? ¿qué medidas se toman para informar a los padres de la educación de sus hijos y para que participen en ella?
7. Relaciones con respecto a la enseñanza ordinaria. ¿qué relación existe entre las prestaciones especiales y las ordinarias? ¿están ambas integradas en un marco común, o está la Educación Especial conceptuada como una prestación diferente? ¿de qué manera toman decisiones respecto a las necesidades de los alumnos?
8. Apoyo externo. ¿con qué apoyos se cuenta fuera de la escuela? ¿de qué manera se integra ése apoyo en las actividades de la escuela?

El marco de respuestas a estas preguntas irán perfilando el grado de congruencia entre la política educativa internacional hacia la integración, la filosofía que la sustenta, la respuesta que como país se ha logrado, la cultura que la respalda y finalmente el contexto local. La política Educativa Internacional y la Nacional dan un encuadre a las acciones educativas. Sin embargo, la realidad más cercana y cotidiana es aquella con la que vivimos .

2.4 NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y ATENCION A LA DIVERSIDAD

El tema de la diversidad, fue planteado en 1948 en los artículos 1 y 2 de la Declaración Universal de Derechos Humanos de las Naciones Unidas en los siguientes términos :

*"Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y en derechos y dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros". "Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en ésta Declaración, sin distinción alguna de raza, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición"*³⁰

Diversidad, de ésta manera se entiende como un concepto totalmente humano, que abarca diversidad de género, edad, discapacidades, poblaciones, etnias, lenguas, religiones, situación social, ideología, motivos de justicia, etc. etc. La diferencia, es algo que nos rodea permanentemente. La cuestión no es que se den tales diferencias, sino los criterios por los cuáles los sujetos son adscritos a las mismas y las consecuencias que esto puede tener para su vida.

³⁰ Olga Ma. Alegre de la Rosa. *Diversidad Humana y Educación*. P. 15

Parámetros como lo "normal" "lo excelente" "lo aceptable" nos remiten necesariamente a considerar las diferencias como una desventaja, por lo que la persona ha de apartarse o de tratarse como inferior. Menciona Porras Vallejo que...

"La lucha axiológica e ideológica se debate dialécticamente entre integrar lo diverso social y culturalmente o profundizar la distancia entre los diversos colectivos y personas. ¿es posible plantearse una humanidad mejor cuando una parte de la humanidad sojuzga a la otra?"³¹

La revisión histórica de la educación especial, tanto a nivel mundial como en México, nos muestra como se trató de mantener en la exclusión a muchos niños y como se han realizado esfuerzos por cambiar al enfoque de la diversidad como valor.

En el ámbito educativo, por principios políticos, éticos y filosóficos, la aspiración más profunda se dirige a asumir de forma integradora la diversidad y toma como referencia la realidad de grupos heterogéneos de alumnos, lo cual supone que

- ✧ tenemos que respetar las capacidades y habilidades básicas de todos, respetando sus características personales y referencias socioeconómicas
- ✧ Hay que admitir la variedad de procesos y ritmos de aprendizaje, así como la diversidad de resultados, para compensar lo que sea preciso.
- ✧ Aceptar la diversidad para favorecerla en lo que suponga de riqueza colectiva

Por otra parte, habremos de reconocer a la diversidad en las escuelas, en los profesores en los padres, diversidad de intereses, motivaciones y expectativas, para conformar un sistema educativo comprensivo e integrador, que pueda:

- ✧ Ofrecer a todos los alumnos las mismas oportunidades de formación y las mismas experiencias educativas y
- ✧ Satisfacer las necesidades educativas de todos los alumnos y alumnas adaptándose a los diferentes intereses, capacidades, motivaciones y necesidades en un aula heterogénea.³²

³¹ Ramón Porras Vallejo Ob.Cit. P. 23

³² Alegre de la Rosa Olga Ma. Ob.Cit. p. 17

Para ello es necesario que, conjuntamente con los principios de los derechos humanos, se construyan formas de trabajar más colaborativas y basadas en la reflexión común sobre la propia práctica educativa y el ambiente socio familiar.

El principio de "escuela para todos" se basa en éstas ideas sobre la diversidad; una escuela para todos es una escuela abierta a la comunidad, más participativa en sus problemas y sus soluciones, planifica sus actividades de forma diferente, tiene diferentes necesidades

Sin embargo, hasta nuestros días persiste la necesidad de clasificar y etiquetar a los alumnos. Tenemos con frecuencia dentro de los salones, largas listas de los "niños que se portan bien y que se portan mal", "los que hacen y los que no hacen la tarea", "los que son puntuales y los retrasados" "la fila de las tortugas, la de los venados, la de las liebres", "los reprobados" "los burros y los flojos" etc. etc.

Esto determina con frecuencia estereotipos y categorías que van en contra de la idea de que cada estudiante es un sujeto con sus características, capacidades y limitaciones propias. Así tenemos al niño que vive sólo con los abuelos, al que su mamá trabaja y lo deja a cargo de sus hermanos, al que no cursó preescolar, al que no quieren en ninguna escuela ya que es muy inquieto y así la lista se hace tan larga casi como el número de niños de cada escuela. Queremos además que para cada tipo de situación haya recursos y servicios que solucionen los problemas de cada niño, lo cuál justificaría un sistema dual como lo es educación especial. Esto nos conduce a la polémica sobre ¿cuál es la población que debe atender educación especial? Se habla de que su trabajo se enfoca principalmente a los niños con necesidades educativas especiales, lo cuál nos lleva a considerar cómo se traduce éste concepto en la dinámica de un salón de clases o de una escuela, e incluso dentro de los mismos servicios de educación especial.

El concepto como tal, surgió en los años 60 y se popularizó en 1978 con la aparición del reporte Warnock³³ que describía la situación de la educación especial en Gran Bretaña y planteaba que lo importante no es la descripción de la deficiencia de un sujeto, sino el "tipo de ayuda educativa que necesita". Para Warnock una n.e.e. es aquélla que requiere:

³³ Ismael García Cedillo et. al. *La Integración Educativa en el aula regular* SEP Cooperación española. 1ra ed. México 2000 p. 49

- ❖ Dotación de medios especiales de acceso al currículum
- ❖ Un currículum especial o modificado
- ❖ Especial atención a la estructura social y al clima relacional en los que se produce la educación

Brenan (1988) señala que hay una n.e.e. cuando una deficiencia (física, sensorial, intelectual, emocional, social o cualquier combinación de éstas) afecta el aprendizaje hasta tal punto que son necesarios algunos o todos los accesos especiales al currículum, un currículum especial o modificado, o bien a una adecuación de las condiciones de aprendizaje. La necesidad puede ser leve o aguda, temporal o permanente o en alguna fase del desarrollo.³⁴

De ésta manera, los servicios de apoyo, tendrían necesariamente que promover una adecuada detección de éstas necesidades llegando a precisar la ayuda pedagógica que requieren los alumnos para lograr los fines educativos y lo que es más importante, que éstas ayudas las proporcione dentro del entorno educativo.

En el contexto mexicano, éste enfoque ha traído como consecuencia que en el plano administrativo, se transite entre los límites de lo ideal y lo real, lo mejor y lo posible. Los principales obstáculos enfrentados han sido:

1. Dificultad para el sistema educativo de desmontar el subsistema de educación especial, tanto por resistencia de los profesionales, como por la falta de respuesta del sistema regular.
2. La falta de recursos humanos y materiales para dar una respuesta de calidad a ciertas n.e.e. dentro de una crisis económica mundial y con vaivenes sexenales de programas educativos
3. La dificultad para remover actitudes acomodaticias al orden establecido.

Es por éstas razones, que el concepto de n.e.e. llega a un punto de quedar en controversia, ya que con el fin de lograr una perspectiva más funcional para el sistema en términos de provisión de recursos, reglamentación, control y estadística de datos, volvemos a un punto de agrupamientos como los siguientes:

³⁴ Citado por Porras Vallejo Ob Cit. P. 68

- ❖ Alumnos con problemas de visión, audición o movilidad sin serios problemas de aprendizaje
- ❖ Alumnos con desventajas educativas, problemas de adaptación por razones sociales o psicológicas.
- ❖ Alumnos con dificultades significativas de aprendizaje
- ❖ Alumnos con problemas emocionales y de conducta.

Por otra parte, el Instituto Nacional de Geografía y Estadística (INEGI) ha agrupado el conjunto de la población atendida por servicios de apoyo, con el fin de evaluar cuantitativamente el proceso de integración. Las categorías que maneja son:

1. *Necesidades educativas especiales:* Presenta n.e.e. el alumno que, con o sin discapacidad se le dificulta el acceso a los contenidos curriculares en la interacción con su contexto escolar y que, para satisfacerlas, requiere de apoyo educativo de carácter adicional o diferente.
2. *Alumno atendido:* Es a quién se le está aplicando o se ha detectado que requiere un programa técnico pedagógico que ayude a superar sus n.e.e.
3. *Discapacidad:* Es la restricción o ausencia relacionada con alguna deficiencia en el individuo, de naturaleza permanente o temporal para el desempeño del rol que satisface las expectativas de su grupo social de pertenencia.
4. *Ceguera:* es la falta o pérdida del sentido de la vista. La ceguera es una condición por lo general permanente. Esta condición no afecta la condición intelectual de la persona.
5. *Discapacidad visual:* Es la disminución de la agudeza visual en ambos ojos. Las personas con discapacidad visual se benefician de apoyos ópticos, tales como lupas, anteojos, binoculares, pantallas amplificadoras. Regularmente sólo ven sombras o bultos. La discapacidad visual puede ser progresiva hasta convertirse en ceguera. Esta condición no afecta el rendimiento intelectual de la persona.
6. *Sordera* Es una pérdida auditiva que no permite oír y entender los sonidos del lenguaje oral. Los niños con discapacidad auditiva pueden emplear el lenguaje de señas o la lectura labio-facial como herramienta de comunicación. Esta condición no afecta el rendimiento intelectual de la persona.

7. *Discapacidad auditiva*: es una pérdida superficial o moderada de la audición, la persona que presenta discapacidad auditiva es aquella que tiene suficiente audición para oír los sonidos del lenguaje oral. Pueden desarrollar una gran habilidad para leer los labios e interpretar los mensajes auditivos para comunicarse. Esta condición no afecta el rendimiento intelectual de la persona.
8. *Discapacidad motriz*: Tienen dificultades en el control del movimiento y la postura de su cuerpo en diferentes niveles. Las adecuaciones arquitectónicas para facilitar su traslado y movimiento apoyan su desenvolvimiento y hacen relativas las dificultades que enfrentan en la interacción con su entorno. Esta condición no afecta el rendimiento intelectual de la persona.
9. *Discapacidad intelectual*: presenta una gama muy diversa y se evidencia de acuerdo a la interactividad que realice el individuo con su entorno social. En el caso del entorno escolar puede manifestarse en mayores dificultades que el resto de los compañeros para la comprensión de instrucciones complejas, abstractas, metafóricas o con más de un sentido figurado. Esto convierte su desempeño funcional en una menor autonomía, requiere ayuda para el seguimiento y acabado de una actividad; sobre todo ante un aprendizaje novedoso; exige una variabilidad mayor de actividades para presentarle los mismos contenidos en diversas formas de interés personal. En síntesis requieren de mayor tiempo, paciencia y comprensión para responder a las expectativas escolares de su grupo y su maestro. Son sensibles al rechazo, repercutiendo en su desempeño. Sólo si se tiene el cuidado de adecuarse en forma más personal a sus posibilidades intelectuales y sociales pueden participar con éxito en actividades de acuerdo a su edad y grupo de pertenencia, relativizando su discapacidad intelectual. Estos menores pueden cursar su educación básica en la escuela regular con apoyo.
10. *Alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes (CAS)* alumnos que presentan habilidad por arriba del promedio general, compromiso para concluir todas las actividades y creatividad para resolver situaciones.³⁵

³⁵ Glosario incluido en los formularios estadísticos de INEGI

Como podemos apreciar, fuera de las discapacidades específicas se consideran en el rubro de "alumnos con n.e.e." a una población diversa que en un momento dado requiere del apoyo. Por ejemplo, alumnos con problemas de conducta, alumnos provenientes de alguna etnia, alumnos con rezago escolar, problemas de lenguaje, abandono familiar, etc. A veces incluso el personal de apoyo llega a mencionar que son "mis niños con discapacidad", "mi grupo de n.e.e.", "mis niños de aula de apoyo" etc. Al respecto, señala García Pastor es necesario reconceptualizar las n.e.e.:

"es necesario que el concepto de necesidades educativas especiales se redefina incluyendo dos dimensiones esenciales: la dimensión interactiva (la necesidad se produce en relación con el contexto en que se produce) y la dimensión de relatividad (la necesidad hace referencia a un espacio y un tiempo determinado, no es universal ni permanente)"³⁶

Sin embargo, la capacidad del sistema y sus profesionales depende de una serie de variables que frecuentemente suelen ir más allá de la buena voluntad y que influyen en las actitudes y soluciones. Por ejemplo, la falta de recursos, cuando no hay formación profesional, cuando la organización y creencias de las escuelas no facilitan la colaboración. Así llegamos a una nueva categoría de "niños con n.e.e." y olvidamos que se trata de "las n.e.e. de los alumnos"

Retomando el glosario del INEGI vemos como se incluye éste carácter relativo e interactivo, sin embargo, nos remite necesariamente a un número de alumnos, a ciertas características que determinan que aparezca o no dentro de una lista. Si dejamos de lado el análisis cualitativo de la población, corremos el riesgo de considerar que los niños son los que tienen problemas ya que, ante la falta de respuestas de la escuela y como autodefensa, surge nuevamente la etiquetación. Citando a Fish y Evans:

"En el caso de las necesidades educativas especiales, es el contexto educativo el que determina las dificultades de aprendizaje y éste concepto crea problemas para quiénes tienen que trabajar con él. Es mucho más fácil para los administradores definir las necesidades como déficits individuales"³⁷

³⁶ Citado por Ramón Porras Vallejo Ob.Cit. p. 74

³⁷ Citado por Porras Vallejo Ob.Cit. p. 75

Una polémica de particular importancia se refiere a los alumnos con discapacidad intelectual, ya que la carga académica da un reconocimiento importante al área cognoscitiva. Alumnos que por su nivel socio económico fracasan en la escuela y que se clasificaban como "límitrofes" engrosan considerablemente las listas de alumnos con discapacidad intelectual y de n.e.e. Además, a partir de la reforma, se cuestionó de manera importante a los profesores sobre su responsabilidad por el rezago y la reprobación de los niños. Los resultados fueron que se derivara a ésta población hacia los servicios de educación especial y que finalmente se considerara que las dificultades se encontraban sólo en los niños.

Como señala María Angélica Luz:

"En el origen del fracaso escolar se halla una representación de la cultura escolar, desde la cuál se cree en la igualdad de oportunidades iniciales para todos los niños. Desde ésta postura de "igualitarismo formal", se trata a todos los alumnos como si fueran iguales y en la práctica no se hace sino consolidar cualitativa y cuantitativamente sus diferencias"³⁸

Hemos encontrado, sin embargo, una mayor disposición hacia el trabajo con discapacidades manifiestas y que no involucran el rendimiento intelectual, que para aceptar la permanencia de niños marginados o con problemas de adaptación. Es frecuente que éstos niños no aparezcan en las listas de alumnos que requieren apoyo y que finalmente reprueben, deserten o sean expulsados de las escuelas.

En el Distrito Federal, entidad eminentemente urbana existe el índice más bajo de alumnos con discapacidad integrados a sus escuelas primarias; en contraste, en las zonas rurales es más significativa la cultura incluyente y, paradójicamente, no siempre cuentan con servicios de apoyo e incluso hasta hace poco ni siquiera se estimaba este hecho en sus estadísticas. Ejemplo de esto, son las escuelas unitarias, en las que aprenden de manera simultánea niños de todas las edades y grados sin importar sus dificultades, situación social o económica.

³⁸ Ma. Angélica Luz Ob.Cit. p. 57

De ésta manera, la diversidad y las n.e.e. transitan entre las responsabilidades que se atribuyen a personal de apoyo y a la escuela en su conjunto. Es necesario llegar a una elaboración de conceptos incluyentes en los que sepamos simplemente cuáles son las necesidades de los niños, distinguiendo los calificativos de "educativas y especiales" Al respecto, Ainscow menciona:

"Las soluciones a la crisis del empleo del término n.e.e. no son fáciles pues, como tantos otros, ha calado en el lenguaje educativo y ha pasado a ser coloquial y fácil, una especie de comodín desde el que se puede hacer una defensa de los derechos de las personas diferentes en la educación, hasta las más rancias prácticas segregadoras y de que el fracaso educativo de muchos niños y niñas se debe a ellos/as/ mismos /as/."³⁹

Es en éste contexto en el que se perfila como alternativa el enfoque curricular, el cuál se ha adaptado en México con una fuerte influencia de la corriente española.

2.6 EL NUEVO ENFOQUE: LOS ALUMNOS CON N.E.E. Y/O DISCAPACIDAD Y SU INTERACCIÓN CON EL CURRÍCULUM.

Si estamos de acuerdo en que en las escuelas se acepte a todos los alumnos considerando sus diferencias, sus derechos y sus necesidades básicas, entonces las siguientes preguntas serían: ¿las escuelas están preparadas para atender a ésta diversidad de alumnos? ¿los profesores pueden presentar dificultades de enseñanza? ¿Qué respuesta puede dar la escuela a estos alumnos en cuanto a oportunidades, recursos, métodos etc.?

Esto nos lleva a considerar que el enfoque centrado en las dificultades de los niños debe transitar hacia el enfoque centrado en el currículum. Y... ¿qué es el currículum?

En México éste término es de uso reciente. Hasta antes de la Reforma, nos referíamos a él como sinónimo de planes y programas, diseño y planificación, contenidos, etc. Para educación especial, antes centrada en un enfoque terapéutico, ha significado un reto, ya que ahora hablamos de acceso al currículum, diseño curricular, adecuaciones curriculares etc.

³⁹ Cit. por Porras Vallejo Ob. Cit. P. 76

Existen diversas opiniones en torno al concepto de currículum.

César Coll, una de las principales figuras de la reforma educativa en España, se refiere al currículum como "un instrumento útil para orientar la práctica pedagógica" y "una ayuda para el profesor" señala también que "el currículum debe tener en cuenta las condiciones reales en las que va a tener que llevarse a cabo el proyecto, situándose justamente entre las intenciones, los principios y las orientaciones generales y por otra parte la práctica pedagógica"⁴⁰

Grundy señala que "el currículum no es un concepto, sino una construcción cultural, esto es no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la experiencia humana. Más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas"⁴¹

Nos encontramos entonces ante distintos puntos de vista que nos remiten a una práctica compleja que algunas veces en mayor o menor medida incluyen:

- conjunto de conocimientos
- programas de actividades planificadas
- resultados pretendidos de aprendizaje
- plan reproductor de conocimientos, valores y actitudes
- tareas y destrezas a ser dominadas
- suma de aprendizajes y sus resultados

Las definiciones, acepciones y perspectivas se agrupan en 5 ámbitos:

- 1.- Puntos de vista sobre su función social
- 2.- enfocado al proyecto o plan educativo
- 3.- como expresión formal y material (contenidos, orientaciones, secuencias)
- 4.- campo práctico (procesos instructivos, interacciones y comunicaciones educativas, teoría y práctica de la educación)
- 5.- Actividad discursiva académica e investigadora sobre todos estos temas.

⁴⁰ Coll, César. "Psicología y currículum". Barcelona, Paidós 1980. Citado en "Antología de alternativas de apoyo curricular" D.E.E. México 1998 Coordinación Regional de Operación en el D.F. No. 4 1998. P 6

⁴¹ Citado por J. Gimeno Sacristán "El currículum: una reflexión sobre la práctica" 6 ed. Morata, Madrid. P.14

Por todas estas razones, resulta un concepto esencial para comprender la práctica educativa institucionalizada y las funciones sociales de la escuela. Al respecto, Gimeno Sacristán menciona:

"No podemos olvidar que el currículum supone la concreción de los fines sociales y culturales, de socialización que se le asignan a la educación escolarizada o de ayuda al desarrollo, de estímulo y escenario del mismo, el reflejo de un modelo educativo determinado, por lo que necesariamente tiene que ser un tema controvertido e ideologizado de difícil plasmación en un modelo o proposición sencilla [...] La complejidad misma de los currícula modernos de la enseñanza obligatoria es el reflejo de la multiplicidad de fines a los que se refiere la educación"⁴²

En México, particularmente la Dirección de Educación Especial, tomó como modelo el enfoque curricular utilizado en España. Planteado por el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) En dicho enfoque, se habla de los "niveles de concreción curricular" que son los siguientes:

- Primer nivel : Diseño curricular prescriptivo o de base que contempla las prescripciones administrativas educativas para todo el país.
- Segundo nivel: Proyecto curricular de centro que es planteado por un grupo de profesores y de acuerdo a las competencias del centro educativo.
- Tercer nivel: Programaciones de aula, establecidas por cada docente.

El primer nivel, contempla las disposiciones de carácter prescriptivo y orientativo que contiene los objetivos generales y bloques de contenido para cada una de las etapas conforme a lo que se establece como enseñanzas mínimas. Aquí se contemplan además las formas culturales o contenidos (conocimientos, actitudes, valores, destrezas etc.) cuya asimilación es necesaria para que el alumno llegue a ser miembro activo de la sociedad y agente a la vez de creación cultural. Constituye, también el proyecto Educativo que se tiene como país.

La Reforma de 1993, se planteó desde sus orígenes como reforma curricular. Entonces se manejaron como puntos centrales para diseñar el currículum los siguientes:

⁴² Gimeno Sacristán . Ob Cit. P 15 y 19

1. *La concepción del ser humano*, que habrá de traducirse en una educación integral y que atienda al desarrollo armónico.
2. *Las políticas, metas y objetivos de la educación*, que se enmarcan en las metas del desarrollo y los conceptos de identidad nacional, Democracia, Solidaridad, Justicia e Igualdad
3. *Los fines de la educación* que contemplan el desarrollo armónico de sus facultades a mejorar su calidad de vida, tener la posibilidad de un trabajo productivo e incrementar su capacidad de plantear y cumplir proyectos personales.
4. *Las características que habrá de tener la educación*: deberá ser relevante, útil, moderna y de calidad
5. *Las características del modelo educativo*: nutrida en corrientes, prácticas y valores universales; pertinente, útil y eficaz en sus resultados; participativo en su formulación y análisis; ambicioso en sus objetivos y realista en sus posibilidades de aplicación
6. *Las orientaciones específicas para la formulación de los nuevos planes y programas de estudio*. Graduar la comprensión; tener conceptos para interpretar el pasado y el futuro, fomentar el trabajo personal nutrido en técnicas, estudio y herramientas de la acción, entender el conocimiento de la lengua como medio de comunicación y pensamiento, profundizar en la ética y el civismo, capacitar para aprender a juzgar y actuar de manera crítica innovadora y equilibrada ; perfilar estrategias de aprendizaje para atender y preservar el incremento de la cultura y las interrelaciones humanas ;atender actividades recreativas y deportivas como instrumentos de desarrollo personal y de solidaridad ;ofrecer elementos que permitan un mejor conocimiento del mundo cotidiano , urbano o rural , sus posibilidades y limitaciones y fomentar el conocimiento de la democracia, la vida en unidad y el trabajo .
7. *La concepción y valoración de la función social del magisterio* . Contemplando estrategias de formación y participación .

Como podemos ver, la reforma surgió de la necesidad de ajustar el anterior modelo curricular a las necesidades sociales, políticas y económicas, para ello, se planteaba que :

"Al comprometer a toda la sociedad en el proceso educativo, el aprendizaje se convierte en una constante y el tiempo en una variable, a diferencia de los enfoques curriculares tradicionales donde el tiempo es una constante y el aprendizaje una variable. Esto es, la educación adquiere en cada individuo y en la sociedad la dimensión de ser permanente y no sólo de tránsito por la escuela"⁴³

Para llegar a esta transformación, y para conocer la dirección de los aprendizajes, se diseñaron en conjunto con sectores de gobierno y privados, investigadores, maestros, padres de familia y alumno, los *"perfiles de desempeño"* que pretendían ir más allá de un comportamiento de egreso esperado al concluir la educación preescolar, primaria y secundaria y lograr un reflejo del comportamiento social de la población escolarizada.⁴⁴

Estos perfiles, contemplaban además el desempeño docente y la evaluación educativa. No pretendo profundizar sobre éstos perfiles, pero para el tema que me ocupa, resaltaré un aspecto importante como aporte para el cambio de contenidos que se menciona continuamente en los planes, programas y en la legislación y que es el concepto de *"necesidades básicas de aprendizaje"*: CONALTE se propuso detectar éstas necesidades y se establecieron categorías con el propósito de sistematizar la información captada. Dichas categorías son las siguientes:

1. Instrumentales: acceso a la información, claridad de pensamiento y comunicación efectiva
2. Relacionales: Comprensión del medio ambiente, comprensión del hombre y la sociedad y desarrollo personal.

Toda la información que se recabó y analizó fue contrastada con el plan de acción de Jomtien, en el que se mencionaba que las necesidades básicas varían entre los diversos países y contextos socioculturales y económicos. Se reconoce también que el progreso tecnológico y la intervención de sectores diferentes de los educativos (medios de comunicación, empresas, sindicatos, comunidades) han diversificado el carácter cambiante de la demanda. Las necesidades básicas planteadas como demandas universales son:

⁴³ Perfiles de desempeño para preescolar, primaria y secundaria. CONALTE 1994 p. 17

⁴⁴ *Ibid* p. 18

- Capacidad para resolver problemas, que abarca la flexibilidad y la capacidad de adaptación a nuevas situaciones
- Capacidad para decidir con fundamento que remite a la capacidad de seleccionar las informaciones relevantes ya sea en el trabajo, en el área cultural o el ejercicio de la ciudadanía y...
- Capacidad para continuar aprendiendo, única forma mediante la cuál el resultado de la acción educativa puede responder a la continua diversificación y el cambio de las demandas de aprendizaje de la sociedad.⁴⁵

Es posible argumentar que en países latinoamericanos como el nuestro, las demandas básicas - como es el caso del dominio de la lectura y la escritura - están muy lejos de ser atendidas. Por lo tanto, habilidades cognoscitivas y competencias sociales de nivel superior - como es el caso de la flexibilidad, la autonomía, la capacidad de adaptación a situaciones nuevas- no se han constituido en prioridades. Sin embargo, la convivencia con la racionalidad, dada por la generalización de la información y comunicación, se ha generalizado en todos los países. Los niños tienen ahora un contacto permanente con diferentes códigos y tienen ahora acceso al mundo simbólico de la informática o las artes. Como apunta Namó de Mello:

"educar par el ejercicio de la ciudadanía en sociedades que viven un proceso de cuestionamiento de sí mismas, en las que la opción por la integración y la solidaridad compite con la de segregación, se convertirá en un proceso muy diferente al que ocurrió hace cuatro o cinco décadas"⁴⁶

El perfil planteado por las necesidades básicas de aprendizaje, tanto a nivel internacional como nacional nos lleva a conformar un modelo institucional de los sistemas de enseñanza que permita una mayor apertura al medio social, ya sea como un todo o dentro de cada institución.

⁴⁵ Guiomar Namó de Mello. *Nuevas propuestas para gestión educativa*. SEP, México, 1998. p. 19

⁴⁶ Idem p. 18

Como hemos observado, el primer nivel de concreción del currículum es complejo y no se puede abordar sin la revisión del contexto en el que se ha conformado. Necesariamente nos remite a un cuestionamiento presente en todos los niveles: ¿los sistemas escolares nutren a la sociedad? O ¿los sistemas sociales nutren a las escuelas? Para responder en cualquier sentido, no debemos perder de vista que todo currículum se inserta en un determinado equilibrio de reparto de poderes de decisión que finalmente determinan sus contenidos y formas.

Es necesario retomar el hecho de que la forma en que se conciba el currículum y las demandas de aprendizaje por parte de las instituciones, va a determinar la rigidez o flexibilidad con la que se aborde y que ello va a permitir que un alumno, cualquier alumno, trate de necesidades especiales, rezago escolar, discapacidades etc. pueda acceder al aprendizaje.

Por otra parte, a lo largo de los diferentes niveles, se desarrollan los componentes del currículum que incluyen:

- ¿qué hay que enseñar?
- ¿cuándo hay que enseñar?
- ¿cómo hay que enseñar?
- ¿qué cómo y cuándo hay que evaluar?

Estos parámetros nos llevarían a considerar cómo es que el enfoque curricular da respuesta a los "problemas de aprendizaje" y/o a los "problemas de enseñanza"⁴⁷

En los siguientes capítulos abordaré con mayor precisión los dos siguientes niveles de concreción que tienen que ver de manera particular con los temas de gestión escolar, proyecto educativo y adecuaciones curriculares.

⁴⁷ Blanco, Rosa et al . *Las Necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria*. Incluido en Antología de Educación Especial SEP enero 2000. P. 61

CAPÍTULO TRES

SITUACIÓN ACTUAL

3.1 EL IMPACTO DE ATENCIÓN A LA POBLACIÓN CON N.E.E EN EL D.F.

Después de éste recorrido por los elementos que entran en juego al pretender la integración de los alumnos con n. e. e. y/o discapacidad, es necesario revisar cuantitativa y cualitativamente el impacto de la atención a los niños en el D.F. y saber con mayor precisión la organización actual de los servicios de educación especial. La reorientación se desarrolló en dos fases. La primera consistió en reordenar los recursos de acuerdo al "Proyecto General de la Educación Especial en México" en dos ámbitos:

1. Sistema de administración educativa; que consiste en que educación especial forme parte de educación básica observando la misma normatividad educativa, la de evaluación y de certificación.
2. Sistema escolar; en el que la diversidad de apoyos se simplifica para quedar en servicios de apoyo (USAER), servicios escolarizados (CAM) y atención al público (UOP)

Se continúa la organización por regiones y delegaciones contando con zonas de supervisión por la cantidad de servicios.

Estos datos corresponden al ciclo escolar 2000-2001 y no incluyen a la Delegación Iztapalapa, ya que es la única que funciona de manera desconcentrada y pertenece a la Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa (DGSEI)

Una de las ventajas que se logró con ésta organización fue que los niños que ingresaron a los CAM se ubicaron de acuerdo a su edad y grado y no por su nivel de desarrollo, logrando una mayor convivencia con compañeros de su misma edad e intereses. En cuanto a los servicios de apoyo, se logró que los niños fueran atendidos dentro de sus escuelas beneficiando además a sus compañeros y con asesoría directa a la escuela a la que pertenecen. Además, los padres ya no tenían que desplazarse a los servicios externos, sino que podían recibir orientación en su misma escuela y comunidad.

En la siguiente tabla podemos observar los servicios por coordinación y delegaciones.

SERVICIOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL POR DELEGACIONES

Coordinación Regional	Delegaciones	Servicios de CAM	Servicios de USAER
No 1	Benito Juárez	5	16
	Miguel Hidalgo	18	15
No. 2	Gustavo A. Madero	17	52
No 3	Iztacalco	5	9
	Venustiano Carranza	7	21
No. 4	Alvaro Obregón	4	31
	Cuajimalpa	1	6
	Magdalena Contreras	1	8
No 5	Tlalpan	8	19
	Coyoacán	9	24
No 6	Xochimilco	4	15
	Milpa Alta	1	6
	Tláhuac	1	11
No 7	Azcapotzalco	6	14
	Cuahutémoc	12	15
	TOTAL 15 Delegaciones	100	262

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

Como podemos observar, aproximadamente el 73 % de los servicios corresponde a USAER y 27% a CAM. Veamos en el siguiente cuadro cómo se distribuyen las USAER en los diferentes niveles por delegación con el número de escuelas que atienden y el total de escuelas por delegación.⁴⁸ Los servicios de USAER atienden de 3 a 6 escuelas por unidad; la organización frecuentemente no es muy efectiva, dado que las unidades se fueron abriendo según la demanda, de ésta manera, no responden a la ubicación geográfica por lo que nos encontramos unidades que atienden a escuelas que están muy distantes y a veces comparten dos o hasta tres unidades un mismo barrio o colonia, cuando las escuelas están a pocas cuadras de distancia.

⁴⁸ Datos tomados del prontuario estadístico de fin de cursos de la Dirección de Educación Especial, editado por la SEP y la Subsecretaría de Servicios Educativos de D.F. 2000-2001

TOTAL DE ESCUELAS QUE RECIBEN APOYO DE USAER POR NIVELES.

	Delegaciones	Inicial	Preescolar	Primaria	Secundaria	Total	Total de escuelas
No 1	Benito Juárez	8	1	60	5	74	466
	Miguel Hidalgo	7	0	69	10	86	375
No. 2	Gustavo A. Madero	5	2	250	5	262	1241
No. 3	Iztacalco	0	0	45	2	47	382
	Venustiano Carranza	8	1	89	4	102	429
No. 4	Alvaro Obregón	1	0	116	1	118	553
	Cuajmalpa	0	0	26	0	26	166
	Magdalena Contreras	0	0	33	0	33	163
No 5	Tlalpan	0	0	80	2	82	497
	Coyoacán	1	0	109	9	119	508
No 6	Xochimilco	0	0	73	6	79	289
	Milpa Alta	0	0	28	4	32	84
	Tláhuac	0	0	65	1	66	255
No 7	Azcapotzalco	0	0	70	0	70	385
	Cuahutémoc	0	0	75	0	76	527
	TOTAL	30	4	1188	50	1272	7455

Para el ciclo escolar 2000-2001 los alumnos del D.F. asisten a 8726 escuelas, de las cuales el 39.2 % corresponde al nivel primaria, el 32.3% a nivel preescolar, el 15.5 % a secundaria y el 13% restante pertenece a escuelas de educación especial, para adultos y formación de profesores. Las delegaciones con mayor número de escuelas son Iztapalapa y Gustavo A. Madero. La mayor cobertura de USAER se da en primarias; preescolar recibe atención de CAPEP en 29 unidades distribuidas en todo el D.F.; el nivel de atención desciende en secundarias dado que apenas comienza a consolidarse el apoyo en éste nivel.⁴⁹

⁴⁹ Alberto Navarrete et al. El Distrito Federal, Diagnóstico. Revista Educación 2001 No 82 México Marzo 2002. P. 26

Como podemos observar, la cobertura de las escuelas se logra en un 17 %. Las delegaciones con mayor número de escuelas son G. A Madero e Iztapalapa.*

Durante éste período se reportaron totales de alumnos atendidos por CAM y USAER de la siguiente manera:

ALUMNOS ATENDIDOS CON NEE Y/O DISCAPACIDAD POR NIVELES

Coord	Delegaciones	Inicial	Preescolar	Primaria	Secundaria	Total
No 1	Benito Juárez	42	28	690	56	816
	Miguel Hidalgo	104	0	1797	191	2092
No. 2	Gustavo A Madero	13	52	6022	52	6139
	Iztacalco	0	0	1939	20	1959
No. 3	Venustiano Carranza	109	173	3029	114	3425
	Alvaro Obregón	40	19	4208	43	4310
No. 4	Cuajimalpa	0	0	815	0	815
	Magdalena Contreras	0	0	1349	0	1349
	Tlalpan	0	0	2039	14	2053
No 5	Coyoacán	16	4	2272	88	2378
	Xochimilco	0	32	1205	107	1344
No 6	Milpa Alta	0	0	648	4	652
	Tláhuac	0	0	744	5	749
	Azcapotzalco	0	0	3027	0	3027
No 7	Cuahutémoc	0	12	1995	23	2030
	TOTAL	324	320	31779	715	33138

* Iztapalapa cuenta con 1271 escuelas, no se cuenta con datos de atención de USAER, ya que pertenece a la DISEI

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

El total de alumnos con n.e.e. incluye a los que presentan discapacidades. Cabe mencionar, que dentro de la caracterización de las necesidades especiales, pueden estar incluidos también alumnos con atraso escolar, con problemas de conducta o situaciones diversas que se traducen en la solicitud de apoyo adicional por parte de los profesores.

Antes de abordar el impacto de las USAER en la atención de las discapacidades, me gustaría detenerme en algunos aspectos que vale la pena revisar de los CAM y su relación con la integración. Para ello presento los siguientes datos de movimientos de alumnos en los CAM.

MOVIMIENTO DE ALUMNOS EN LOS C A M

Coord	Delegaciones	Inscripción total	Bajas	Existencia	Promovidos	Egreso	No promovidos	Terminaron apoyo	Integrados a educación regular
No 1	Benito Juárez	416	39	377	246	16	112	1	2
	Miguel Hidalgo	1842	246	1596	425	55	811	294	11
No. 2	Gustavo A. Madero	2005	207	1798	799	132	601	60	6
	Iztacalco	556	40	516	298	19	181	17	1
No. 3	Venustiano Carranza	727	65	662	245	38	341	37	1
	Álvaro Obregón	523	57	466	211	39	190	22	4
No. 4	Cuajimalpa	301	48	253	71	5	171	8	0
	Magdalena Contreras	133	14	119	68	6	32	13	0
No 5	Tlalpan	521	47	474	220	29	213	0	12
	Coyacacán	913	72	841	394	22	382	25	18
No 6	Xochimilco	342	35	307	179	25	97	6	0
	Miapa Alta	45	5	40	23	2	14	1	0
	Tláhuac	223	10	213	162	11	34	6	0
No 7	Accapatzaco	627	47	580	235	12	249	78	3
	Cuahuatemoc	1610	188	1442	730	98	452	151	11
	TOTAL	10784	1100	9684	4309	509	4080	717	69

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

En los servicios de CAM se atiende a alumnos con discapacidades múltiples entre los que están discapacidad intelectual, síndrome de Down, parálisis cerebral, autismo, discapacidad motora, discapacidad auditiva, ceguera, trastornos neurológicos y psiquiátricos etc.

El criterio para la inscripción depende en gran medida de los padres. Las Unidades de orientación al público U.O.P. se encargan de orientar a los padres para decidir la ubicación que más conviene a sus hijos. En éste sentido, ha sido una controversia el hecho de que en un CAM se admitan a niños con cualquier discapacidad, a lo cuál la Dirección de Educación Especial, justificó que con esto se busca la convivencia para lograr que se complementen y sean solidarias.

También en CAM se va a dar la diferenciación entre integración escolar y educativa. La primera es la de todos los alumnos que, con o sin discapacidad, presentan n e e en la escuela regular y que son atendidos por USAER. En cambio los alumnos con discapacidad que cursan su educación básica en un CAM de educación especial decimos que están en un proceso de Integración educativa. Al respecto, Eliseo Guajardo menciona: "La integración educativa se refiere al currículo básico para todos. La integración escolar también es educativa, ya que la escuela regular lleva el currículo básico. Pero en los CAM que ya llevan el currículo básico [...] es sólo educativa, pero no escolar. Ya que el CAM no es la escuela para todos, es sólo para alumnos con discapacidad cuyas n e e , no pueden ser resueltas –por el momento– en alguna escuela regular".⁵⁰

Sin embargo, en los CAM se están enfrentando dentro del mismo enfoque curricular, a las dificultades de cobertura, permanencia y eficiencia terminal. Prueba de ello es el número de bajas que nos indica probablemente que muchos padres no logran cubrir las demandas de los CAM como instituciones escolarizadas o también el grado en el que los alumnos no logran su adaptación al sistema. La eficiencia terminal también es un indicador, ya que se maneja un número importante de no promovidos y existe una proporción muy baja de alumnos egresados e integrados a la escuela regular. El concepto mismo de la evaluación y certificación pueden estar ocasionando esas cifras elevadas de "no promovidos".

⁵⁰ "Integración e inclusión como una Política Pública Educativa en América Latina y el Caribe" Guajardo Ramos, Eliseo Ponencia para el III Congreso Iberoamericano de Educación Especial en Iguazú, Paraná, Brasil, 4 al 7 de noviembre, 1998, p. 5

Veamos ahora la atención que dan los CAM a las discapacidades. Es importante resaltar que cuando se presentan alumnos con varias discapacidades, se va a tomar la que predomine en mayor medida, lo cuál puede ser una variable que afecte el aumento o disminución en algunas categorías.

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

TOTAL DE ALUMNOS ATENDIDOS EN LOS CAM POR DISCAPACIDADES

Coord	Delegaciones	Ceguer a	Disc. Visual	Sorder a	Disc. Auditiva	Disc. Motriz	Disc. Intelectual	Otra	Total
No 1	Benito Juárez	0	0	67	5	125	193	0	390
	Miguel Hidalgo	2	18	20	41	146	728	3	958
No. 2	Gustavo A. Madero	4	8	2	185	215	1413	52	1879
No. 3	Iztacalco	1	6	5	8	17	490	6	533
	Venustiano Carranza	3	13	6	12	106	535	2	677
No. 4	Alvaro Obregón	1	4	6	4	37	440	0	492
	Cuajimalpa	0	0	0	11	9	272	0	292
	Magdalena Contreras	0	0	0	12	14	87	0	113
No 5	Tlalpan	0	7	4	19	15	408	9	462
	Coyoacán	139	80	10	21	102	493	7	852
No 6	Xochimilco	0	5	0	11	40	281	0	337
	Miopa Alta	0	0	1	1	0	42	0	44
	Tláhuac	2	1	0	15	29	176	0	223
No 7	Azcapotzalco	1	10	14	14	21	290	34	375
	Cuahuatémoc	1	176	10	10	70	372	0	1177
	TOTAL	154	323	679	369	946	6220	113	8804

La discapacidad que más atienden los CAM es la intelectual y llama la atención la ceguera y debilidad visual con la proporción más baja. La delegación Coyoacán tiene una población muy importante de ciegos y débiles visuales, ya que tienen grupos especiales de atención. Lo mismo sucede con la delegación Benito Juárez y Miguel Hidalgo que tienen grupos que atienden de manera específica a sordos e hipoacúsicos.

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

61

Lo anterior nos lleva a pensar que el resto de los niños se encuentran en las escuelas regulares, dato que revisaré mas adelante en la población atendida con discapacidades en USAER. Tenemos a 679 y 369 niños con sordera e hipoacusia

ALUMNOS ATENDIDOS EN USAER POR DELEGACIONES Y POR DISCAPACIDADES

Coord	Delegaciones	Ceguera	Disc. Visual	Sordera	Disc. Auditiva	Disc. Motriz	Disc. Intelectual	Cam *	Otra	Total
No 1	Benito Juárez	0	1	1	28	11	83	0	0	124
	Miguel Hidalgo	0	10	2	20	14	65	0	0	111
No. 2	Gustavo A.Madero	1	22	2	67	54	209	3	12	370
	Iztacalco	1	10	0	18	22	68	0	2	121
No. 3	Venustiano Carranza	0	16	2	30	36	105	2	1	192
	Alvaro Obregón	0	12	12	34	41	124	0	2	213
No. 4	Cuajimalpa	0	9	0	9	27	30	0	0	75
	Magdalena Contreras	1	10	0	11	12	45	0	0	79
No 5	Tlalpan	0	12	3	21	11	88	0	0	133
	Coyoacán	0	27	1	30	56	191	0	2	307
	Xochimilco	0	15	2	32	25	101	0	0	175
No 6	Miipa Alta	0	5	0	20	6	63	0	1	95
	Tláhuac	1	3	0	21	19	82	0	2	128
No 7	Azcapotzalco	0	7	6	17	11	49	0	0	90
	Cuahuatémoc	0	26	1	15	13	136	0	1	192
	TOTAL	4	185	20	373	358	1437	5	23	2405

La mayor proporción de atención se refiere a discapacidad intelectual, sin embargo, dado el enfoque de inteligencia que actualmente se maneja en educación especial, sería importante considerar cómo se determina ésta discapacidad dentro de las escuelas.

Resalta la ceguera, con 4 niños integrados y que nos podríamos preguntar ¿porqué los niños ciegos no se inscriben en las primarias? Aquí la diferencia de CAM se incluyen los niños con capacidades y aptitudes sobresalientes *CAS de los cuales sólo encontramos a 5 en todo el D.F. ¿esto quiere decir que no hay o que no sabemos sus características? En los datos de cobertura del ciclo 93-94 a nivel D.F. y cuando existían 6 unidades CAS se detectaron a 849 alumnos aún cuando no se sabía la demanda potencial. Cabe resaltar que en el artículo 41 de la Ley General se resalta que *"La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquéllos con aptitudes sobresalientes"*. El modelo de atención, para esta población, paradójicamente resalta las habilidades y capacidades de los alumnos con discapacidad y de todos los alumnos, al tomar en cuenta sus capacidades y el enfoque de inteligencias múltiples. Además, no se reconoce que los alumnos talentosos tengan necesidades especiales y probablemente su conducta se refleje en la falta de atención a estas necesidades. Veamos las gráficas comparativas de atención a discapacidades de USAER y CAM

Alumnos con discapacidad atendidos en CAM



- ceguera
- Disc. visual
- sordera
- Disc. auditiva
- Disc. motriz
- Disc. intelectual
- otra

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Alumnos con discapacidad atendidos por USAER



- ceguera
- Disc. visual
- sordera
- Disc. auditiva
- Disc. motriz
- Disc. intelectual
- CAS *
- otra

Como podemos observar, al bajar la población atendida con discapacidad intelectual en USAER, se compensa con la visual, motora e hipoacusia, las cuáles bajan en el CAM con lo que se ratifica que tienen mayor probabilidad de integración a las escuelas regulares los alumnos con discapacidad motora, hipoacusia y debilidad visual que los que presentan discapacidad intelectual, sordera y ceguera.

En el censo de población realizado por el INEGI en el año 2000, se detectó a la población con discapacidades de 0 a 70 años. Las categorías utilizadas fueron discapacidad motriz, auditiva, del lenguaje, visual, mental y sin categorías. Para efectos de contraste, agruparé las categorías manejadas en educación especial, particularmente la visual con la ceguera y auditiva con sordera, aún cuando corro el riesgo de que los datos no sean del todo confiables, pues a pesar de que en ambos casos es el mismo INEGI quién captura los datos, los propósitos en ambos casos no son los mismos. Para educación especial importan los grados de audición o de visión para efectos de la respuesta educativa que se les va a proporcionar y para el censo, sólo importan si presentan o no una discapacidad. Resalta también que en el censo destaquen a los problemas de lenguaje como una discapacidad, mientras que para educación especial serían consideradas como no e

Estas diferencias marcan ya lo complejo que puede ser ajustar a categorías a una población con características particulares en diferentes contextos; esto es, como ve el ámbito educativo a las discapacidades, como se concibe la misma población al identificarse dentro de algún rango, y finalmente qué tipos de apoyos reciben. El registro de la población con discapacidades realizada en el año 95 por DIF, INEGI y SEP dio la aproximación de que un millón 800 mil alumnos recibían algún servicio educativo a nivel nacional y que existían 600 mil sin ningún servicio y se planteaba que hasta el año 2000 tendríamos datos más recientes. Ahora los tenemos, sin embargo, sólo nos permiten hacer aproximaciones.

En el momento de arrancar la 2da fase de la reorientación (1997) se contabilizaba, a nivel del D.F. un total de 3340 escuelas primarias atendidas con 1063 alumnos con discapacidad integrados.⁵¹

⁵¹ Proyecto General de Educación Especial Fase II . Elíseo Guajardo Ramos México, julio 1988. P.20

Para el año 2000 el D.F. tiene un total de 8 726 escuelas de las cuáles sólo 1272 cuentan con servicio de USAER. Se han integrado a 2045 alumnos y aún cuando éste dato no se limita únicamente a las primarias sino que incluye a los demás niveles, se aprecia un incremento casi del doble de alumnos en 3 años.

Veamos ahora los datos del censo y los totales de alumnos con discapacidad atendidos en USAER y CAM

Los datos que tomé del censo, abarcan a la población de 0 a 14 años para cubrir desde educación inicial hasta secundaria y capacitación laboral en CECADES

CUADRO COMPARATIVO DE POBLACIÓN CON DISCAPACIDADES Y POBLACIÓN ATENDIDA. POR USAER Y CAM

	Disc. Motriz	Auditiva	Del lenguaje	Visual	Mental	Otra	No especificada
Datos del Censo *	5616	2101	947	2369	6803	363	35
Población del CAM	946	1048	Sin datos	477	6220	113	Sin datos
Población USAER	358	393	Sin datos	189	1437	23	Sin datos
Población sin atención	4312	660	Sin datos	1703	Rebasada 7657	227	35

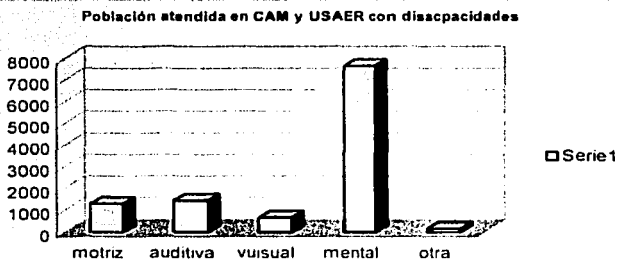
- Registro de resultados del censo de 2000 población del D.F.

Como podemos observar, la población con menor cobertura y que incluso presenta menos confusión en su caracterización es la motora con 4312 niños sin atención, enseguida tenemos a la visual con 1703 niños, después la auditiva 660 y otras o no especificadas 227. Es de particular atención la discapacidad intelectual, ya que al parecer atendemos a más niños de los que reporta el censo y aquí cabe hacemos algunas preguntas:

- ▶ ¿Cómo se concibe a la discapacidad intelectual en las escuelas?
- ▶ ¿Por qué para educación especial hay más niños con discapacidad intelectual que para la población en general?
- ▶ ¿Acaso todavía hay niños con discapacidad intelectual que no son registrados por sus padres o que incluso son ocultados por el estigma que representan?

Las respuestas a éstas preguntas nos llevarían a plantearnos si realmente hemos logrado una sensibilización, tanto a nivel del sistema educativo como de la población que sea favorable para la integración social y escolar de éstos niños.

En las siguientes gráficas podemos observar las diferencias en cuanto a la población con discapacidades y la cobertura en las escuelas regulares y en CAM



Estas gráficas nos dan sólo una aproximación en cuanto a la cobertura de atención, sin embargo es significativa, en el sentido de que aún no se ha logrado la meta planteada de la integración.

Otra hipótesis probable, es que muchos de éstos niños reciban educación en el sistema privado, sin embargo los datos nos dicen lo siguiente :

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

ALUMNOS CON DISCAPACIDAD ATENDIDOS EN ESCUELAS PARTICULARES *

Coord	Delegaciones	Ceguera	Disc. Visual	Sordera	Disc. Auditiva	Disc. Motriz	Disc. Intelectual	CAS	Otra	Total
No 1	Benito Juárez	0	0	0	0	0	12	0	0	12
No. 2	Gustavo A Madero	0	0	0	0	0	12	0	0	12
No. 4	Alvaro Obregón	0	2	1	1	0	67	0	0	71
No 5	Tlalpan	0	0	0	0	0	27	0	0	27
	Cuahuatémoc	0	0	0	0	0	62	0	10	72
	TOTAL	0	2	1	1	0	178	0	10	192

* Los datos se refieren a CAM particular (datos del preuentorio estadístico de fin de cursos 2000-2001).

Como se puede observar, el número de niños atendidos es mínimo además de que no sabemos si estas instituciones siguen los lineamientos planteados para la integración. En cuanto a las escuelas privadas de los demás niveles, no se cuenta con datos acerca de si hay o no niños con discapacidades. Lo que si se sabe, es que por lo general dentro de sus requisitos de inscripción, la mayoría aplica un examen de admisión que implica que no cualquier niño o niña puede ingresar si no reúne ciertas características, lo cual nos lleva a suponer que no se elevan mucho las cifras de niños integrados a las escuelas privadas.

Es importante señalar que no se cuenta con información de la Clínica de Ortolalla, Escuela Nacional para Ciegos y el Instituto Nacional de Rehabilitación para Niños Ciegos y Débiles Visuales, ya que no son considerados sistemas escolarizados sino de apoyo. De la misma manera, existen instituciones no gubernamentales que dan asistencia y rehabilitación a personas con discapacidad y que mantienen una organización propia.

Si bien los datos nos ayudan a tener una perspectiva general de la cobertura, es importante reiterar que los conceptos educacionales no son manifiestos por sí mismos y necesariamente se tienen que vincular con el contexto cultural. Por ejemplo, dado que en zonas rurales el concepto de n e e puede no estar presente, entonces no es susceptible de medirse y por lo tanto, no se cuantifica.

En palabras de Mel Ainscow " *Con frecuencia, esto lleva a presentar estadísticas internacionales engañosas como, por ejemplo, en el caso de educación especial, donde los datos a menudo se utilizan para crear la impresión que el problema está representado por la cantidad misma de niños discapacitados , llevando a suponer que las soluciones deben centrarse en la prevención y cura de éstos niños, como en la tendencia de hacerlos lo más normales posibles. De ésta forma las estadísticas nos distraen de prestar atención a las maneras en que las actitudes , las políticas e instituciones excluyen, o al menos marginan a ciertos grupos de niños y jóvenes*⁵²

Esta reflexión nos lleva nuevamente a más preguntas:

1. ¿Tenemos los recursos para brindar apoyo a todos éstos niños?
2. ¿Estamos preparados para darles la atención que requieren?
3. ¿Existen las condiciones materiales y humanas en las escuelas?
4. ¿Disponemos de la voluntad para materializar éste proyecto?

⁵² Innovaciones en el campo de las Necesidades Educativas Especiales. Mel Ainscow Conferencia dictada al inaugurar el seminario con el mismo nombre en la Universidad de Manchester en enero de 1998

TESIS CON FALLA DE ORIGEN

68

Los recursos humanos están distribuidos en personal docente en CAM y personal de apoyo en USAER . En el primer caso el personal está al frente de un grupo y en el 2do brinda apoyo a varios grupos dentro de una primaria . El mayor número de especialistas se encuentra en CAM, mientras que en USAER la especialidad que resalta es la de problemas de aprendizaje . En cuanto al nivel profesional destacan en 1er lugar los psicólogos y en 2do los pedagogos.

MAESTROS DE APOYO POR FORMACIÓN (USAER)

Deficiencia Mental	122
Audición y lenguaje	135
Problemas de aprend.	250
Defic. Visual	31
Aparato locomotor	56
Inadaptados sociales	90
pedagogo	465
psicólogo	531
Maestro preescolar	15
Maestro primaria	328
Comunic. humana	19
Otra formación	32
TOTAL	2047

PERSONAL DOCENTE POR FORMACIÓN (CAM)

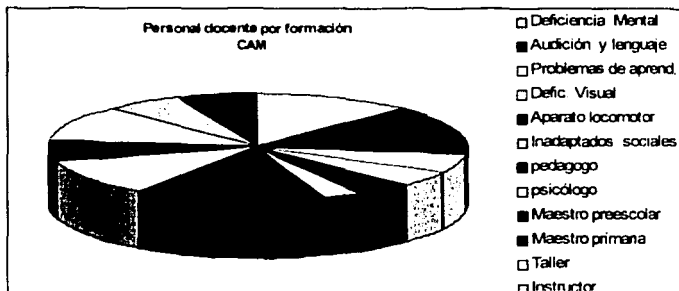
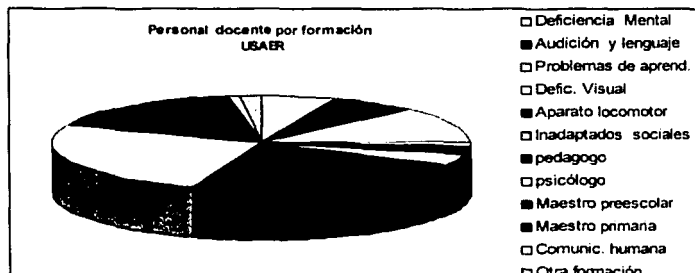
Deficiencia Mental	120
Audición y lenguaje	145
Problemas de aprend.	55
Defic. Visual	47
Aparato locomotor	41
Inadaptados sociales	30
pedagogo	145
psicólogo	109
Maestro preescolar	9
Maestro primaria	52
Taller	107
Instructor	91
Otra formación	60
TOTAL	1011

Tratándose de especialistas, la mayor parte de los egresados son de la Normal de Especialización quienes ingresan al sistema ocupando plazas asignadas de antemano por la SEP. Cabe mencionar que desde la reorientación de los servicios, se planteó hacer modificaciones al plan de estudios de ésta normal y todavía esto no se ha logrado. Actualmente se está estudiando cuál es el perfil profesional requerido en los servicios para ajustar o diseñar el nuevo plan de estudios

En cuanto al nivel de licenciaturas, las que van a la cabeza son la de psicología y pedagogía. Estos profesionales son egresados de la UNAM, UAM, Universidad Pedagógica (con la formación de Psicología Educativa) y universidades particulares. El plan de estudios que contempla de manera más precisa contenidos referentes a integración es el de la Universidad Pedagógica.

Los maestros de preescolar y primarias han sido formados en el servicio o toman alguna especialidad en la normal superior. En cuanto a CAM el personal de los talleres y los instructores, son egresados de los CECATIS o de alguna Academia.

Cabe mencionar, que particularmente para los CAM el perfil profesional requerido es de particular importancia, ya que el trabajo con la población con discapacidades requiere de un alto grado de tolerancia, seguridad y preparación, ya que, de lo contrario, se producen actitudes de rechazo, indiferencia y ansiedad constante que necesariamente se reflejan en su trabajo.



**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Los apoyos adicionales se agrupan en el llamado equipo de apoyo o paradocente que en su mayoría son trabajadoras sociales, psicólogos y maestros de audición y lenguaje, agrupados de la siguiente manera:

PERSONAL PARADOCENTE POR FORMACIÓN (USAER)

Audición y lenguaje	Deficiencia mental	Inadaptados sociales	Pedagogos	Psicólogo	Trabajador social	Comunicación humana
127	2	0	6	203	193	9

Cabe señalar que es frecuente que los psicólogos y especialistas en audición y lenguaje desempeñen funciones de maestros de apoyo, cuando el personal de las unidades no es suficiente en las escuelas.

Si tomamos en cuenta que en el D:F: hay 262 Unidades de apoyo, no se cubre un equipo paradocente completo por unidad.

En cuanto a los CAM, cuentan además con personal como especialistas en deficiencia visual, educación física, terapia física y médicos, sin embargo, su número es muy reducido como se puede observar en la siguiente tabla

Deficiencia visual	Educación física	Terapia física	Médicos	Audición y lenguaje	Trabajador social	Psicólogos
3	80	6	21	114	98	171

Si tomamos en cuenta que existen 107 CAM en el D.F. el nivel de atención de equipo paradocente se cubre mayoritariamente por psicólogos, trabajadores sociales y especialistas de lenguaje. En cuanto a educación física fue incluida como parte del cambio de enfoque rehabilitatorio por el educativo, ya que se pretende fortalecer en los alumnos el dominio del cuerpo en su espacio físico y lograr mayor autonomía, seguridad y autoestima en los alumnos. Es por ello que ha aumentado el personal en ésta área y además en la Normal de Educación Física se han incluido contenidos acerca de las discapacidades.⁵³

⁵³ Eliseo Guajardo Ramos. Fase II. Ibid P.13

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Los especialistas en terapia física pueden ser un apoyo muy importante. Sin dejar del lado la importancia del maestro de educación física, hay niños que además requieren una atención especial en cuanto a rehabilitación. Estos servicios se derivaron al sector salud y para los padres de niños con discapacidad motora resulta muy difícil trasladar a sus hijos a estos servicios, además del esfuerzo que implica llevarlos a la escuela. Frecuentemente pagan taxis para poder trasladarse rápidamente y por otra parte, existe la posibilidad de que sus hijos tengan que usar aparatos ortopédicos o sillas de ruedas o pagar servicios privados más cercanos a su domicilio.

Si consideramos la formación de los profesionales que se ocupan de los niños con discapacidad, hay que considerar que, para los psicólogos y pedagogos es necesario formarse en la práctica en lo referente a las características particulares de cada una de las discapacidades y para los especialistas es necesario adquirir elementos acerca de aspectos curriculares y didácticos necesarios para lograr una respuesta educativa acorde a las necesidades de éstos niños.

La actualización se da al personal en talleres al inicio de los cursos o talleres organizados a por las zonas de supervisión. Por lo general son de 3 días de manera intensiva. Otra forma de actualización es en las reuniones de consejo técnico que se dan una vez al mes. Cuando ingresa personal nuevo, corresponde a la dirección de la Unidad darle capacitación y asesoría.

Paralelamente existe la formación en la práctica del programa de Carrera Magisterial, en el que se dan cursos nacionales y estatales. Respecto a los primeros se proporcionan materiales (libros, videos) para estudiarlos con o sin asesorías. En cuanto a los estatales, la comisión mixta de Carrera diseña los cursos y asigna sedes y contenidos llevándose a cabo los días sábados. Cabe señalar que el ingreso a carrera magisterial tiene condicionantes, por lo que no cualquier maestro puede entrar. En términos generales, se presentan rezagos de diferente orden, que causan indefinición con respecto a cómo participar en este programa.

Por lo que respecta al personal de primarias, se les invita a los cursos programados en los centros de maestros, sin embargo, han mostrado poco interés en los temas relacionados con la integración y/o las discapacidades. Por ésta razón, la orientación la recibe de las asesorías por parte del personal de educación especial.

Como podemos observar, el personal es insuficiente para cubrir las demandas de atención de las escuelas. La justificación está dada a nivel gubernamental por la falta de recursos asignados en el presupuesto.

Al finalizar la fase uno de la reorientación, se propusieron las siguientes metas para el año 2000

1. Lograr la sensibilización social favorable a la integración educativa y escolar a través del Consejo educativo del D.F.
2. Lograr una correspondencia programática presupuestal con el proyecto General de Educación Especial
3. Vincular los estándares del Programa de Modernización de la Administración Pública (PROMAP) con todos los servicios que ofrece la D.E.E.
4. Cumplir con la cobertura de atención comprometida programáticamente.
5. Gestionar ante la Dirección General de Educación Física los servicios educativos para los CAM que aún no cuentan con ellos y coordinarse para que los alumnos con discapacidad integrados a las escuelas regulares reciban los servicios de educación física que prestan en ella.
6. Establecer una coordinación permanente con la Dirección de Educación Física, Dirección de Educación Inicial, Extensión Educativa y coordinaciones Sectoriales de los tres niveles educativos con un enfoque integral de la educación básica
7. Cubrir todos los insumos básicos educativos para todos los servicios. (programas, libros de texto, rincones de lectura, etc.)
8. Gestionar ante la Dirección de Extensión Educativa las adecuaciones físicas de acceso y alarmas específicas para discapacidad tanto para escuelas regulares como para CAM.
9. Completar los catálogos de materiales didácticos para integración educativa en las USAER y los CAM.

10. Crear sistemas computarizados para simplificar la carga administrativa
11. Completar la regionalización del sistema para acercar la autoridad a la escuela . Reordenar las siete regiones para reducir el tramo de control y hacer llegar los recursos con más oportunidad.
12. Fortalecer la desconcentración de funciones a los módulos de atención personal.
13. Configurar el techo financiero por región para proteger los recursos regionalizados
14. Fortalecer el centro de Información y Documentación de Educación Especial, estableciendo un sistema en red , para la actualización permanente en los profesionales .
15. Establecer un sistema de evaluación institucional que permita obtener datos e información sobre una evaluación de impacto confiable de los servicios reorientados de educación especial
16. Perfeccionar la actualización profesional, con un sistema versátil que satisfaga la demanda específica de las escuelas, más que en función de una oferta fija.
17. Fortalecer el sistema escolar creando la figura del *Jefe de Sector* para mejorar la gestión entre los niveles educativos y entre sectores, particularmente con el sector salud y los de asistencia social.
18. Implantar a prueba los manuales de operación de CAM y USAER.
19. Rotar al cuerpo de supervisores (51 zonas) para reiniciar una nueva relación profesional con los centros educativos.
20. Implantar en las 51 supervisiones la asesoría externa complementaria con profesionales de la Subdirección técnico complementaria (antes área central)
21. Universalizar el currículo básico en todos los CAM
22. Establecer un sistema permanente de mejoramiento del proyecto escolar en todos los centros educativos (CAM y USAER) que impacte la gestión y organización escolar para el aprendizaje
23. Actualizar a todo el personal en el dominio del currículo básico y en la estrategia de las adecuaciones curriculares.
24. Cubrir los estándares de aprendizaje de la educación básica .
25. Establecer un sistema de intercambio presencial entre los propios servicios de educación especial y el resto de los niveles con propósitos demostrativos de actualización permanente.

26. Establecer una efectiva orientación a los padres de familia
27. Aprovechar el potencial de los Consejos de Participación Social.⁵⁴

Esta fase II del proyecto General de educación especial marcó cambios que se pretendía fortalecieran a los servicios. Por ejemplo:

- Se reordenaron las regiones, se rotaron a los coordinadores, funcionó por un ciclo escolar la asesoría externa.
- Se incrementó el número de profesores de educación física en los CAM
- Se iniciaron con algunas dificultades las reuniones intersectoriales, los vínculos los establecieron los coordinadores, se creó la figura del *consultor* que pretendía tener funciones de jefe de sector y colaborar con los coordinadores en las gestiones entre los niveles.
- Las adecuaciones físicas a las escuelas se incrementaron.
- En cuanto al sistema computarizado, se dotó de equipo a la mayoría de las USAER y los CAM, sin embargo no a todas se les dio impresora, además de que el personal administrativo no contaba con la capacitación para su manejo.
- Nunca se dio el sistema de intercambio presencial entre los servicios.
- Los manuales de operación no cubrieron las expectativas del personal.
- Se impulsó el mejoramiento del proyecto escolar para que fortaleciera la gestión educativa.

Muchos cambios se dieron más de forma que de fondo, quizá debido al cambio de gestión de la Dirección de Educación Especial. Con la salida de Eliseo Guajardo en 1999, la insistencia en que se concretara la atención a las necesidades educativas especiales y a las discapacidades fue derivada al enfoque hacia atención a la diversidad que le daría el siguiente Director, Jesús Liceaga Angeles. Si anteriormente se pretendía que la Subdirección Técnica apoyara directamente a los servicios, en la nueva administración se diseñan proyectos de trabajo coordinados por la propia dirección y que se ponen a consideración de los servicios.

⁵⁴ Eliseo Guajardo Ramos, *Ibid.*, p. 20

De ésta manera se pretendía que, de acuerdo a las necesidades de las USAER o los CAM, se solicitara el apoyo de un equipo de trabajo que coordine y asesore dicho proyecto, para lo cual se marcan tres grandes períodos de la política de educación especial de la siguiente manera:

□ 1994 Proyecto General para la Educación Especial en México. META: lograr la Integración como una estrategia para elevar la calidad, en educación básica, para todos.

1997 Huatulco Reunión Nacional. META: dar atención educativa a menores con N E E, equidad para la diversidad

1999-2000 Plan de Trabajo de la Dirección de Educación Especial Meta: lograr la heterogeneidad, principio de diversidad con responsabilidad.⁵⁵

Para el ciclo escolar 2001-2002, se da un nuevo cambio de gestión, ya que pasa a ocupar la Dirección la Lic. Patricia Sánchez Regalado, que va a conformar el Proyecto de Educación Especial 2001-2006 cuya meta es lograr la *"inclusión como un reto que conjunta esfuerzos entre niveles y modalidades para lograr una educación para todos, con calidad y equidad"*

Para ello se plantean 4 acciones para la inclusión educativa:

- ✓ Dar respuesta a la diversidad para lograr mayor calidad en los servicios educativos
- ✓ Vinculación entre niveles y modalidades educativas.
- ✓ Consolidación del reordenamiento del sistema educativo
- ✓ Diseño, puesta en práctica y evaluación del proyecto escolar.

Al mismo tiempo se participa el **Programa Nacional de Educación** propuesto para el período 2001-2006 que pretende lograr:

"Equidad con calidad, calidad con evaluación, evaluación con rendición de cuentas, rendición de cuentas con participación social".⁵⁶

⁵⁵ Programa de Educación Especial en México, Subsecretaría de servicios educativos en el D.F. 2000

⁵⁶ Idem

Los objetivos estratégicos que se plantean son:

- ✓ Ampliación del Sistema Educativo privilegiando la equidad.
- ✓ Proporcionar una educación de buena calidad para atender las necesidades de todos los mexicanos
- ✓ Impulsar el federalismo educativo, la gestión institucional y la participación social en educación.

Los ejes de acción que conforman el programa son

- 1.- Escuelas de calidad
- 2.- Cobertura con equidad
- 3.- Administración al servicio de la escuela.

De ésta manera, queda perfilada la política educativa para el presente sexenio, lo cual tiene implicaciones para la educación especial, ya que disminuyen programas compensatorios y/o remediales en las primarias regulares (de rezago escolar, de nivelación etc.) a fin de dar una mayor responsabilidad a la escuela en su conjunto , quedando como respaldo el Proyecto Escolar como base de la gestión educativa y el apoyo a grupos vulnerables. La responsabilidad para educación especial en éste sentido aumenta, ya que se diversifica la atención hacia éstos grupos vulnerables, como son los niños migrantes, niños de la calle que asisten a las escuelas, alumnos en riesgo de adicciones , víctimas de maltrato y abuso sexual , entre otros. Los proyectos que quedan como prioritarios para trabajar en el área de apoyo técnico complementario (antes área central) son :

1. Acceso de los contenidos matemáticos en los CAM
2. Propuesta de educación bilingüe para el niño sordo.
3. Educación sexual, equidad de género y prevención de adicciones .
4. Integración educativa.
5. Escuelas de calidad.

Como podemos apreciar, la política educativa de educación especial hace intentos cada vez más importantes para justificar su presencia dentro de las escuelas regulares y para fortalecer el derecho a la educación de los niños con discapacidades. Sin embargo, podemos decir que recién iniciamos la escolarización de éstos niños y todavía estamos lejos de darles una respuesta educativa. En éste sentido, tenemos que reconocer que somos un subsistema dentro de un sistema, y que estamos inmersos en la misma complejidad y dificultades que el sistema básico.

Citando a Fullan

"En los últimos años, los maestros de primaria se han visto frente a presiones cada vez mayores y a expectativas crecientes de excelencia en una amplia serie de responsabilidades. La integración de alumnos que reciben educación diferencial; el trabajo con alumnos étnica y lingüísticamente diversos; los programas de instrucción individualizada - para el que tiene problemas de aprendizaje y para el dotado- ; la necesidad de ofrecer cada vez mas <asistencia social> en su rol y toda la preparación y papeleo que han surgido como consecuencia de esas nuevas responsabilidades son algunas de esas presiones"⁵⁷

Las implicaciones que para el sistema básico ha tenido el propósito de la integración no han sido sencillas. Las demandas de personal de educación especial son frecuentes, demandan incluso un equipo de apoyo completo (psicología, lenguaje y trabajo social fijos) Paradójicamente, aún siguen teniendo resistencia al apoyo y tanto a nivel escuela como entre profesores, no se logra trabajar en equipo. Desde hace 6 años, las USAER manejan como punto estratégico de vinculación e inserción en las primarias el proyecto escolar. Pasaré ahora a puntualizar algunas características de las USAER, para después concretar puntos de referencia importantes en torno al proyecto escolar y la gestión educativa.

⁵⁷ Fullan Michel y Hargreaves, Andy. La escuela que queremos . SEP, México, 2000 p. 86

3.2 EL IMPACTO DE LOS SERVICIOS DE APOYO

A lo largo del presente trabajo, he descrito algunos puntos clave que justifican la formación de las USAER ; el cambio del enfoque asistencial y médico rehabilitatorio hacia el educativo, los propósitos de inclusión e integración, el concepto de necesidades especiales, el enfoque curricular y en general la política educativa que sustenta el programa de modernización, llevaron a la Dirección de Educación Especial a constituir a la USAER como un servicio cuyo propósito es favorecer los apoyos teóricos y metodológicos en la atención de los alumnos con necesidades especiales, dentro del ámbito de la escuela regular, favoreciendo así la integración de dichos alumnos y elevando la calidad de la educación que se realiza en las escuelas regulares.⁵⁸

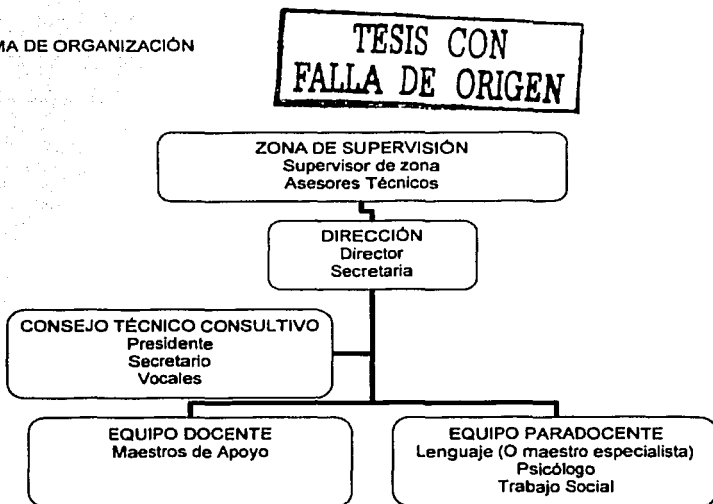
El desarrollo técnico operativo de la USAER fue planteado con base en dos estrategias generales que son: la atención a los alumnos y la orientación al personal de la escuela y a los padres de familia. Se considera cinco acciones fundamentales:

1. Evaluación inicial
2. Planeación de la intervención
3. Intervención
4. Evaluación continua y
5. seguimiento.

A las anteriores acciones se pretende que se sume la sensibilización inicial y permanente de la comunidad escolar y de padres de familia y acciones de gestión educativa y del proyecto escolar. La estructura organizativa comprende un director, maestros de apoyo, equipo técnico y una secretaria. Al inicio se pretende que el personal tenga experiencia en grupos integrados y centros psicopedagógicos. El equipo de apoyo técnico se constituye de un psicólogo, un maestro de lenguaje y trabajador social. Pueden incluirse especialistas en deficiencia mental, ciegos y débiles visuales, etc. de acuerdo a la población de las escuelas.

⁵⁸ Cuadernos de Integración Educativa No 4 , Unidad de Servicios de apoyo a la educación regular , México, Ed. D.F.E. SEP 1994 p. 8

DIAGRAMA DE ORGANIZACIÓN



El personal queda adscrito a las escuelas regulares, en alguna de las cuáles se instala la sede. Al inicio del funcionamiento de las Unidades, se pretende que atiendan a cinco escuelas. En cada escuela se acondiciona un "aula de apoyo" la que sirve para resguardar los materiales y recursos y también como un espacio para dar atención a los alumnos cuando así lo requieran y también para atender a los padres de familia.

Los maestros de apoyo se ubican de manera permanente en las escuelas, en promedio se pretende que haya dos maestros de apoyo por escuela. El equipo de apoyo técnico participa en cada una de las escuelas tanto en la atención de los alumnos, como en la atención de padres y maestros.

**ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA**

La intervención psicopedagógica se puede desarrollar en aula regular o aula de apoyo . La decisión sobre la forma de intervención está determinada por el reconocimiento de las necesidades educativas especiales de los alumnos y de las circunstancias del proceso de enseñanza aprendizaje que se vive en la escuela

Para el desarrollo de la orientación, se tiene en cuenta la relación directa del padre y el maestro y también se pueden aprovechar las formas de organización establecidas en la escuela, tales como el consejo técnico, consejos de participación social , asociación de padres de familia , rescatando el trabajo colegiado y el proyecto escolar.

El proceso de atención se inicia con la evaluación inicial en la que se consideran:

- ✓ La detección de alumnos y
- ✓ La determinación de sus necesidades educativas especiales

Mediante la detección, se identifican a los alumnos que con respecto a su grupo de referencia, presentan dificultades ante los contenidos escolares y que requieren un mayor apoyo pedagógico o de otra naturaleza diferente al que requieren sus compañeros de grado.

A partir de la detección, se procede a determinar sus n.e.e. lo cual implica la toma de decisiones en alguno de éstos sentidos:

- ✓ Intervención psicopedagógica
- ✓ Canalización o
- ✓ Solicitud de un servicio complementario

La intervención psicopedagógica se refiere a los apoyos específicos que determinan un conjunto de estrategias que modifiquen las condiciones de desadaptación , bajo rendimiento, o fracaso escolar de los alumnos ante los contenidos escolares y el contexto escolar, atendiendo a sus n.e.e.

En la **planeación de la intervención** se definen las adecuaciones curriculares si es que se requieren y el espacio en el que se va a desarrollar.

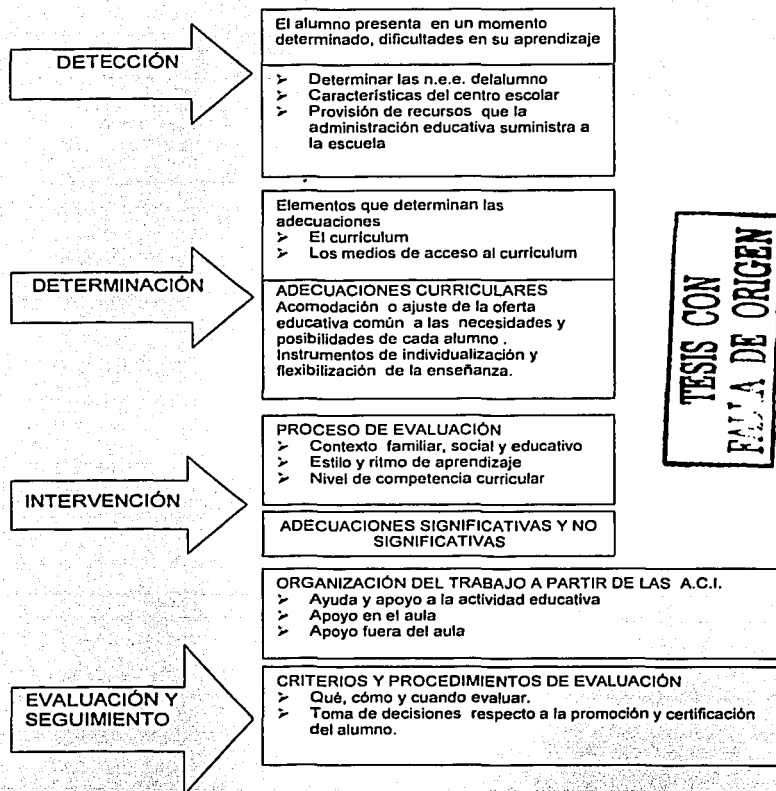
Durante el desarrollo de la intervención, se lleva a cabo una **evaluación continua** para revisar la pertinencia de las acciones tomadas en función del logro de aprendizajes y el desempeño del alumno en su grupo, efectuando los ajustes necesarios.

Cuando el caso amerita el término de una intervención, que implica el retiro de los apoyos, se inicia el **proceso de seguimiento** para observar el desempeño del alumno.

Otra alternativa en la que puede derivar la información de la evaluación inicial es la de proporcionar al alumno un **apoyo complementario**, que puede ser de tipo asistencial, en el área de salud o rehabilitatorio, según se requiera.

Se puede dar el caso de que un alumno no logre su integración a la escuela regular debido a que los apoyos que recibe no son suficientes, entonces se canaliza a un **servicio de carácter indispensable**, que puede ser un CAM. Queda abierta la posibilidad de que en algún otro momento pueda reincorporarse a educación básica regular

El momento inicial, el diagnóstico psicopedagógico es fundamental para la toma de decisiones. No solo va dirigido a los alumnos en particular, sino a la relación de los alumnos con el ambiente escolar. En éste sentido, se va a recabar información pertinente a través de la observación, entrevistas, evaluaciones, perfiles de grupo, entrevistas a padres etc. La información sobre el alumno comprende sus competencias: cognoscitiva, curricular, social, comunicativa, afectiva, ritmo y estilo de aprendizaje y también información sobre su desarrollo y aspectos que favorecen y/o dificultan su aprendizaje dentro del aula y en el entorno familiar. Dependiendo de las hipótesis planteadas como resultado del acopio de la información, se solicita la intervención del equipo de apoyo técnico; en el caso de que el área comunicativa sea la afectada, se solicita el apoyo del especialista de lenguaje; cuando las dificultades se reflejan en el área cognoscitiva, de desarrollo o emocional, interviene el psicólogo. Tratándose del área social, corresponde a trabajo social, quién además va a establecer un vínculo entre los padres y los maestros. Quién se involucra de manera más importante es el maestro de apoyo, ya que además funciona como un enlace entre los especialistas y los profesores de grupo. Corresponde a todos realizar un trabajo interdisciplinario, ya que frecuentemente hay más de un área involucrada.



Como podemos observar en el cuadro anterior, se resalta el acceso al currículum como punto de partida para atender las necesidades especiales de los alumnos. En el apartado sobre el enfoque curricular, mencioné los tres niveles de concreción; en el primero como ya lo he comentado, se encuentran los propósitos generales de la educación básica.

El segundo nivel se refiere a la programación ordinaria de un centro educativo, en el que se define el proyecto educativo de una escuela y que va a aplicarse por igual a la educación ordinaria. Tratándose de educación especial, el currículum puede incluir actuaciones pedagógicas especiales, como por ejemplo: formas distintas de organización escolar, apoyos psicopedagógicos complementarios, modificación del ambiente físico-ambiental, materiales e instrumentos específicos. En el tercer nivel de concreción, el diseño curricular de un ciclo, debe además incluir orientaciones, procedimientos y propuestas concretas para llevar a cabo dichas adaptaciones. César Coll menciona concretamente que en éste nivel deben figurar:

- ❖ Orientaciones, procedimientos y estrategias para identificar las necesidades educativas especiales de los alumnos.
- ❖ Una tipología y una descripción detallada de las necesidades educativas especiales más frecuentes en los alumnos del ciclo en cuestión. La descripción debe destacar las implicaciones respecto a los diferentes elementos del diseño curricular base (objetivos, contenidos, orientaciones didácticas) señalando las adaptaciones y modificaciones que deban introducirse en los mismos según la naturaleza y características de las n e e.
- ❖ Orientaciones, procedimientos y estrategias para elaborar programas de desarrollo individual que permitan satisfacer adecuadamente las principales n e e.
- ❖ Ejemplos prototípicos de programas de desarrollo individual para las n e e más frecuentes.

Para establecer la tipología y prototipos, es importante no perder de vista que se van a definir en función de actuaciones pedagógicas que sean capaces de satisfacer dichas n e e.⁵⁹

⁵⁹ Coll, César . *Psicología y Currículum* . Paidós, México, 1997 p. 159

En México se adoptó como modelo de tipología la siguiente:

- ❖ Adaptaciones de acceso al currículo.
- ❖ Adaptaciones curriculares.
- ❖ Adaptaciones en el qué y cuándo enseñar y evaluar:
 - dar prioridad
 - cambiar la temporalización
 - introducir
 - eliminar
 - ajustar.
- ❖ Adaptaciones en el cómo enseñar y evaluar
 - agrupamientos de alumnos
 - métodos técnicas y estrategias instructivas.
 - Procedimientos y estrategias de evaluación.
 - Actividades de enseñanza aprendizaje y evaluación.
- ❖ Diversificación curricular
 - decisiones sobre la modalidad de apoyo
 - criterios de promoción
 - implicación de los ajustes individuales en la programación y proyecto curricular de etapa.
- ❖ Criterios para la adaptación
 - combinar criterios de realidad y éxito.
 - Reflejar las decisiones por escrito
 - Documento individual de adaptaciones curriculares.
 - Necesidades educativas especiales
 - Propuesta de adaptaciones
 - Seguimiento.

Ahora bien, en la práctica ¿que pautas siguen los maestros de apoyo? ¿Qué información requieren para llegar a detectar y determinar las n e e de los alumnos?

Por lo general, establecen un horario durante el cual van a visitar los grupos. El propósito puede ser de observación, para realizar una actividad en la que obtengan datos sobre aspectos específicos etc.

Primero se establece un diálogo con los profesores para saber si ya ha observado dificultades en algunos de sus alumnos, considerando aspectos tales como:

ALUMNO:

- ⇒ Relación de los niños con sus compañeros
- ⇒ Relación del niño con su maestra(o)
- ⇒ Forma de participación
- ⇒ Asignatura en la que está más interesado
- ⇒ Asignatura en la que tiene más habilidades y/o capacidades
- ⇒ Aspecto físico, constitución, arreglo personal, nutrición, aspectos sensoriales, motores, comunicativos, adaptación e inserción social.
- ⇒ Ubicación dentro del aula
- ⇒ Estilo y ritmo de aprendizaje (se tarda más que sus compañeros, termina rápido, hay estímulos que lo atraen más, trabaja mejor en grupo o de manera individual etc)

MAESTRO

- ⇒ Estilo de enseñanza
- ⇒ Actitudes hacia su grupo, hacia el niño.
- ⇒ Organización y control del grupo.
- ⇒ Formas de comunicación verbal y no verbal
- ⇒ Estímulos y motivación hacia el grupo
- ⇒ Tipos de evaluación aplicada y su análisis en referencia al grupo (perfiles grupales)

CONTEXTO AMPLIO

- ⇒ Observación del niño en diferentes momentos: recreo, educación física, etc.
- ⇒ Relación del maestro con los padres de familia, con el director
- ⇒ Actitudes y creencias del profesor o grupo de profesores respecto a las dificultades de los niños, a las discapacidades, al proceso de enseñanza- aprendizaje, a las causas de los problemas escolares etc.
- ⇒ Historia escolar, desempeño en otros grupos y grados, cambios de escuelas etc.

CONTEXTO FAMILIAR

- ⇒ Hábitos, independencia, utilización del tiempo libre, comunicación y relación con los miembros de la familia, formas de disciplina, alimentación, aficiones y preferencias etc.
- ⇒ Actitudes y expectativas hacia el hijo(a) con n e
- ⇒ Grado de colaboración que puede esperarse entre familia y escuela
- ⇒ Que le ofrece la comunidad, como se desenvuelve en ella.

Es importante señalar que ésta información debe ser relevante para orientar la dirección de los cambios que han de producirse a fin de favorecer el adecuado desarrollo de los alumnos . El proceso de recogida de información conforma la evaluación psicopedagógica .

Cabe señalar que es importante considerar información de los contextos escolar, familiar y las particularidades del alumno través de diferentes instrumentos. Queda a criterio tanto del profesor de grupo como del maestro de apoyo, en que aspectos es necesario ser más exhaustivos para tener elementos que permitan saber cuáles son las necesidades especiales de los alumnos y también determinar si es necesaria la intervención de las demás áreas o de un apoyo externo. En éste sentido, Giné, C menciona:

"La multidisciplinariedad, se nos muestra, pues, como una condición indispensable del modelo de evaluación que se propone; en la medida que los agentes intervienen en los distintos contextos y en particular en el proceso de enseñanza aprendizaje son diferentes; todos ellos han de tener un papel relevante en el proceso de evaluación.

Si la información debe recogerse en las situaciones de aprendizaje, en el aula, el profesor pasa a ocupar un papel de primer orden y [...] será quién vaya a responsabilizarse de las distintas medidas de apoyo que puedan considerarse necesarias⁶⁰

Como podemos observar, la importancia del enfoque curricular en el proceso de atención es determinante, ya que va a ser el punto de partida para dar un apoyo concreto a los alumnos con n e e . Es además el vínculo más importante entre la educación especial y la regular y que, paradójicamente cuesta más trabajo. En ocasiones, al no tener referencias claras respecto a cómo flexibilizar el currículum, se pretende centrar nuevamente los esfuerzos en trabajar con los alumnos para que respondan a las exigencias académicas de algunos centros escolares. Esto es muy claro sobretodo cuando se evalúa a los niños con discapacidad y/o n e e y cuando se van a tomar decisiones en torno a promoción y certificación

El enfoque teórico y metodológico de la USAER está basado en el enfoque constructivista, sistémico y del aprendizaje significativo (Piaget, Vigotsky, Ausubel) principalmente. Este sustento es el que fundamenta a los planes y programas, los libros de texto y materiales auxiliares (ficheros de español y matemáticas, propuestas para la lecto-escritura como PALEM, PRONALES etc.)

Estos enfoques fueron resultado principalmente de las investigaciones realizadas por el Departamento de Investigaciones Educativas del IPN (DIE) y de la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la SEP. Por lo tanto, se pretende que tanto los servicios de educación especial como las escuelas regulares, unifiquen sus criterios de trabajo de acuerdo a las premisas que marcan éstos enfoques en cuanto al aprendizaje y la didáctica.

Ahora bien, independientemente de la organización, estructura y fundamentos para los servicios de apoyo, al inicio de su funcionamiento se dieron algunas dificultades como por ejemplo el hecho de que las unidades se abrieron conforme se solicitaban los servicios, lo cual implicó que no siempre se ajustaran a una distribución geográfica, por lo que hubo muchas unidades que atendían escuelas alejadas entre sí.

⁶⁰ Giné C. ponencia dictada en el primer congreso Iberoamericano de Educación Especial en Catalunya España. Citado en *Estrategias de apoyo psicopedagógico en la atención a la diversidad*. SEP, DEE. México 2000

Al dar a las USAER parte de la responsabilidad en cuanto a la calidad educativa, se establecieron una serie de limitaciones y demandas, que llevaban a que se le reportaran toda clase de problemas que se daban en la escuela, se le demandaban en ocasiones funciones que correspondían a los titulares de los grupos, como por ejemplo realizar evaluaciones para todo un grupo, diseñar el perfil, participar en comisiones de acción social, cooperativas, etc.

Aún suele darse en últimas fechas, que cuando los maestros de apoyo intervienen directamente en los grupos, los profesores lo aprovechan como un tiempo libre o para resolver actividades pendientes en cooperativas, o llenado de documentación. Es mucho más cómodo adjudicar los problemas a los niños que a la incompetencia y actitudes personales. De ahí que todavía muchos maestros niegan el acceso al personal de apoyo y derivan a los alumnos para que USAER los atienda de manera individual.

Otro problema ha sido ocasionado por el mismo sistema administrativo de las Unidades. Al contar con su propia estructura (sus directores, sus asesores, sus supervisiones, coordinaciones etc.) frecuentemente no comparte propósitos y tal pareciera, que cada cuál tiene su universo propio.

Veamos por ejemplo que la estructura de mando (dirección) de las escuelas difícilmente comparte su poder por lo cual los acuerdos no siempre resultan en beneficios mutuos, sino que pretenden tener ciertas ventajas. En éste sentido, de manera muchas veces sutil, se establecen límites de acción. Traduciendo esto, hay acciones que la escuela comparte con el personal de la Unidad, y hay otras en las que lo deja fuera.

En su mayoría, las escuelas no contaban con espacios en los que se pudiera ubicar el personal de las unidades. En un principio, se tuvieron que acondicionar bodegas o rincones en aulas de usos múltiples, también se compartían los espacios con supervisiones, áreas de educación física, e incluso dentro de los salones de grupos.

Por otra parte, las expectativas cifradas en el personal de las unidades fueron en un principio muy altas. Se pretendía que los resultados fueran inmediatos, cuando la misma reforma, planteaba nuevas exigencias y prioridades.

Dentro del cambio propuesto, se introdujo la necesidad de evaluar constantemente a docentes y alumnos. En muchas escuelas, se dio una fuerte resistencia al trabajo con el personal de apoyo, ya que lo consideraron como un elemento de crítica y evaluación de su labor, dada la cultura competitiva e individualista que está fuertemente arraigada en los grupos de profesores.

Se definieron las líneas de acción, sin embargo, cada servicio optó por modelos de organización diversos. La reforma trajo consigo la idea de que era necesario transitar hacia escuelas innovadoras y alternativas, que asumieran a la integración como un cambio más y que por derecho era necesario. Algunos autores hablan de que la puesta en marcha de la integración se dio desorganizadamente, puesto que se incrementaron los servicios, a veces desconectados unos de otros, como consecuencia de la tendencia de los gobiernos a emprender programas con una orientación muy específica, partiendo del supuesto de que un área no tiene implicaciones en otras. Se trató en suma de integrar estructuras organizativas que hasta entonces habían pertenecido a mundos diferentes. La mitificación de la especialización, o la sobrevaloración de los servicios de detección y diagnóstico, frente a una concepción de necesidades y respuestas más apegadas a la práctica educativa diaria resultaron un reto que aún en éstos días no logra superarse.

Se habla también de la "metáfora del apoyo" ya que al utilizar la palabra "apoyo" para referirse a estos servicios es igual a reconocer que nos encontramos ante un sistema que toma como punto de partida su incapacidad y no solo eso, sino que no integra dentro de su sistema nuevas necesidades y servicios diferentes, externos.⁶¹ Esto es funcionalmente peligroso, porque se convierte en una especie de mecanismo que legitima el sistema establecido. Nada más opuesto a la necesidad de cambiar la escuela que necesita la práctica de la integración.

El primer paso fue entonces, la integración del personal, lo cuál justificaría más tarde o más temprano, la presencia de niños con discapacidad o con cualquier tipo de problema. La justificación contraria, si no se cuenta con servicio de apoyo, entonces no podemos aceptar a la población sujeta a integración.

⁶¹ "La escuela regular ante las necesidades educativas especiales", Antología. Equipo técnico de educación especial de Zacatecas. México, 1996. P. 13

El concepto de apoyo a la escuela se explica entonces como concepto metafórico de la siguiente manera: *"apoyar a una escuela que nunca sirvió para educar en las diferencias"* ; la escuela más bien se había encargado de apartar de ella a los sujetos diferentes, aún cuando éstas diferencias fueran leves , ¿cómo ahora iba a admitir a éstos alumnos? La fórmula inicial fue precisamente dotar a la escuela de personal de apoyo *"especializado"* que le ayudara a diseñar programas de apoyo individualizado para los niños y darle asesoría continua. El concepto de necesidades especiales llevó después a crear la necesidad de dar respuestas educativas, dotando de recursos materiales y humanos. Ya no es suficiente el programa individualizado, es necesario plantear un proyecto educativo que responda a las necesidades diferentes.

A medida que las escuelas abren sus puertas a la integración el concepto de apoyo se va redefiniendo. Cunningham (1982) entendía la organización del apoyo como una necesidad provocada por la insatisfacción y el estrés de los profesores, mientras que Lindsay (1983) se refería al apoyo como la respuesta a un nuevo tipo de necesidades : *" las necesidades de los profesores"*.⁶²

Se transita de ésta manera de la concepción de los apoyos externos hasta el logro de sentir la necesidad de un "apoyo interno" El apoyo externo fue concebido desde la administración como parte de una política educativa para dar una respuesta a la integración.

El apoyo interno se constituiría como una respuesta particular de cada escuela hacia la integración y los recursos materiales y humanos estarían de acuerdo con la propia planificación.

El personal de las USAER tuvo que adaptarse también a nuevas situaciones. El enfoque de apoyo terapéutico estaba muy arraigado en gran parte de ellos. Los que quizá ya habían percibido el impacto de su trabajo eran los que estaban adscritos a los grupos integrados

⁶² Ibid. p. 14

Es por esto que para el personal de educación especial la meta de la integración representó un cambio radical en su forma de trabajo. El reto a seguir era adquirir conocimientos, destrezas y a desarrollar habilidades para poder lograr su trabajo en los tres ámbitos: alumnos, padres y maestros. Sin embargo, esto le llevó a pretender tener respuestas para todo y en muchas ocasiones se ha constituido en "hacerlo todo", llegando a sobrecargarse de responsabilidades. Por momentos incluso se ve como envuelto en un halo de "altruismo" o "voluntarismo". Estas responsabilidades o funciones no siempre son reconocidas dentro de un status profesional e incluso pueden verse con indiferencia y no recibir el respaldo institucional que se espera.

La integración misma de los equipos resulta compleja, ya que trabajan separados en las diferentes escuelas y los momentos de intercambio y trabajo conjunto se reducen a las reuniones de Consejo Técnico o a través del equipo paradocente o del director. Para el personal itinerante, las dificultades también son frecuentes. La alta demanda y el poco tiempo que dedica a cada escuela, suelen repercutir en un apoyo disperso y poco sistemático.

Si algo caracterizó el desarrollo de la integración en nuestro país fue la proliferación de los equipos de apoyo. Las funciones las he descrito anteriormente y han tomado diversos causas, ya que es frecuente que sus planes de actuación se vean supeditados al seguimiento de un plan de prioridades. Este plan puede ser muy diferente en cada equipo, no solo dependiendo de las necesidades, sino también de los criterios de actuación que el propio equipo se fija y de las respuestas que encuentra en los centros escolares. De aquí la importancia de analizar cómo se conforman sus proyectos de trabajo.

La percepción que se tiene de los equipos es la de un grupo de profesionales difíciles de atrapar, que andan de un lado para otro, sin que las escuelas puedan exigirles una vinculación más efectiva a sus problemas particulares. Estos mismos profesionales sufren a veces el síndrome de la desubicación, al no identificarse con un lugar de trabajo propio. En éste sentido, la estructura sectorizada del servicio, choca con las necesidades particulares de cada centro como unidad funcional de la institución escolar; esta "disfuncionalidad" se basa en la concepción del apoyo

como un servicio que atiende "casos" pero no a centros educativos. De ahí que el problema actual del apoyo sea su redefinición.

En una encuesta realizada a maestros de primarias se encontraron respuestas que confirman lo anterior. Ante la pregunta ¿para que me sirve el equipo de apoyo?

- Atienden a los niños que tienen problemas de aprendizaje, conducta o lento aprendizaje.
- Para ayudar a niños con rezago escolar o con alguna discapacidad
- Para orientar a los padres de los alumnos que presentan dificultades.
- Para reafirmar temas vistos o dar un tema nuevo y a los niños les gusta cuando el profesor de USAER trabaja con ellos.
- Para reforzar contenidos con los alumnos que atienden. Las actividades los motivan.
- Es útil para los niños que tienen problemas, los tratan de manera amable.
- Para reforzar a los alumnos que requieren atención personalizada, así como para detectar a los niños con algún problema y darnos a los maestros algunos ejercicios de apoyo.
- Para apoyar a los alumnos con n.e.e. y auxiliarme en la planeación de actividades para ellos.
- Me han apoyado para saber como evaluar a niños con discapacidad.
- Para dar apoyo a los niños con retraso escolar.
- Para detectar las características de los alumnos y para dar seguimiento a los alumnos con n.e.e de manera individual, ya que el grupo me absorbe y no puedo atenderlos de manera individual, ni evaluarlos.
- Me puede servir como apoyo para el logro de algunas metas con mi grupo.
- Hasta ahorita no me han apoyado.
- Me ayudan a realizar visitas domiciliarias cuando es necesario.
- Para auxiliarme con niños que tienen problemas de aprendizaje.⁶³

Tal pareciera que con la inserción de los equipos de apoyo a las escuelas, la integración se daría casi de manera natural, cuando en realidad, la primera integración, la del personal de apoyo, se dio en medio de formas de trabajo aisladas e individualistas.

⁶³ Encuesta realizada a profesores de la escuela José Arturo Pichardo en la Del. Cuajimalpa, con el propósito de evaluar el trabajo desarrollado por la USAER IV 15. Ciclo escolar 99-2000

Otro cuestionamiento en cuanto al los servicios de apoyo es ¿qué tan competentes para atender a ésta población son tanto los maestros regulares como los de educación especial? En el ámbito de las competencias no puede dejarse de lado el hecho de que hay límites de responsabilidad profesional. Como menciona Michel Saint – Onge : “ El reconocimiento de la competencia del cuerpo docente no puede producirse sin definir con claridad la responsabilidad específica asumida o, dicho de otra manera, la función de la enseñanza, las tareas exigidas para esa función y el papel de cada una de ellas y los resultados que se obtienen con las diversas intervenciones.”⁶⁴

Paradójicamente, éstas responsabilidades crean malestar, tanto en el ámbito de educación especial como de las escuelas regulares debido a que es difícil reconocer la complejidad de una actividad mal definida , de un conjunto de tareas cuya función frecuentemente no está precisada y de acciones cuyo alcance es apreciado con dificultad.

Además de las competencias, se ha de agregar la responsabilidad de formarse y perfeccionarse para poder responder a los principios de calidad y eficacia planteados en la reforma.

Nicola Cuomo, a propósito de la integración de los niños con discapacidad hace referencia a una *intervención pedagógica organizada científicamente* con presupuestos que permitan el análisis y la reflexión en la *concreta y cotidiana experiencia*⁶⁵ En éste sentido, resalta el enfoque adoptado por la Dirección de Educación Especial en cuanto a la necesidad de dar respaldo a las experiencias exitosas de integración. Sin embargo, éstas experiencias se quedan en hechos aislados, narrados por maestras con buena disposición y son pocas las avaladas por centros escolares y que tengan un sustento planificado y con un enfoque *científico* .Por ejemplo, seguimiento de alumnos a través de una generación, valorando sus avances y dificultades en relación al carácter relativo e interactivo de sus n.e.e. ; o el enfoque de enseñanza globalizador o por proyectos, como enfoques que favorecen el aprendizaje y habilidades de alumnos con n.e.e. Finalmente es importante señalar el papel de los padres, ya que al tomar la decisión de incorporar a sus hijos a las escuelas regulares, parten de expectativas bajas, tanto del desempeño de sus hijos, como de lo que la escuela les puede aportar.

⁶⁴ Saint Onge, Michel. *Yo explico, pero ellos aprenden?* SEP FCE México, 2000. P. 142

⁶⁵ Cuomo, Nicola. *La integración escolar*. Visor, Madrid, 1992. P. 53

3.3 EL PROYECTO EDUCATIVO Y LA GESTIÓN ESCOLAR

En México hasta 1992 la forma de organización y toma de decisiones partía de un sistema educativo centralizado. Como consecuencia, se arrastraba un aparato burocrático enorme y rebuscado, con el mayor número de trabajadores a nivel estatal, con muchas dificultades para la distribución y asignación de recursos, con proyectos diseñados para zonas urbanas y aplicados en zonas rurales, con un sindicato igualmente burocratizado y dividido por lo que, el gobierno decide iniciar un proceso de federalización y le dedica todo un capítulo en la Ley General de Educación. En éste apartado, se puntualiza qué atribuciones va a tener la autoridad educativa federal y cuáles las autoridades locales.

A la SEP le va a corresponder realizar la evaluación del Sistema Educativo Nacional independientemente de la que realicen los Estados y municipios. La descentralización del S.E.M. es un hecho en el aspecto operativo, sin embargo, el gobierno central mantiene partes importantes y funciones sustantivas para que no se interrumpa el proceso. El gobierno central conserva funciones normativas y la capacidad de asignar recursos a la educación con el fin de mantener el control y la eficiencia.

Estas referencias son importantes, ya que el planteamiento a nivel nacional va a insistir en la necesidad de conjuntar esfuerzos para el logro de propósitos educativos nacionales, pero a partir de organización y toma de decisiones locales. Es en éste contexto en el que se introducen conceptos tales como gestión escolar y proyectos educativos o escolares.

En el apartado sobre el enfoque curricular, mencioné cómo se establecen los propósitos nacionales a partir del análisis de perfiles de desempeño y necesidades básicas de aprendizaje, así como la necesidad de transformación del docente y la apertura y vinculación hacia la comunidad como refuerzo a un sistema educativo nacional. Para lograrlo se pretende la "...creación de estructuras administrativas flexibles que faciliten la experimentación en la organización del trabajo escolar, la coherencia entre ciclos y niveles educativos, [...] la coordinación con otros agentes sociales en el desarrollo de modelos educativos, de gestión, de aprovechamiento de recursos humanos y mayores niveles de autonomía institucional"⁶⁶

⁶⁶ *Hacia un Nuevo Modelo Educativo*. CONALTE, SEP, México, 1991 p. 134

De ésta manera, se pretende que la comunidad recupere a la escuela como institución a su servicio a través de proyectos de beneficio común y con responsabilidades compartidas.

Los estudios acerca de la *gestión escolar* han cobrado fuerza en los países latinoamericanos durante los ochenta y noventa. Precisar el concepto de gestión para el campo educativo implica reconocer también que alude simultáneamente a gobierno, dirección o administración de las instituciones; por lo tanto implica una totalidad compleja con una fuerte adscripción política y administrativa, pues involucra simultáneamente, aunque en diferente peso a las dimensiones organizacional, pedagógica, laboral, administrativa y social en el plano cotidiano a fin de prestar el servicio educativo. Esta conceptualización marca un cambio radical que pretende paulatinamente reconciliar a la administración y la enseñanza que por efecto de una variedad de factores, han marchado paralelas e incluso la primera se ha convertido en obstáculo de la segunda. Este cambio, sugiere la necesidad de replantear teórica y prácticamente la perspectiva organizativo-gerencial, los campos de la didáctica y del currículum para que la organización aparezca como soporte de apoyo a la enseñanza.

Gimeno señala que "los espacios organizativos de los centros escolares son el terreno intermedio donde se aprecian y donde plantean conflicto las determinaciones externas de la práctica y el ámbito de actividad individual de los docentes [...] la relación intrínseca entre organización escolar y capacidad de enseñanza comienza a ser construida como objeto de estudio"⁶⁷. Este objeto de estudio ha tenido diferentes causas; el paradigma de organización tradicional ha planteado diferentes papeles del director y su relación con la administración educativa. Algunos de estos atributos planteados por diferentes teóricos de la organización son:

- ⇒ Las acciones realizadas por los directivos escolares son consideradas acciones del ámbito administrativo, y no acciones específicamente pedagógicas.
- ⇒ La dirección de las instituciones educativas se han planteado como similares a las de cualquier empresa, sea que ésta produzca artefactos o cualquier otro tipo de servicio

⁶⁷ Cit por Pastrana Flores, Leonor, *Organización, Dirección y Gestión en la escuela Primaria*, Tesis DIE, IPN, México, 1997. P. 8

- ⇒ Los sujetos docentes son considerados como un factor más a administrar y organizar. (tienen funciones asignadas y su papel es realizarlas y ser sujetos de control)
- ⇒ La planificación es la herramienta fundamental de la administración y organización escolar pasando de ser un recurso instrumental, a ser prácticamente su función (la planificación educativa como aplicación de recetas y no como instrumento del planteamiento y resolución de problemáticas con las que se enfrentan los docentes)
- ⇒ El poder central del sistema educativo es el nivel pertinente para determinar impulsar y controlar la gestión educativa que se concreta en las aulas . (modelo de organización centralizado y burocrático en donde el nivel central concibe normas, reparte los medios y controla el funcionamiento de sus disposiciones.
- ⇒ Los desarrollos teóricos de la administración y organización escolar han estado más ligados a las necesidades técnicas del poder central que a dar cuenta y a comprender la vida escolar. (las teorías y los sistemas no han logrado registrar la realidad y están alejados de lo que ocurre en las aulas)
- ⇒ Muchas de las propuestas más recientes para la acción directiva –que se presentan como modernizadoras – repiten la fragmentación entre lo pedagógico y la gestión. (se hacen pocas referencias explícitas hacia los sujetos que intervienen en los procesos educativos, y a los procesos de aprendizaje.⁶⁸

Como puede apreciarse, desde éste paradigma, las funciones primordiales de los directivos escolares - igual que cualquier otro directivo - han sido las de planificar, organizar, ejecutar y controlar ; en definitiva, su tarea es administrar y su gula son los objetivos suministrados por otros estratos o niveles de poder , llámese supervisiones, sectores, coordinaciones etc.

⁶⁸ NOTA .Los diferentes autores son citados en la Antología de Gestión Educativa de la SEP (material de apoyo para exámen de Carrera magisterial) pags. 173-185 y son: Lourenco Filho , *Organización y Administración escolar* , Luis Arturo Lemus. Administración, *Dirección y Supervisión* ; Carlos Llano s.n.t.; Stephen Ball *Micropolítica de la escuela* ; Víctor García Hoz y Rogelio Rubio *Modelo de Gestión* .

En México, el S. E. N. Ha transitado por éste paradigma, ya que la realidad de las escuelas esta inmersa en una estructura organizacional débilmente cohesionada, con una falta de coordinación entre los fines, las actividades, las jurisdicciones, los sujetos involucrados etc. a esto hay que agregar que el contexto de trabajo en las escuelas está determinado por el aislamiento y la ambigüedad. La amplitud y diversidad de los fines educativos y la presión de las diversas demandas hacen de las escuelas un espacio de trabajo muy complejo. La relación entre las familias y escuelas ha estado aglutinada alrededor del aula y no de la escuela, atendiendo demandas referidas a aspectos principalmente materiales. La escuela ha demostrado poca capacidad para incorporar con éxito a los alumnos de los sectores más pobres y marginados. Ante éste panorama, diversos autores interesados en la problemática educativa, han planteado la necesidad de desarrollar una nueva gestión de los establecimientos escolares.⁶⁹

Jean Pierre Obin, intelectual francés dedicado al estudio de la vida escolar y la crisis en su organización, intenta dar respuesta a los presentes desafíos sobre el ¿qué hacer y cómo hacerlo? : "La desconcentración, la autonomía de los establecimientos, el nuevo modo de organización por objetivos y proyectos (aunque éstos estén en gestación) pueden ser los medios pertinentes para dar respuesta a la preocupación de dar impulso a las evaluaciones imprescindibles del sistema educativo. La noción del proyecto de escuela bien utilizado puede ser una herramienta que mejore la regulación de la educación..⁷⁰

En el Programa Regional de Desarrollo Educativo de la Organización de Estados Americanos (OEA) se menciona la necesidad de que la gestión escolar cobre una nueva dimensión a través de la *Administración por Proyectos* "El enfoque de la administración por proyectos es especialmente útil cuando se trata de alcanzar resultados satisfactorios al llevar a delante nuevas ideas que requieren una atención constante y un esfuerzo coordinado"⁷¹

⁶⁹ En la Antología de Gestión Educativa Op. Cit. se mencionan a Gimeno Sacristán : *Comprender y transformar la enseñanza (1993)* ; Justa Erpeletia *La gestión Pedagógica de la escuela (1993)* E.J. Brun *La escuela en busca de Manager* pags. 182-184

⁷⁰ *Ibid.* p. 183

⁷¹ Aguilar José Antonio *La administración por proyectos* IDEA Consultores de educación para la OEA s.n.t. p. 257

La relación entre gestión escolar y proyecto educativo queda así evidenciada. Sobre gestión escolar existen numerosos estudios tanto de propuestas, como de estudios de casos⁷²

Para el interés y tema del presente informe, tomaré el vínculo particular entre la gestión y el proyecto educativo. Para ello, es necesario puntualizar que la **gestión educativa** (G. E.) se puede entender como **el gobierno o la dirección participativa de la escuela**, ya que por las características específicas de los procesos educativos, la toma de decisiones en el nivel local y escolar, es una tarea colectiva que implica a muchas personas. En cuanto a su concreción, son necesarias dos acciones:

- ⇒ La elaboración de un proyecto de la institución, que determine la orientación del proceso y que será la herramienta intelectual fundamental que orientará al conjunto de la institución.
- ⇒ El desarrollo de equipos de trabajo, ya que la G.E. es el arte de organizar los talentos presentes en la escuela, para la toma de decisiones a favor de la educación de los niños.

En México, tenemos como antecedente del proyecto escolar, las propuestas planteadas en el programa de modernización (1993); sin embargo, no todos los estados, ni todas las escuelas aceptan llevarlo a cabo. Pioneros en éste sentido fueron los estados de Guanajuato y el Edo. De México. En éste sentido, cabe señalar que la iniciativa para llevar a cabo un proyecto, tiene que estar sustentada por un alto grado de autonomía y que se tenga una concepción abierta y flexible de la educación. En las condiciones más favorables, debe además contar con el consenso de toda la comunidad escolar, ya que es frecuente, que muchas escuelas manifiesten tener un proyecto, sin embargo, no está explícito, o no da respuestas suficientes y consecuentes a problemáticas presentes en su contexto.

⁷² Nota: en la Antología de Gestión Educativa, D.E.E. SEP se profundiza en aspectos tales como liderazgo, innovación y cambio, calidad de la educación, consejo técnico, planificación, modelos de gestión etc. Véase también a Leonor Eloina Pastrana Flores ob. cit. Como un estudio de caso desde la perspectiva etnográfica.

Ahora bien, ¿cómo se integra el proyecto escolar? , ¿cuáles son sus componentes? . El punto central de un proyecto se refiere a **identificar problemas específicos de una situación, darles una organización interpretativa y construir acciones que intenten resolverlos** .⁷³

UN PROYECTO
SE IMAGINA, SE SUEÑA, SE MOTIVA,
SE COMUNICA, SE COMPARTE, SE SOSTIENE,
SE IMPLEMENTA, SE EVALÚA, SE REGULA,
SE REAJUSTA.

El proyecto pedagógico institucional :

- Otorga sentido a las múltiples acciones cotidianas
- Alienta el estudio y la reflexión
- Ubica adecuadamente la planificación
- Valora la vida escolar
- Racionaliza el uso del tiempo
- Reúne a los actores en equipos de trabajo
- Coordina la actuación de cada uno de los miembros
- Incorpora la autoevaluación al quehacer docente
- Evita la improvisación
- Desarma las conductas estereotipadas y rutinarias
- Disminuye la incertidumbre
- Reduce los esfuerzos superpuestos y estériles
- Reduce la dispersión.

El punto de partida para integrar un proyecto escolar implica que la comunidad educativa se pregunte **¿qué tipos de problemas tenemos?**

⁷³ La gestión escolar s. n. . en Antología de gestión educativa. D.E.E. SEP México s.n.t. pags. 14,15.

Al pensar en las necesidades y problemas de la escuela, es necesario considerar tres ámbitos:

- a) Ambito enseñanza- aprendizaje.
- b) Ámbito organización y administración escolar y
- c) Ambito vinculación escuela-comunidad.

En cada ámbito se citan ejemplos, estableciendo sus causas y efectos , a fin de identificar un problema del que no lo es y también para delimitar aquéllos problemas que pueden ser resueltos por la escuela.

En el **ámbito de enseñanza-aprendizaje** se incluye todo lo relacionado con la docencia, por ejemplo:

- Comunicación entre el maestro y sus alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Tipo de relaciones durante éste proceso.
- Problemas de aprendizaje de los alumnos y su rendimiento escolar.
- Dominio y manejo de contenidos programáticos por parte del maestro
- Si es o no atractivo el proceso de enseñanza aprendizaje (innovación, motivación, métodos etc.)
- Tipos de material didáctico .
- Problemas de evaluación etc.

En el ámbito de **organización y administración** , se incluyen las relaciones y acciones que se dan en la escuela , que permiten organizar y administrar los tiempos y espacios de los directivos, maestros y alumnos dentro y fuera del aula, por ejemplo

- Formación y actualización de los maestros.
- Formas de comunicación y relación entre el personal
- Administración de los recursos (humanos, materiales, financieros) y su trascendencia en la calidad educativa.
- Tipo de relación que el maestro establece con las normas escolares (cómo las vive y cómo las utiliza)

- Carga de trabajo de tipo administrativo (su relación con el tiempo y el desarrollo del trabajo del maestro)
- Desarrollo de actividades extraescolares.

En el ámbito de vinculación **escuela-comunidad** se contempla la relación de la escuela con los padres de familia, con autoridades locales y las necesidades sociales, económicas y políticas de la comunidad . Por ejemplo:

- Falta de interés de los padres de familia por las actividades de la escuela
- Corresponsabilidad en las tareas de la escuela (valores, creencias, costumbres, etc.)

Es importante que en ésta fase de diagnóstico y detección de los problemas, se valore el contexto en el que está funcionando la escuela. En algunos modelos del proyecto, se incluye una visión del futuro, una misión, un diagnóstico o "análisis de la situación"⁷⁴ Este momento de elaboración del proyecto es muy importante, ya que de la identificación clara y cuidadosa de los problemas, va a depender el resto de las acciones. También es necesario reconocer los rasgos positivos y problemáticos de la escuela, señalando las prácticas, condiciones o costumbres que favorecen u obstaculizan un propósito.

Inicialmente se puede hacer un listado de problemas para identificar aquéllos que son comunes a varios grados y/o grupos y retomarlos como problemas institucionales. En éste momento es necesario tener presente que tanto directivos como maestros pueden ser parte de la problemática pero también parte de la solución, por lo que se requiere de una participación conjunta.⁷⁵

Ahora bien, ¿cómo saber cuál es el principal problema que afecta a la escuela? Para ello hay que analizar minuciosamente las causas de los problemas y las consecuencias que generan, y luego jerarquizarlos para determinar aquél que por su gravedad o importancia, requiere la intervención inmediata del personal de la escuela.

⁷⁴ Schmelkes, Sylvia *El proyecto escolar* . S.E.G. Guanajuato, México 1995. P.89

⁷⁵ Ortega Campirán, Neptali y Castillo Bustamante, Justino *El proyecto escolar y la gestión académica*. Educación Continua Para el Magisterio del EDOMEX. Toluca, Méx. 1994. págs. 143-151

Por lo general sabemos que el problema detectado es el principal, si al resolverlo, se pueden superar otros rasgos críticos de la escuela.⁷⁶

Esta fase de diagnóstico puede ser integrada con información de diversas fuentes, por ejemplo:

- ✓ Estadística escolar
- ✓ Cuadernos de los alumnos
- ✓ Exámenes aplicados a los alumnos
- ✓ Opiniones de los padres de familia
- ✓ Opiniones de los alumnos

Una vez que se ha llegado a detectar el problema, se van a establecer :

- ✓ Propósitos: Voluntad de la comunidad educativa en términos del problema a resolver.
- ✓ Metas : resultados concretos que se pretenden alcanzar en determinado tiempo.
- ✓ Actividades a realizar: desglose de tareas o acciones específicas respecto a los ámbitos.
- ✓ Tiempos: cronograma que organiza el desarrollo de las actividades.
- ✓ Responsables : asignación de tareas mencionando quiénes coordinarán y/o ejecutarán las actividades.
- ✓ Estrategias de evaluación programación de reuniones periódicas de revisión del logro de objetivos y metas. Se precisan también los medios, indicadores o instrumentos que puedan evidenciar que tanto se ha logrado el propósito.

El espacio que se considera como idóneo para la construcción del proyecto es el Consejo Técnico Escolar, sin embargo, se da la opción de que los profesores decidan otras formas de organización dependiendo de las condiciones de la escuela.

El proyecto escolar pretende ser un instrumento para lograr la calidad de las escuelas, por lo tanto, los problemas y sus causas tienen que estar en relación con los propósitos educativos nacionales y relacionados con los resultados de aprendizaje.

⁷⁶ *¿Cómo mejorar nuestra escuela? elementos para el diagnóstico.* SEP Subsecretaría de Educación Básica y Normal.. 2da ed. México 1999, P. 46

Educación Especial comenzó a difundir e implementar el proyecto escolar desde 1993, básicamente en las escuelas de educación Especial (posteriormente CAM) y en los Centros Psicopedagógicos. Anteriormente se concretaban a realizar un plan de trabajo que se desprendía de un manual de organización previamente elaborado. Una vez integradas las USAER, se continuó con la elaboración del proyecto, sin embargo, las escuelas primarias en el D.F. no lo realizaban, sino que se les pedía un plan de trabajo anual.

Para Educación Especial el proyecto escolar pretendía ser una estrategia para promover una gestión diferente en cada escuela a fin de que favoreciera :

- ✓ Igualdad de oportunidades educativas.
- ✓ Acceso, permanencia y pertinencia en los servicios educativos
- ✓ Respeto a las diferencias, pluralidad y diversidad de los alumnos en edad escolar.

El impulso dado al proyecto en los CAM y USAER ha tenido los mismos propósitos que se han planteado para los centros escolares, en cuanto a dar cauce a nuevos modelos de gestión y aumentar el grado de autonomía de los equipos de trabajo. La estructura para su elaboración también es la misma, sin embargo, para Educación Especial ha sido particularmente difícil, ya que los resultados del proyecto escolar dependen en gran medida de las personas y sus relaciones. Un movimiento hacia una mejor calidad del proceso educativo requiere que se involucren todos los agentes implicados y para ello es indispensable que se compartan propósitos y que se entienda bien el papel que se tiene que jugar. Es en este orden de ideas que se incluye el concepto de *calidad* : " *la filosofía de la calidad* sostiene que las personas se realizan en su trabajo y se desarrollan como personas, cuando participan creativamente en su mejoramiento, y cuando lo hacen en equipo, reconociendo que por sí solos no pueden modificar los procesos que condicionen su quehacer"⁷⁷

La realidad muestra, que mientras en Educación Especial se diseñan proyectos escolares dirigidos principalmente a beneficiar a la población más vulnerable de las escuelas, con propósitos de largo alcance:

⁷⁷ Schmelkes, Sylvia. *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. SEP, México 1995 p.p. 55 a 64.

"Lograr un impacto en la población escolar en aspectos tales como disciplina, lecto escritura, razonamiento lógico-matemático, rezago escolar etc.⁷⁸ Las escuelas, no han logrado asumir como propios éstos propósitos, debido a que están todavía fuertemente arraigados a formas de trabajo tradicionales.

Se pretende, que con principios de autonomía, autogestión y democracia se logre el consenso para asumir problemáticas particulares, sin embargo, es frecuente que el personal de las escuelas e incluso las instancias que las coordinan, aún no están preparados para éstas prácticas. Como mencionan Bourdieu y Passeron respecto a la *regresión de la escuela*: ...la <autonomía> relativa del sistema de enseñanza [...] con respecto a la ideología conservadora que la sustenta, la escuela es capaz de adaptarse en parte, a los cambios de la sociedad, pero sin necesidad de cambiar verdaderamente [...] la escuela cambia de fachada de acuerdo con los cambios sociales, pero su interior sigue aferrado al pasado [...] los cambios suelen ser mínimos, muchas veces puramente formales y siempre a regañadientes; el estatismo de la escuela se ve así reforzado⁷⁹

Finalmente, existe otra referencia que ha sido criticada por diversos autores, desde Rousseau hasta Ilich⁸⁰ y que hacen del tránsito de la escuela hacia modelos de autogobierno un paso bastante accidentado, y que es el tema del autoritarismo. Las necesidades de vigilancia superan frecuentemente a las de enseñanza y terminan por desalentar a los grupos de maestros, que vuelven a la postura pasiva, de obediencia y falta de iniciativa, y difícilmente se entusiasman con las corrientes innovadoras dejando a un lado todas las implicaciones de asumir un cambio o dirigir sus procesos hacia la calidad.

Por no ser motivo exclusivo de éste informe, no pretendo profundizar más en éstos puntos, sin embargo, queda claro que las Unidades de apoyo no pueden asumir por sí solas los problemas que enfrenta el sistema educativo, ni resolverlos planteando proyectos escolares que no comparten propósitos con las escuelas primarias. A continuación me referiré como ejemplo para validar ésta afirmación al proyecto escolar planteado por una Unidad de apoyo en una comunidad concreta.

⁷⁸ NOTA: Al inicio, los proyectos escolares de las USAER enunciaban así sus propósitos de proyecto.

⁷⁹ Cit. Por. Palacios, Jesús. La cuestión escolar. Laia, Barcelona, 2da ed. 1989 p. 595

⁸⁰ Palacios Jesús op. Cit. P. 601

CAPÍTULO CUATRO

EL PROYECTO ESCOLAR EN LA USAER IV 19 EN CUAJIMALPA D.F.

En Cuajimalpa, al igual que en el resto del D.F. se conformaron las Unidades de apoyo en 1994. La mayor parte del personal estaba adscrito a los grupos integrados y el Centro Psicopedagógico. Se dio la facilidad de que a quién le conviniera por motivos de distancia, se reubicara cerca de su domicilio, por lo cual, se dio mucha movilidad al interior de los servicios. Al principio, las Unidades tenían como prioridad lograr la sensibilización del personal de las escuelas, por lo que sus propósitos se centraban en solucionar problemáticas que afectaban a los centros escolares, tal era el caso de la disciplina, el rezago escolar etc. y la población que atendían era muy numerosa. Poco a poco, se fue perfilando más el propósito de las unidades y se concretó a qué población iba a atender

4.1 Características de la población

La Delegación de Cuajimalpa está ubicada al suroeste de la ciudad de México. La vía de acceso principal es la carretera México -Toluca y colinda con las delegaciones Alvaro Obregón y Miguel Hidalgo y el Estado de México. La Delegación tiene una extracción rural, ya que la mayoría de las colonias anteriormente se consideraban pueblos; ahora se ha ido transformando en urbana, aún cuando en algunas poblaciones persisten rasgos rurales. En los últimos años, ha tenido un crecimiento importante en su población debido a la construcción de condominios y residencias que contrastan con una comunidad media baja. En el censo del año 2000 se tiene una población total de 151 222 personas. Cuenta con todos los servicios, sin embargo a veces son insuficientes, tal es el caso de Sn Lorenzo Acoapilco, ya que la gente aún tiene que acarrear agua.

En la Delegación existen 166 escuelas oficiales, que incluyen desde educación inicial hasta secundaria. Sólo 26 son atendidas por 6 unidades de apoyo en ambos turnos.

Existe sólo un CAM que atiende a la población con discapacidades múltiples en el turno matutino. En la siguiente tabla podemos observar a la población con discapacidad según los datos del censo y a la población atendida por el CAM y por USAER tanto con discapacidades como con n.e.e.

	Disc. Motriz	Auditiva	Visual	Mental	Otra	Alumnos atendidos con n.e.e.
Datos del Censo	100	31	49	115	9	
Población del CAM	9	11	0	272	0	301
Población USAER	27	9	9	30	0	815
Población sin atención	64	11	40	Rebasada por 187		

La totalidad de la población atendida por USAER se encuentra en las primarias, por lo cuál el servicio de CAPEP pudiera tener cobertura dentro del nivel preescolar. Se repite el dato respecto a la discapacidad intelectual que observamos a nivel D.F. ya que se rebasa la población detectada por el censo. La discapacidad con mayor cobertura es la auditiva. No se reportan alumnos sobresalientes (CAS)

De ésta manera, observamos que en la Delegación no se logra la cobertura en cuanto a la población con discapacidad, quizá por que las Unidades son insuficientes y también debido a las distancias entre las escuelas. En el turno vespertino funcionan sólo 2 unidades que atienden a 5 y 6 escuelas respectivamente.

La demanda del servicio es frecuente, aún cuando en algunas escuelas se ha retirado por problemas de espacio y por dificultades con el personal de las escuelas. La delegación cuenta con una zona de supervisión. Las relaciones de educación especial con las autoridades de las primarias (jefatura de sector, supervisiones, direcciones) son en mayor medida de demanda. No se tiene una comunicación frecuente en términos de acuerdos, ya que en sus reuniones por niveles, no es frecuente que se incluya al personal de educación especial, ni que se convoquen reuniones con el propósito de revisar situaciones de algunos alumnos; por lo tanto, las relaciones más inmediatas se dan entre directores de las Unidades y directores de las primarias.

4.2 Análisis de la situación y Diagnóstico Inicial

En este contexto, retomaré el proyecto realizado en el ciclo escolar 2000-2001 por la USAER IV 19 Esta Unidad, de nueva creación surgió en 1995 . Se ubicó en tres escuelas de la Delegación : la escuela Dr. Conrado Menéndez Mena en la Col. Palo Alto (km. 15 ¼ de la carretera México Toluca) la escuela Sitio de Cuautla en la Col. Memetla y la Escuela Benito Juárez en San Lorenzo Acopilco ; se tomaron solo 3 escuelas, ya que existen aproximadamente de 15 a 30 minutos de distancia entre ellas, dependiendo del tipo de transporte que se utilice .

La USAER está organizada de la siguiente manera:

- ❖ Esc. Dr. Conrado M. Mena (sede de la unidad con 2 maestros de apoyo)
- ❖ Esc. Benito Juárez (una maestra de apoyo)
- ❖ Esc. Sitio de Cuautla (una maestra de apoyo)

El ciclo escolar anterior la escuela B. Juárez tenía 2 maestras de apoyo, pero a una se le cumplió el interinato y no la recontrataron por carecer de título profesional. No se repuso la plaza.

La sede de la Unidad y la esc. B. Juárez cuentan con espacio propio, no así la Sitio de Cuautla, que se ubica en un espacio en una aula prefabricada que funciona como aula de usos múltiples y se comparte con los profesores de educación física y el proyecto de ajedrez.

La formación del personal es la siguiente :

- ❖ Directora: pedagoga egresada de la UNAM –no titulada-
- ❖ Secretaria: auxiliar de educadora. –titulada-

Maestros de apoyo:

- ❖ Esp. en problemas de aprendizaje, egresado de la Normal Superior –no titulado-
- ❖ Psicóloga Educativa UPN. –titulada-
- ❖ Pedagoga UNAM -no titulada
- ❖ Esp. en problemas de aprendizaje Normal Superior -no titulada-

Equipo paradocente:

- ❖ Psicóloga egresada de la UAM -no titulada.
- ❖ Esp. en Audición y Lenguaje -no titulada-
- ❖ Técnica en Trabajo Social - titulada-

En el transcurso del ciclo escolar, se reubicó a la Psicóloga como maestra de apoyo en la escuela de Cuautla y a solicitud de ella misma, ya que consideró que no cubría las demandas del área y podía dar mayores resultados en las funciones de maestra de apoyo. Al siguiente ciclo escolar (2001-2002) la maestra de lenguaje se ubicó como maestra de apoyo en la Esc. Benito Juárez, ya que por el tamaño de la escuela y las demandas, no se lograba la cobertura con una sola maestra y Educación Especial no proporcionó recursos para cubrir estas necesidades.

El perfil profesional de la Unidad ha sido conformado en la práctica y en los talleres organizados por la zona de supervisión. Aún faltan por consolidar aspectos básicos como concepto de n.e.e, conocimientos acerca de las discapacidades, manejo de currículum y metodología y en cuanto al proceso de atención, se está revisando la operatividad del servicio a fin de fortalecer el diagnóstico y la forma de intervención, particularmente en coordinación con el equipo paradocente. El personal, además percibe no tener elementos en aspectos didácticos para el manejo y control de grupos y problemas de conducta.

En cuanto a las escuelas atendidas, la situación es la siguiente:

Dr. Conrado Menéndez Mena

Es una escuela que está ubicada en una colonia fundada por una cooperativa que se asentó en primera instancia de manera irregular y más adelante obtuvo la propiedad de los terrenos. La mayor parte de las familias se conoce y es frecuente que ambos padres trabajen, las madres prestan sus servicios como empleadas domésticas en las zonas residenciales vecinas. Por esta razón, los padres asisten a las reuniones de la escuela sólo cuando hay firma de boletas y festivales; es muy baja su asistencia cuando se trata de talleres o reuniones y pláticas de otro tipo. En cuanto al ambiente que prevalece en la comunidad, es frecuente que cuando hay dificultades entre parientes y/o vecinos, se refleje en pleitos al interior de la escuela, dado que por ser una

comunidad pequeña, todos se conocen. Existen riesgos de adicciones, ya que la colonia no cuenta con algún campo deportivo o parque y muchos de los niños permanecen solos durante la mayor parte del día.

En la comunidad se encuentra ubicada una escuela particular (Colegio Meric) que resalta los contrastes económicos en la colonia. Existe un centro de salud y un centro de asistencia privada (A.M.I.) que proporciona servicio de comedor y asistencia social a las familias que lo requieren.

Por lo que se refiere al personal de la escuela, son pocos los profesores arraigados al plantel. Cada año se dan movimientos de profesores que permanecen por uno o dos años o que son interinos por seis meses. Esto dificulta el trabajo en equipo. Dentro de la escuela se encuentran la jefatura de sector, la supervisión escolar de la zona y un módulo de atención a maestros; esto ha creado fricciones con los profesores, ya que se sienten continuamente vigilados y con entradas y salidas constantes de personal ajeno a la escuela.

La relación con el director no es del todo favorable, ya que por lo general es demandante y defiende su postura de mando; los profesores no lo perciben como alguien que les dé apoyo o que facilite su trabajo. En cuanto a su relación con el equipo de USAER sigue la misma línea y por lo general los solicita cuando se presentan problemas, para avalar sus decisiones (en torno a la expulsión o suspensión de algún niño) o también para cubrir los grupos de sus maestros faltantes. (se dan ausencias frecuentes de los profesores, ya sea por licencias económicas o por enfermedad)

La escuela se encuentra en un terreno que fue donado por el Dr. Conrado Menéndez Mena (de quién tomó su nombre) . Tiene un patio muy amplio con cancha de fútbol rápido y de básquetbol y las aulas se encuentran distribuidas en un edificio de tres pisos . El prestigio de la escuela no es muy bueno, debido a las ausencias de profesores y a los problemas de disciplina . Por ésta razón, muchos niños deciden acudir a la escuela M. Alvarado que se encuentra en la Delegación Miguel Hidalgo (Av Constituyentes) y que es la más cercana a la Colonia.

Escuela Benito Juárez

La escuela Benito Juárez está ubicada en la Col. Sn Lorenzo Acopilco a 10 minutos del centro de Cuajimalpa y está rodeada de zonas boscosas en la parte más alta de la ciudad de México (Monte de las Cruces). Aquí la comunidad todavía tiene rasgos de pueblo, la gente frecuentemente se dedica al campo de cultivo y cría de animales. Existen tres escuelas primarias en la Colonia; la Benito Juárez es la segunda en antigüedad y la más distante (hay que bajar dos largas cuadras de la calle principal hasta llegar al panteón) Para la población no es del todo importante que sus hijos asistan regularmente a la escuela, ya que sus prioridades no van más allá de concluir la primaria y dedicarse a labores tales como la albañilería, o de choferes o tener algún oficio. Las deserciones de los niños ante las presiones de la escuela van alrededor de 6 a 8 por año.

La escuela funciona bajo el modelo de escuela continua o de tiempo completo, lo cuál tiene implicaciones importantes, ya que de las 13 a las 16 horas los grupos son intercambiados para llevar a cabo actividades cocurriculares, ya sea por el personal de la misma escuela o por personal de apoyo enviado por el sector de educación física. No cuentan con comedor, lo cuál hace que la hora de comida sea un transitar de niños para calentar su almuerzo en hornos de microondas adquiridos por la cooperativa de la escuela o de padres de familia que acuden a llevar la comida a sus hijos. Durante éste lapso, los problemas de disciplina son frecuentes y no siempre los profesores que trabajan con los grupos se coordinan para tratar de llevar una organización en sus actividades.

En cuanto al equipo de USAER, las demandas son continuas, sobre todo en aspectos de problemas de conducta. La escuela es numerosa (18 grupos de 35 a 40 alumnos por grupo) y al contar solamente con una maestra de apoyo, se daba preferencia de atención a los primeros grados (1ro a 3ro). Hay poca disposición al trabajo colaborativo y los maestros están divididos en subgrupos que frecuentemente rivalizan. Las reuniones de consejo se convierten en sesiones de críticas y diferencias, tardando a veces toda una mañana en discutir uno o dos puntos. Es frecuente que cuando se retira el personal de USAER (12.30) se tomen los acuerdos o decisiones importantes.

La Directora muestra disposición al trabajo, sin embargo, tiene poco control sobre la organización y guía del trabajo en equipo, por lo cual se repliega o reacciona ante los reclamos y críticas de su personal. Para con el equipo de USAER, les toma parecer en torno a decisiones y se muestra receptiva ante las sugerencias o planteamientos que se le hacen. Demanda que se le asigne personal de tiempo completo para cubrir las necesidades del turno continuo.

Escuela Sítio de Cuautla

Esta escuela se encuentra en la Colonia Memetta, su población es variada, ya que se han construido muchos condominios y residencias nuevas. Los alumnos son de extracción media-baja, con diversas ocupaciones. La mayoría son vecinos; la escuela funciona solamente en turno matutino. Durante éste ciclo escolar, se inauguró el nuevo inmueble, ya que anteriormente funcionaba en aulas prefabricadas. Es importante resaltar que el nuevo inmueble tiene adaptaciones de acceso para sillas de ruedas. (rampas y baño)

Las dificultades más frecuentes en la escuela se refieren a la disciplina y conducta, que se da a nivel de grupos; quizá debido a la falta de control de profesores y a la frecuencia de situaciones problemáticas en las familias (parejas separadas, padres que trabajan, padres golpeadores etc) Esto afecta a los profesores, ya que se angustian y se sienten impotentes ante las conductas agresivas de algunos alumnos y recurren al personal de la Unidad en busca de soluciones.

En cuanto al personal de USAER, no ha tenido un lugar fijo para trabajar, ya que depende de las prioridades de la escuela el lugar que se le asigna. Dentro de la escuela se encuentra la supervisión escolar de la zona, con quien la unidad compartió 3 años una pequeña sala. Posteriormente, la zona demandó que requiera todo el espacio, por lo que la unidad se trasladó a un salón que se compartía con un grupo de 2do de nivelación. Al siguiente año, se solicitó el aula para un grupo regular por lo que se cambió nuevamente a un salón de usos múltiples, que comparte con Ed. Física y proyecto de ajedrez. Esto ha traído como consecuencia, que el personal se sienta "arrimado" sin un espacio propio donde trabajar.

Con la directora de la escuela las relaciones han sido más bien distantes. Con frecuencia se marcan los límites hacia el personal y particularmente hacia la directora de la unidad.

Sólo algunos profesores tienen arraigo en la escuela, y en el último ciclo escolar los movimientos de personal han sido frecuentes.

En ésta escuela ha sido más intenso el trabajo respecto a las discapacidades, particularmente con la motora, ya que se encuentran 4 niños con ésta discapacidad. Al respecto los profesores lo aceptan, sin embargo, no están totalmente convencidos de las posibilidades de los niños y manifiestan temor de que sigan llegando.

4.3 Problemática

La problemática que se ha tratado de resolver desde hace dos ciclos escolares, se refiere a la poca disposición de los profesores para trabajar de manera conjunta con los niños que presentan discapacidad y/o n.e.e. No se llega a una planeación coordinada y se relegan las responsabilidades en el personal de USAER, por lo que se da en mayor medida el trabajo en aula de apoyo. En ocasiones, no se consideran las necesidades de los niños y se llegan a reforzar las prácticas de los profesores o a tener las mismas expectativas respecto de su aprendizaje. Al interior de la Unidad también se dan condiciones que obstaculizan que se coordine el trabajo. Estas tienen que ver con la falta de preparación y sistematización del trabajo; se propone un horario y no se cumple por atender demandas diversas de la escuela. Cada ciclo escolar al final del año, se da la reprobación de niños que nunca fueron reportados ni atendidos por USAER.

Las actitudes de los profesores hacia la integración no son muy favorables, ya que han manifestado que los niños con discapacidad deberían estar en escuelas especiales. Por otra parte, se percibe al personal de la Unidad como distante y poco involucrado en las actividades de las escuelas.

Dada ésta situación, existe la necesidad de establecer mecanismos de organización y coordinación con las primarias, a fin de favorecer la comunicación y fortalecer el trabajo colaborativo. Se estableció como punto de partida concretarnos a ésta problemática para desarrollar el proyecto, tratando de establecer ciertos límites en cuanto a las problemáticas de las escuelas, a fin de que al beneficiar a la población con n.e.e y/o discapacidad se logre un impacto con el resto de la población. La población de las escuelas está dada de la siguiente manera:

- Esc. Conrado Menéndez Mena: 318 alumnos, 12 grupos , 31 alumnos con n.e.e de entre los cuáles hay uno con discapacidad motora y 2 con discapacidad intelectual.
- Esc. Benito Juárez: 508 alumnos, 18 grupos, 35 alumnos con n.e.e, entre los cuales hay 4 con disc. intelectual (una con síndrome de down)
- Esc. Sitio de Cuautla : 367 alumnos 13 grupos (uno de nivelación) , de entre los cuáles hay 4 con discapacidad motora y 2 con discapacidad intelectual.

El ciclo escolar pasado, se manejaron aparte las cifras de alumnos con rezago escolar, los cuáles no se incluían en la estadística, sin embargo, duplicaban las cifras. Este año, se decide concretarse a retomar únicamente a aquéllos niños con dificultades más severas.

4.4 PLAN DE TRABAJO

Para establecer el plan de trabajo a seguir, se estableció en primer término un propósito central que beneficie a los niños, y posteriormente se establecieron metas para cada uno de los ámbitos.

El mecanismo para armar el plan de trabajo fue la reflexión sobre los resultados obtenidos hasta ahora, el contexto de las escuelas y las posibilidades y límites para poner en práctica las actividades . Se trabajó en dos sesiones de consejo técnico, las cuáles no fueron suficientes, por lo que se terminó por separado en cada una de las escuelas.

4.4.1. Propósito y estrategias

Como propósito central acordamos el siguiente :

PROPICIAREMOS LA INTEGRACIÓN FAVORABLE DE LOS ALUMNOS CON N E E Y/O DISCAPACIDAD A LAS ESCUELAS REGULARES EN COLABORACIÓN CON LOS MAESTROS Y PADRES DE FAMILIA.

Como estrategias principales a seguir para cada uno de los ámbitos fueron las siguientes:

Ambito enseñanza aprendizaje. META: Lograr planeación conjunta con los profesores

- Participar en el diagnóstico de los grupos.
- Dar a conocer competencias y características de los alumnos, resaltando sus habilidades
- Establecer propósitos de trabajo conjunto; establecer acuerdos en cuanto a la intervención (adecuaciones, evaluaciones etc.)

Ambito vinculación escuela comunidad. META Lograr que los padres reconozcan las posibilidades de sus hijos y faciliten su integración.

- Favorecer una cultura hacia las discapacidades
- Establecer contactos con servicios de salud y asistencia para difundir el servicio de USAER y fomentar el apoyo a las discapacidades.
- Talleres con padres de familia.

Ambito Organización –administración. META Fortalecernos en aspectos teóricos y prácticos

- Dar funcionalidad a los registros a fin de que no tengan mayor carga que la atención a los alumnos, padres o maestros.
- Buscar que en los consejos técnicos el equipo adquiera los elementos teóricos y prácticos necesarios para mejorar el proceso de atención y poder brindar a los profesores asesorías con fundamentos.

4.4.2 Actividades, responsables, recursos, tiempos.

De éstas estrategias se desprendieron las actividades, los recursos y tiempos estableciendo un desglose que en las tres escuelas coincidió en algunos aspectos y en otros, se marcaron algunas diferencias, dependiendo de los planes de trabajo y prioridades de cada escuela. La mayor parte de las actividades incluían a todo el personal e incluso a los maestros de grupo. Pondré algunos ejemplos:

Esc. Conrado M. Mena:

- Intervenir en consejos técnicos de acuerdo a los temas planteados por la escuela.
- Intervenir en reuniones de padres para firma de boletas con temas acordados. (bimestral)
- Compartir la elaboración de expedientes de alumnos con n.e.e y/o discapacidad)
- Propuesta de proyecto de informática para llevar a cabo con alumnos con n.e.e y/o discapacidad.

Esc. Sitio de Cuautla:

- Realizar detección de manera conjunta.
- Reuniones de trabajo con maestros para establecer la planeación.
- Propiciar en los alumnos la creación artística, los valores, hábitos.
- Dar temas de valores, autoestima, autonomía a través del programa "yo quiero, yo puedo" (propuesta de la subsecretaría)

Escuela Benito Juárez

- Dar a conocer las características y potencialidades de los alumnos a los profesores.
- Intervenciones en consejo técnico de las primarias para tratar aspectos relacionados con ritmo y estilo de aprendizaje.
- Pilotaje con un grupo para llevar a cabo detección de niños sobresalientes (CAS) y plantear el modelo de intervención.

En las tres escuelas se planteó el trabajo con padres a través de entrevistas individuales y con talleres con los materiales de integración y el programa de "sí para nuestros hijos"⁸¹ en reuniones semanales o quincenales .

⁸¹ NOTA: Educación especial editó de manera conjunta con la subsecretaría un manual para llevar a cabo el taller sobre integración con padres. Por otra parte la Subsecretaría elaboró el material de "sí para nuestros hijos" que consta de una serie de videos con diferentes temas de apoyo a la familia; para el manejo de este programa, se capacitó a talleristas en un seminario realizado por la misma subsecretaría, de tal manera que el personal lo difundiera a través de las zonas en reuniones sabatinas con padres de diferentes escuelas. Los resultados no fueron del todo satisfactorios, ya que acudían muy pocos padres a las reuniones. Para este ciclo escolar, se planteó que el personal de educación especial trabajara con este programa, pero sin darles los materiales ni la capacitación, cosa que tuvimos que hacer por nuestra cuenta.

En cuanto a la actualización planteada para trabajar en los consejos técnicos, se tomaron como aspectos prioritarios temas tales como:

- Adecuaciones curriculares
- Enfoque, organización y manejo de planes y programas; se dividieron por grados, revisando el sustento teórico y los materiales de trabajo.)
- Didáctica y control de grupo .
- Problemas de conducta.
- Evaluación del proyecto escolar.

Para el caso de problemas de conducta se pensó en la posibilidad de invitar a algún especialista que aborde éste tema.

Como recursos disponibles para el trabajo directo con los alumnos, se pensó que lo más adecuado es trabajar con lo que utilizan los niños diariamente, a menos que se trate de materiales con adecuaciones

En cuanto a los tiempos, se marcaron sobre todo cortes para dar el seguimiento, sin embargo la mayor parte de las actividades se daban de manera continua.

4.4.3 Seguimiento y evaluación

Para el seguimiento y evaluación se marcaron dos momentos en el año, en el mes de enero y en junio, esto con la finalidad de hacer ajustes, sin embargo, la evaluación de las actividades es permanente, dependiendo de los avances que se logren o de la pertinencia de las estrategias. Se planteó hacer un alto de revisión con el equipo paraprofesional una vez al mes, con entrega de resultados a los directores de las primarias. La zona de supervisión planteó como instrumento de registro un "cuaderno técnico" en el cuál se integrarían las 5 líneas del proceso de atención, además un cronograma y registro de asistencia de los alumnos. Los asesores de la zona realizarían visitas mensuales a las escuelas para tener un seguimiento de los alumnos con discapacidad y dar orientaciones y sugerencias.

Las evaluaciones se dieron en dos sentidos: uno el de las estrategias y actividades y otro en función del logro del propósito planteado. Los ajustes del mes de enero fueron sobretodo en los tiempos, ya que muchas actividades se habían pospuesto por diversas razones. En la escuela Sitio de Cuautla, las actividades fueron muchas, de tal manera que no lograron coordinar la prioridad de atender a los alumnos con n.e.e y las intervenciones en grupo. Los resultados por ámbitos fueron los siguientes:

Ámbito enseñanza- aprendizaje:

- Se realizaron observaciones, se aplicaron evaluaciones se realizó el análisis de cada escuela para ver en que grupos se había logrado desde la detección hasta el seguimiento y evaluaciones. En la escuela Conrado y Sitio de Cuautla, se logró con la mitad de los profesores, mientras que en la Benito Juárez sólo con 3 maestros.
- La causa por la cuál no se logra acordar la planeación de los alumnos es en mayor medida la falta de tiempo. Cuando se entra a los grupos, es frecuente que los profesores no atiendan del todo a los maestros de apoyo, ya que tienen que prestar atención a los niños.
- Los 5 alumnos con discapacidad motora son aceptados en las dos escuelas, sin embargo, se limita su participación en todas las actividades. Sólo uno de ellos recibe rehabilitación física.
- En cuanto a la discapacidad intelectual hay dudas respecto a la situación de los niños, ya que en ocasiones muestran avances y tal pareciera que su bajo aprovechamiento está en relación a el ambiente poco favorable en que viven. Son motivo del rechazo e indiferencia de los maestros, a pesar de que el personal de USAER ha buscado que se tengan más en cuenta sus habilidades y competencias.
- Se realizó por parte de la Directora la detección de alumnos CAS en 4 grupos de las tres escuelas. Se aplicó el test sociométrico y el perfil de habilidades. A los profesores les pareció muy interesante sin embargo por falta de tiempo no se dio continuidad para determinar la existencia de n.e.e de los alumnos sobresalientes.

Vinculación escuela- comunidad.

- Se dieron los contactos con servicios de psicología de la Delegación Cuajimalpa: Centro de Desarrollo Social de Acopilco, San José, Cuajimalpa Centro y el Ebanó. También con asociaciones civiles como AMI, Tanesque y el DIF. En la Esc. Conrado, se dio enlace con "Girasol" A. C. para hacer trabajo preventivo sobre adicciones en la comunidad. Sólo acudieron hasta diciembre, ya que dijeron no tener fondos.
- Se dio a conocer en las tres escuelas la "Ley para personas con discapacidad" emitida por el gobierno de la ciudad a fin de conocer los derechos de ésta población y sensibilizar tanto a padres como a maestros sobre sus necesidades. Los maestros dijeron que están conscientes de los derechos y capacidades de los niños, pero que les es muy difícil atenderlos.
- Respecto a los talleres con padres, los resultados fueron regulares, ya que los padres con mayor necesidad de apoyo no acudían y la asistencia fue decayendo conforme transcurría el año. Aún cuando la convocatoria se abre a toda la población, la mayoría no acude porque existe el prejuicio de que USAER sólo atiende a los papás de los niños "enfermos o medio locos". Otra situación es que perciben que cuando USAER manda llamar a los padres por lo general es por que hay problemas con sus hijos.

Ambito Organización Administración

- Se evaluó el trabajo realizado en las reuniones de consejo, llegando a la conclusión de que si bien fueron importantes, no se logró el propósito, ya que faltaba tiempo para vincular los temas con aspectos de la práctica.
- El tiempo y la organización siguen siendo factores que afectan el trabajo cotidiano.

Se aplicó un cuestionario al personal para evaluar su desempeño y los resultados del proyecto, llegando a las siguientes conclusiones:

- Delimitar claramente los aspectos y/o indicadores para detectar a los alumnos con n.e.e
- Respalda acuerdos con directores de primarias sobre el cuidado de grupos y sus demandas.
- Establecer y delimitar funciones estableciendo límites de acción

- Establecer acuerdos claros. Mayor apoyo a la escuela Benito Juárez.
- Cambiar a través del trabajo actitudes negativas y de rechazo hacia los niños.
- Sistematizar los registros (el cuaderno técnico propuesto por la zona implicó más trabajo)
- Definir y consolidar el trabajo colaborativo.
- Proponer reuniones de academia.
- Mayor participación como equipo, compartiendo, intercambiando, reflexionando sobre nuestro trabajo.
- Con las escuelas que logren conformar un proyecto escolar, tomar un papel activo y participativo.

Como equipo, llegamos a la conclusión de que no logramos el propósito planteado, quizá porque resultó muy ambicioso, no se establecieron parámetros claros ni indicadores de evaluación. Además, en las escuelas se ha expresado que no tienen muy claro cuál es su papel acerca de la integración, ni de cuál es el papel del personal de la unidad que pretende ayudarlo. Con los padres de familia, se ha marcado tanto por las autoridades como por los maestros cuál es su límite y el personal de apoyo incluso en ocasiones ha reforzado ésta imagen, ya que por lo general le demanda apoyo para sus hijos, cuando si nos remitimos al contexto de las escuelas no siempre tienen los elementos que les solicitamos. (muchos padres no saben leer y escribir, por ejemplo)

En suma, la aplicación de un proyecto escolar, define, en efecto algunas acciones, sin embargo plantea otras que no dependen en su totalidad del personal de apoyo. Muchas de las respuestas que se esperan de los profesores tienen que ver con actitudes, por lo cuál, sería mucho más congruente trabajar con aquéllos profesores que muestran disposición. Warnock menciona que el éxito de la integración educativa depende en gran medida de que se den unas actitudes sociales favorables hacia las personas con discapacidad o n.e.e. "no basta con que se provean recursos apropiados y con que se produzcan cambios organizativos si ello no va acompañado de un cambio de actitudes [...] dicho cambio no debe producirse únicamente en las personas afectadas, sino en la opinión pública en general"⁸²

⁸² Cit. Por Porras Vallejo Op. Cit. P. 158

De ahí que la sola aplicación de un proyecto, no puede controlar todas las variables que intervienen en el proceso educativo como para lograr de inmediato la *integración favorable* de los niños con n.e.e o con discapacidades. Porras Vallejo agrega sobre el tema: "...sobre el entramado burocrático de las administraciones sigue flotando una especie de halo de miedo, incomprensión y recelo hacia la integración, asentado en los prejuicios sociales y el individualismo. Esta situación en la que a menudo se contradice lo institucional y normativo con lo personal y vivencial, puede hacer que las actitudes hacia la integración, que podrían parecer positivas en un plano ideal, [...] se tornen negativas cuando el contacto con las personas se hace real"⁸³

En éste plano de las actitudes, es en donde el personal de apoyo tiene muchas referencias y sin embargo, se siente impotente para poder intervenir sin poner en riesgo su "estatus" Los estudios hechos por Thomas L Good y Jere E. Brophy⁸⁴ (76) respecto a los comportamientos de los profesores respecto a las diferencias de sus alumnos confirman lo anterior:

- A los alumnos con bajo rendimiento se les permite sentarse lejos o se crean situaciones dentro del grupo, donde es más difícil dirigirlos o tratarlos como individuos.
- En las situaciones de aprendizaje, se presta menos atención a los más necesitados (se mantiene menos contacto visual, se les sonríe con menos frecuencia)
- Se pide con menos frecuencia a los alumnos débiles que respondan a preguntas o que hablen en público*
- Se dedica menos tiempo a contestar a las preguntas de los más atrasados que las de los adelantados.
- Se pone fin a las situaciones de fracaso, es decir no se ofrecen nuevas medidas y no se verifica el camino lógico del alumno débil con nuevas cuestiones**

⁸³ Ibid. p. 159

⁸⁴ Saint Onge Michel op. Cit. Pags. 145,146

* Nota: es frecuente que ante la llegada del personal de apoyo se evidencie a los alumnos atendidos frente a todo el grupo: "mira, además de no traer la tarea viene cada día más sucio"

** En el proyecto de informática llevado a cabo en una de las escuelas se comprobó que un niño con discapacidad intelectual, podía lograr aprendizajes importantes a través de la computadora

- Se critica más a menudo por respuestas incorrectas a los alumnos que se juzga más atrasados
- Se alaba con menos frecuencia por respuestas correctas a los débiles que a los más fuertes.
- Se alaba a los débiles con más frecuencia por respuestas marginales o imprecisas que a los fuertes.
- Se prescinde más fácilmente de la retroalimentación a las respuestas de los débiles que a los más capaces.
- Se interrumpe más a menudo el progreso de los más atrasados que el de los más adelantados.

La calidad de la interacción entre alumnos y profesores es determinante. Las variables que se ponen en juego para lograr la integración, no se resumen en dar sugerencias a los profesores o pretender una "planeación conjunta" cuando lo que se planea es un trabajo en aula de apoyo, fuera del contexto y riqueza de experiencias dentro de un grupo.

Un proyecto o iniciativa particular, requiere de compromiso y entusiasmo. La palabra *colaborativo* que se menciona con frecuencia a lo largo del proyecto, no siempre es comprendida en toda su dimensión. Para que un grupo de personas lleguen a colaborar, se requiere que partan de principios e intereses comunes. Algunos autores agregan además experiencias tales como:

- Los contactos entre el personal de apoyo y el regular son estructurados y sistemáticos VS contactos esporádicos y poco estructurados.
- Información y persuasión. Cuando la información es inespecífica y previa al contacto no provoca cambio de actitudes. Es preferible se haga sobre los hechos y experiencias de contactos directos.
- Simulación de minusvalías. Proporciona empatía sobre todo cuando no se elige el tipo de discapacidad (*role playing*)
- Grupos de discusión. Cuando se analiza sobre todo en términos de actitudes que provienen de prejuicios.

Respecto al primer punto, es necesario reflexionar sobre lo planteado en el proyecto respecto a la organización de los tiempos y las demandas, que provocan precisamente éste tipo de contactos. (esporádicos y poco estructurados)⁸⁵

Finalmente, me parece importante que se reflexione sobre cómo a lo largo del tiempo, desde que se inició la integración de los niños con discapacidad y se establecieron nuevas concepciones sobre las n.e.e. se ha dado un cambio real acerca de las actitudes del personal de las escuelas y también del personal de apoyo, ya que pareciera que si seguimos considerando como lejano el propósito en éste caso de un proyecto escolar, tendríamos que cuestionarnos seriamente el **cómo poder llevar a cabo la integración**. Cito nuevamente a Porras Vallejo: *"Un factor crucial en un proceso de innovación educativa para la integración, es la detección y atención de las necesidades de los centros en función de las nuevas variables que en ellos introduce el fenómeno de la integración. Cuando dichas necesidades son debidamente atendidas, cuando el profesorado individualmente y en equipo se siente capaz de afrontar el reto que la integración plantea al sistema educativo, cuando los padres y alumnado constatan la calidad de la educación, entonces es cuando se puede asegurar que las actitudes son favorables. Mientras no se avance por éste camino, la integración está en peligro de ser rechazada con argumentos de todo tipo que enmascaran la debilidad o la incompetencia del sistema para educar a todos los ciudadanos y ciudadanas sin exclusiones"*⁸⁶

En suma, si la problemática de la Integración se da en todos los niveles, se pensaría que el proyecto escolar está por demás mientras las escuelas no asuman que dentro de sus problemáticas está inmersa la diversidad de la población. Las unidades de apoyo tendrían ya bastante con delimitar el proceso de atención y trabajar apoyando los proyectos escolares y educativos que tomen en cuenta a todos sus alumnos.⁸⁷

⁸⁵ Pelechano, García Sánchez, Larribe y Cook, Leyser, Chazan, Weinstein. Cit. por Porras Vallejo op. Cit. pags. 160,162

⁸⁶ Porras Vallejo, Ob Cit. p. 166

⁸⁷ NOTA: en el ciclo escolar 2001-2002, la Subsecretaría convoca a todas las escuelas a participar en el "Programa de Escuelas de Calidad" (PEC) para lo cual se tomarán en cuenta los proyectos escolares. A las USAER se les propone entonces elaborar un plan de trabajo que apoye los proyectos escolares, sin embargo, el formato de dicho plan sigue siendo como proyecto escolar.

CAPÍTULO CINCO

ANÁLISIS CRÍTICO

Después de haber presentado el panorama de la educación especial desde un marco político internacional hasta el contexto local de una comunidad, quisiera puntualizar algunos aspectos que pueden considerarse como medulares tratándose de la atención a las necesidades especiales, las discapacidades y la complejidad educativa que les rodea. No pretendo asumir una postura pesimista en torno al futuro de la integración ni tampoco concretarme a un optimismo que rebase la realidad en la que se pretende llevar a cabo la tarea de los profesionales de educación especial.

El punto de partida fue la necesidad de reconocer el derecho a la educación como un principio universal. Para darle vida a éste derecho, necesariamente se tuvo que asumir en el plano institucional, planteando dos retos muy importantes: la capacidad para asumir los cambios y la capacidad para gestar un entorno educativo favorable para los alumnos en desventaja. En éste esfuerzo, se han invertido una gran cantidad de buenas intenciones y recursos, tanto humanos como materiales y los resultados que se pretendía que fueran proporcionales, a veces se han convertido en desperdicio y derroche.

El cambio está en todas partes. Todos los cambios, incluyendo el progreso tiene rasgos buenos y malos, en todos hay ambivalencias y dilemas, puesto que cuando nos dirigimos hacia él, no sabemos por anticipado todos los detalles de cómo llegar ahí o cómo será cuando lleguemos, es más, la mayoría de las veces, el viaje no se emprende de manera voluntaria, sino que nos arrastran las fuerzas de ése cambio. El cambio positivo, es emocionante y estimulante, pero no deja de tener su grado de ansiedad, incertidumbre, agotamiento y pérdida de confianza. La pregunta que frecuentemente nos asalta, es si vale la pena tomar en serio el desafío. Si es así ¿cómo podemos sacarle el mayor provecho? ¿Cómo podemos reforzar los rasgos buenos y reducir los malos? Refiriéndome concretamente al tema que nos ocupa, no podemos desandar el camino y pensar que educación especial estaba mejor antes. Tenemos ahora otra razón de ser y quizá no la hemos comprendido.

Se de antemano que justificamos nuestra presencia gracias a las dificultades del sistema; dicho en términos coloquiales, sucede al igual que con el dentista, que en gran medida vive a expensas de las caries, sin ellas, pierde gran parte de su razón de existir, aún cuando tiene que trabajar para prevenir sus males.

Cuándo he preguntado al personal de que manera podrían trabajar mejor, la respuesta, casi inmediata es que les gustaría ser parte de las escuelas, les gustaría verse como iguales, no como "especialistas". Con el tiempo, muchos han claudicado o se han sumido en la autoderrota : "hago lo que puedo" ...

Pocos hemos aprendido de la experiencia o de las experiencias de los demás, a veces hemos redoblado los esfuerzos. Para quienes ocupamos puestos de autoridad, el cambio ha significado más apoyo, más legislación, más responsabilidad más recursos, etc.; para los receptores, la respuesta ha sido de puertas cerradas, retiradas al aislamiento, abandono de la educación e incluso la resistencia colectiva. Las soluciones políticas, aparentemente racionales, se dan en la prisa para producir o evitar el cambio y paradójicamente causan más daño que beneficio. Al final se traducen en frustración, tensión y desesperación. Sin embargo, si un problema es importante y no disponemos de soluciones, algunas personas empiezan a asumir diferentes líneas de conducta reformulando sus planteamientos conscientemente o por intuición. Así es como van gestándose nuevos paradigmas a través de la combinación de ideas y acciones de los individuos implicados. Un punto clave que quizá he mencionado en éste informe, es que gran parte de los casos exitosos, se han dado a través de la negociación. El que las escuelas o los profesores y el personal de apoyo trabajen en pos de beneficios mutuos nos da la oportunidad de asumir tareas y proponer soluciones.

Conclusiones y Propuestas

No intentaré predecir el futuro de la integración o de educación especial, excepto para identificar seis puntos primordiales que requieren de una especial atención y que, sin dejar de lado sus rasgos malos, habré de puntualizar algunas ideas para convertirlos en beneficio. Creo que con éste análisis estaré arribando a las conclusiones y propuestas. Dichos temas son:

1. La política educativa: de lo negativo a lo positivo.
2. De las soluciones monolíticas a las alternativas
3. De las innovaciones al desarrollo de las instituciones
4. De la actuación personal a las alianzas
5. De la negligencia, a una apreciación profunda del cambio.
6. De "si tan solo" a "si yo" o "si nosotros"

1.- La Política educativa: de lo negativo a lo positivo.

En todos los niveles del sistema educativo mexicano, las personas tienen poder. En los niveles altos, la política negativa, implicó imponer la Reforma con autoridad; en los niveles bajos se tradujo en resistencia. Todos asumían de alguna u otra manera la necesidad de un cambio, sin embargo, el resultado fue un círculo vicioso, en el que se manifestaban actitudes de autoprotección, culpa, evasión etc. Pongamos un ejemplo: se venía manifestando la preocupación por la falta de participación de los padres y la necesidad de involucrarlos en la tarea educativa, sin embargo, ante la propuesta de la formación de Consejos de Participación Social, expresada en la Ley General de Educación, se asumió como un requisito, pero ni se le dio la fuerza planteada en la ley (como órgano consultivo) ni como un factor de peso en la toma de decisiones de las escuelas (no planteado en la ley). El porqué de ésta situación vuelve a ser el mismo: las prácticas cotidianas del poder, actitudes defensivas de los maestros, las prácticas de corrupción, etc.⁸⁸

Trasladando éstas reflexiones al ámbito de Educación Especial, frecuentemente se corre la misma suerte.

⁸⁸ Latapi, Pablo: La Participación Social en la Educación. En Comentarios a la Ley Gral de Ed. Ob Cit. p. 227-252

Si realizamos un recorrido por las políticas de integración a nivel Internacional, nos encontramos en una época de crisis de las ideas y valores en un ámbito de modernidad. Las consecuencias económicas de las políticas educativas están ahora más claramente definidas. Son necesarios altos niveles para el éxito internacional en industrias y negocios. Se tiene éxito en la "clase mundial" a expensas de los parámetros establecidos internacionalmente.⁸⁹ Los valores del mercado apoyan el éxito y castigan el fracaso. Si las escuelas menos eficaces "fracasan" es su problema y se pierde en el anonimato sobre quién responde por el fracaso de los alumnos menos capacitados o de los grupos marginados. Los resultados son contrastados nacionalmente y ninguna escuela quiere cargar con un lastre de alumnos poco competentes ante un currículum exigente cognitivamente. Claro que nuestra legislación apunta a la flexibilidad y ajuste curriculares, pero esto sólo es aplicable para los "declarados" oficialmente con "n.e.e" o discapacidad y que según vimos en las estadísticas es una proporción mínima. ¿entonces quién acoge al resto y qué recursos se les da?

El universo *neoliberal* de la modernidad está configurado por valores, ideas, actitudes y filosofías, de las cuáles algunas agreden y amenazan directamente a las personas marginadas, de minorías culturales o con discapacidad. El cultivo a la apariencia (comenzando por la apariencia física), la competitividad, el afán de éxito, el individualismo exacerbado, la violencia sobre los más débiles, la prisa, son algunos factores que inciden en el rechazo y la desatención de las personas que mejor y más educación requieren. Las diferencias, vistas desde ésta perspectiva, no son asumidas como diversidad, sino como una situación de desventaja. *"La intolerancia nunca es consecuencia de la simple constatación de que el otro es diferente. La diferencia es rechazada cuando se ve como inferioridad. Cuando se contempla al otro desde una situación de privilegio"*⁹⁰

Las políticas, toman a veces cauces que refuerzan la discriminación o sobreprotección de las minorías; tal es el caso de fenómenos indeseables emanados de movimientos de resistencia, más o menos desesperados frente a la cultura dominante.

⁸⁹ Tomemos como ejemplo los índices de calidad del Banco Mundial y de la OCDE (Club de Países Desarrollados) en los cuáles México ha ocupado los últimos lugares.

⁹⁰ Camps, Citado por Porras Vallejo, ob. cit. p. 93

Se forman así grupos y subgrupos, que se enfrentarán, justificando todos sus comportamientos sobre una supuesta *validez moral y legal*⁹¹

Las administraciones educativas no cesan de hablar de calidad de la educación y escuelas eficaces. Se trasluce en todos los fundamentos de la política educativa que la meta es educar mejor a los ciudadanos. Hay en todos los niveles una preocupación constante por los *"resultados"*. La gestión y el liderazgo son términos que hacen referencia a las formas más inmediatas de lograr la *calidad educativa*, sin embargo, hay algunas preguntas que el enfoque "empresarial" de la educación no ha logrado responder y que son: ¿las escuelas eficaces son para todos? ¿con que medios se logran éstas escuelas? ¿basta que se tenga suficiente presupuesto? ¿basta que los profesores estén mejor preparados? ¿qué tengan mejores sueldos?... Las respuestas todavía las buscan a través de planes de mejoramiento, planes sexenales, acuerdos, ajustes de presupuestos etc. etc. Ainscow menciona las diferencias entre eficiencia "*hacer las cosas correctamente*" y efectividad : "*hacer lo correcto*"⁹². Lo correcto sería hablar menos de calidad de la educación y más de *educación de calidad*.

Un punto más que merece mi atención sobre las políticas "negativas" y antes de pasar a las propuestas, es un concepto más amplio, manejado por los diferentes niveles de gobierno y que es el de *calidad de vida*. En referencia a las personas con desventajas sociales, físicas y/o económicas, se habla en múltiples discursos sobre darles o propiciarles calidad de vida. Ambigüedad en muchos de ellos y fundamentados en estudios cuantitativos, escuchamos como sinónimos "nivel de vida" o "condiciones de vida" para demostrar que están sumamente interesados en su población y en aras de lograrlo, se da asistencia social : cuidados médicos, bonos, becas, programas culturales, etc. La calidad de vida, según el modelo neoliberal antes comentado, se confunde frecuentemente con :

⁹¹ Como ejemplo está la propuesta de conformar por parte de la Secretaría del Trabajo un Sindicato de Trabajadores con Discapacidad, como si no pudieran gozar de los mismos derechos que cualquier trabajador.

⁹² Citado por Porras Vallejo ob. cit. p. 95

- La posesión o consumo de cosas
- Cualquier cosa que nos haga "sentirnos bien", "estar satisfechos" (que pueden ser un montón de cosas o no ser nada)
- "Algo" que se vive y se experimenta frente a algo que se sobrepone a la experiencia y que hemos de recibir desde fuera gracias a "expertos"

En el ámbito de la educación especial, el hecho de que las personas tengan acceso a una vida de calidad es fundamental. Goode⁹³ menciona algunos principios para conceptualizar la calidad de vida para personas con discapacidades:

- La calidad de vida para éstas personas tiene los mismos factores y relaciones importantes que para todas las personas.
- Se experimenta cuando las necesidades básicas de una persona son atendidas y cuando tienen la oportunidad de perseguir y lograr metas en muchos aspectos de la vida.
- La calidad de vida de un sujeto está íntimamente ligada con las personas de su entorno y refleja la herencia cultural de quienes la rodean.
- El desarrollo de procedimientos de medida y evaluación de la calidad de vida es importante para el desarrollo de recursos y apoyos.
- Esta evaluación se hace mediante factores subjetivos (familias e individuos) y factores sociales.
- La calidad de vida aumenta con una estructura de valores que enfatiza la fuerza y capacidades de las personas y sus familias.
- El concepto de calidad de vida es importante para examinar tanto las bases de la política social de un país en general, como para su aplicación específica a la política social para los *minusválidos*.

⁹³ Goode David: The Nacional Quality of Life for Pesons with Disabilities, Cambridge, M.A. Brookline Books. Pags. 139-150

Así, la calidad de vida tiene que ver con la capacidad de disfrute de posibilidades importantes en sus vidas, tales como tener salud, nutrición, movilidad, sentimientos, autoconcepto, autoestima, valores, creencias, trabajo, educación, amistades, familia, asociaciones, centros recreativos, información, ingresos, empleo, propósitos, conocimientos, destrezas, vida sexual, etc. etc.

Al principio, tomaba como punto de partida el poder que puede dar la política a las personas. Tomo de nuevo éste punto, para considerar el aspecto que nos puede beneficiar. Se que no es suficiente con plantear el principio de normalización y su derivado la integración y que las leyes y normas por sí solas no lo han determinado. Y es que la escuela ha estado más preocupada por lograr la eficacia desde planteamientos curriculares y de gestión, sin tener muy en cuenta a los sujetos a los que va dirigido el quehacer educativo, por lo que para muchos escolares la escuela no es una época muy feliz al grado de que les marca con un sentimiento de fracaso personal y de marginación social que llega a afectar toda su vida. En éste sentido, las leyes han enunciado principios generales, pero sin encontrar procedimientos a adoptar, como por ejemplo, las lagunas en cuanto a evaluación y certificación. Ante éstas formas de control, no podemos hacer gran cosa, más que lamentarnos.

Es por ello que creo que el poder más inmediato que tenemos es el que podemos usar cuando asumimos prioridades inmediatas en beneficio de nuestros alumnos. No es necesario que tengamos acuerdos espectaculares o reuniones cumbre en las salas de juntas. Basta con que grupos pequeños e incluso dos individuos con ideas similares puedan crear ciertas condiciones positivas. No basta con decir: "esto no se puede hacer, no se puede implementar tal o cual cosa que propone la zona o la coordinación", a menos que continuemos la frase diciendo ...

" porque estamos persiguiendo esto que es más valioso". Si éste poder es compartido, entonces le daremos fuerza a cualquier crítica. Quizá entonces podremos asumir las posibilidades que nos brinda el estar dentro de las escuelas acompañando a los profesores buscando tareas tan elementales como propiciar que la escuela sea agradable y divertida, buscar formas en las que los alumnos logren autonomía, que no olviden lo que aprenden, que se comuniquen, que tengan capacidad de asombro y curiosidad, que tengan imaginación y creatividad; en suma, que arriben a una vida de calidad y al mismo tiempo sean satisfechas sus necesidades básicas de aprendizaje.

2.- De soluciones monolíticas a alternativas

Es un hecho que la integración no admite generalizaciones. Partimos de la idea de que en la práctica y en la teoría la diversidad en sí es un valor y que las diferencias enriquecen los procesos educativos; educar en la diversidad supone traspasar las fronteras de la cultura oficial, de masas o de elite, para que en cada escuela se reconstruya la cultura a partir de las culturas particulares que aportan los educandos. Las leyes y las normas que de ellas emanan parten de principios ideológicos que en algunos puntos de éste trabajo he abordado y que vale la pena repetir : equidad, justicia, libertad, democracia, solidaridad y cooperación. Estos valores permean la política educativa y pretenden ser el fundamento de los programas, formas de gestión y proyectos particulares. La parte negativa la da en muchas ocasiones la realidad social, que he abordado como esas prácticas monolíticas y tradicionales de trato desigual hacia amplios sectores de la población. La problemática que muestra la realidad, muchas veces desborda las previsiones de tipo tecnológico, máxime en contextos tan complejos, inciertos y cambiantes como los educativos.

En éste contexto, la racionalidad técnica que se pretende de tener respuesta para cualquier demanda o intervención, nos deja sin alternativas ante situaciones o sujetos que se alejan de la norma y ante ello, tales demandas no son atendidas o se derivan a nuevos especialistas "expertos" en tales casos o categorías de sujetos . Como consecuencia se acaba en el rechazo de las diferencias o de los alumnos que se alejan de los parámetros "normales" con un resultado contrario a la integración educativa ; de ahí la frecuente justificación de "yo no me preparé para esto" ... Sin embargo, el entorno de las aulas y las interacciones que se dan en ellas son únicas y una interpretación generalizada siempre inducirá a error y a una actuación deficitaria e injusta.

Las alternativas, siguiendo éste orden de ideas, parten precisamente de la reflexión en y sobre la acción de los mismos profesionales implicados, sin menoscabo de lo que teoría y técnica les pueden aportar.

La *investigación en la acción* ya abordada por algunos autores⁹⁴ permite a los profesores aprender de su propia experiencia, tomando nota de sus hipótesis, pero en el marco de sus contextos e intervenciones con cierta dosis de intuición que le permita confirmar lo ajustado de sus previsiones o la rectificación de las mismas teniendo en cuenta que frecuentemente sus resultados no son generalizables pues dependen de situaciones particulares. Este enfoque llamado *socio-constructivista*⁹⁵ de la adquisición del saber profesional tiene importancia en la atención a la diversidad porque presupone un punto de partida diferente en la educación de alumnos con n e e propiciando la búsqueda de las condiciones que favorecen el aprendizaje de todos los alumnos en situaciones de integración. Este enfoque incluye a la diversidad no sólo como una variable presente en los alumnos, sino también en los profesores y padres de familia.

Las alternativas nos llevan necesariamente a romper con las estructuras monolíticas que han marcado fronteras en conocimientos, funciones, jerarquías y responsabilidades tanto entre especialistas como en el personal de las escuelas. Todos han de asumir la solución de problemas en colaboración a través de formas de trabajo que hagan cambiar las actitudes y la práctica.

3.- De las innovaciones al desarrollo institucional.

El proceso de integración educativa introdujo dentro de las escuelas la necesidad de llevar a cabo innovaciones. El hecho de tener dentro de las aulas algunos niños con diferentes necesidades especiales llevó a los profesores a cuestionarse si podían aprender de la manera como enseñaban a la mayoría de sus alumnos. En contraste, para el personal de educación especial se planteó la tarea de facilitar las innovaciones además de asimilar el contexto en el cual tendrían que abordar el trabajo con los niños.

⁹⁴ López Melero, ob.cit. p. 149-151

⁹⁵ Fullan, Michell: *El Cambio Educativo*. Trillas, México, 1997 . p. 259

En el diagnóstico realizado por el Gobierno Federal incluido dentro del programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa se anota que en muchas entidades se estableció que la misión de las USAER consistía principalmente en promover el cambio de las prácticas educativas de la escuela regular lo cuál implicó "descuidar la atención de los niños y niñas con discapacidad y n.e.e." Si observamos los datos estadísticos sólo el 25% de la población atendida presenta n.e.e. asociadas con alguna discapacidad y de éste porcentaje encontramos que sólo ¼ partes se reportaban como discapacidad intelectual sin contar con un diagnóstico preciso. Sin embargo, para atender a ésta población se requerían cambios que pudieran confirmar la hipótesis de que la integración educativa favorece su desarrollo integral y aprendizaje siempre y cuándo se cuenta con la *capacitación, asesoría y recursos necesarios*. A lo largo del informe he planteado que estos tres aspectos están ligados a otros elementos básicos de las instituciones.

En éste sentido, abordé los tres principales enfoques de la integración:

- En el primero centrado en el emplazamiento de alumnos, se favorece la inclusión aceptando servicios adaptados y en casos extremos segregación a escuelas especiales.
- El enfoque sectorial; en el que pareciera que la integración afecta sólo al alumno de referencia, sin que el hecho repercuta en los demás compañeros ni en el *statu quo* del sistema, volviendo a centrar las intervenciones en las deficiencias de los alumnos y dando gran importancia a los procesos instructivos y a la planificación, desarrollo y evaluación de programas individualizados. Por lo tanto la integración es responsabilidad entera de los profesores y los alumnos se convierten en sujetos pasivos, siendo menos valorados los elementos del entorno. Si tomamos nota del diagnóstico del Gobierno Federal, nos encontramos aún con éste enfoque.

⁹⁶Programa para el Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. SEP, Presidencia de la República, Oficina de la Representación para la Promoción e Integración Social para personas con Discapacidad. México, 2002, p. 9

- El enfoque institucional es el más innovador, y por ello el que encuentra más resistencias para que sea una realidad, ya que implica dos supuestos difíciles de alcanzar : la **desaparición del sistema dual de la educación**, fundiéndose en educación general y educación especial en una sola educación , y la **implicación institucional** de toda la escuela y su entorno en el proceso

¿Qué implicaciones tendría arribar al tercer enfoque?

1. Que todos los alumnos comparten los mismos recursos y oportunidades para aprender sobre la base de *tiempo completo*⁹⁷
2. Que la escuela es *comprehensiva* y con apertura plena a la diversidad.
3. Que la escuela asume la posibilidad de transformarse afectando a todos los elementos del proceso educativo.
4. Que los centros educativos favorecen condiciones nuevas y diferentes de acuerdo a su contexto, lo que requiere de una preparación y actitud de aceptación al cambio asumiendo las necesidades y demandas que surgen en el proceso.
5. Que cada escuela asumiría la necesidad de adaptarse al entorno valorando la posibilidad de investigar en la práctica sus experiencias de integración .
6. Se tendrían que redefinir los roles de los distintos profesionales involucrados, así como las relaciones entre ellos, basados en estructuras de colaboración.
7. El referente de la educación no serían las deficiencias de los niños sino su individualidad considerada en un contexto . Y no sólo de algunos niños sino de todos.

La verdadera integración sería, entonces una realidad si las implicaciones anteriores incluyen una **integración física** -cubrir necesidades de desplazamiento y seguridad- ; **integración funcional** - utilización de instrumentos habituales para la vida en distintos entornos -

⁹⁷ La Intervención incluye la modalidad de aula de apoyo en la que se aparta a los niños de las actividades de su grupo regular. Hay profesores que solo aceptan éste tipo de intervención ; el tiempo completo implica involucrarlos en todas las experiencias del aula regular . En México se han valorado las ventajas y desventajas del trabajo en aula de apoyo ; sus beneficios se observan sobre todo cuando mejoran la adquisición de conceptos básicos y destrezas en momentos en los que el aula ordinaria son poco funcionales para los niños .

Integración personal -que requiere cubrir necesidades de afecto y aceptación en diferentes entornos; - **Integración social** asegurar la necesidad de dignidad y respeto que se debe a toda persona como integrante de un grupo social.

Sobra decir que el enfoque institucional tendría que buscar de manera sostenida que la administración favoreciera a todos los alumnos por igual, desechando las etiquetas y propiciando mecanismos de evaluación y certificación equitativos.

Ahora bien, mientras las instancias correspondientes facilitan éste proceso (que como ya anoté no es sencillo), entonces ¿qué corresponde hacer al personal de las Unidades de apoyo para lograr un mayor acercamiento a la integración? ¿Qué tan cerca estamos de las innovaciones que esto representa y realmente cómo podemos favorecer éste cambio en las escuelas?

Como podemos observar, el Proyecto escolar como una invitación al cambio, reúne varios de los aspectos que pudieran facilitar el arribo al enfoque institucional, sin embargo hay que puntualizar algunos aspectos que han propiciado una mayor dificultad para el logro de propósitos, por ejemplo:

- La suposición de que la inclusión de apoyos externos facilitará la elaboración e implementación de un proyecto, el cuál se va a experimentar como algo impuesto.
- Los profesores de apoyo se ven a sí mismos como los innovadores y a los "otros" se les ve como los renuentes o lentos para comprender la necesidad de los cambios.
- Las estrategias planteadas por educación especial, derivan de premisas diferentes de las de los maestros, ya que la gran mayoría no ha encontrado beneficios en la integración
- Educación especial no ha recibido de una manera clara una retroalimentación por parte de las escuelas regulares, que le permita percibir el impacto real de su labor.

Para que el proyecto escolar avance en una dirección positiva hacia el cambio, es necesario que se valore si será gratificante a nivel escuela, para lo cual, es preciso considerar cómo le afectará en cuanto a energía, tiempo, nuevas técnicas, entusiasmo, competencia y relación con las prioridades existentes.

De ahí que, para el personal de apoyo es necesario encontrar sentido en las innovaciones que el maestro regular considera necesarias reduciéndolas a proporciones manejables y sin

imposición, estableciendo en su planeación lo que de éstas innovaciones favorece a los alumnos con n.e.e.⁹⁸. Si poco a poco mostramos evidencias de que la innovación funciona y da resultados, los profesores pueden encontrar significado a los cambios. Estos pueden ser a menor escala, pero más motivadores que las innovaciones a gran escala. Al respecto, Perkins⁹⁹ apunta que para que las innovaciones de gran alcance se logren, se requieren algunas condiciones como son:

- Que no abrume a los maestros.
- Que permita a los maestros cumplir una función creativa (que ponga en juego sus talentos)
- Que les proporcionen el tiempo y apoyo necesarios para consolidar una sólida capacidad profesional, y no esperar niveles extraordinarios de habilidad.
- Dotar a los profesores de los recursos didácticos que les sirvan de apoyo
- Que no aumente demasiado los costos
- Una innovación en gran escala debe cumplir, al menos con la misma eficacia, muchos de los objetivos de la educación convencional.

Gran parte de las innovaciones a gran escala en México no reúnen éstas condiciones, sin embargo, para el tema que nos ocupa, es necesario aprovechar los beneficios que el proyecto escolar puede tener a largo plazo, ya que como hemos visto, exige que las escuelas se organicen y busquen formas de coordinarse y puede derivar en la mejora de las relaciones entre los distintos profesionales, aprovechando los recursos y experiencias en el aula con los niños con n.e.e. y que instrumentos de diagnóstico diversificados en los que se incluye a los padres de familia y a los alumnos, quienes históricamente han sido poco tomados en cuenta.

Queda pendiente revisar la pertinencia que el enfoque institucional tendría para los CAM, ya que si bien es cierto, ésta modalidad de educación no es integración, es necesario hacer una revisión a fondo de su funcionamiento.

⁹⁸ Como ejemplo tenemos la experiencia de algunos profesores de la Escuela Benito Juárez que intentaron aplicar el método de proyectos en sus clases y encontraron que los alumnos con dificultades aprendían más y tenían mayor motivación hacia los trabajos, ya que siempre había tareas para ellos

⁹⁹ Perkins, David: *La escuela Inteligente*. SEP, México, 2000. p. 205

4.- De la actuación personal a las alianzas

Tanto la labor de los maestros regulares como de educación especial se han caracterizado por ser profesiones centradas en el aislamiento. La arquitectura de las escuelas, la sobrecarga de trabajo, los horarios y la misma historia lo confirman. No hay suficientes oportunidades ni aliento para que los docentes cooperen, aprendan los unos de los otros y mejoren su profesionalismo como comunidad. La reforma trajo consigo la necesidad de trabajar en equipo como una estrategia fundamental para el logro de propósitos. Sucedió entonces un fenómeno de preocupación constante por resolver todos y cada uno de los problemas de las escuelas en "colaboración con los colegas". Los consejos técnicos creados como órganos de consulta y toma de decisiones asumieron carácter de tribunal, en el cuál los veredictos eran profundamente analizados y consultados. Los directores delegaron poder y autoridad en el consejo técnico, el cuál frecuentemente ha filtrado el llamado "currículum oculto" que funciona a través de intereses diversos no siempre emanados de las verdaderas necesidades de las escuelas.

Fullan ha llamado a éste fenómeno el "mito colectivo" que deriva en un < trabajo en equipo artificial >¹⁰⁰. En lugar de evolucionar como un método válido de trabajo, el trabajo en equipo puede imponerse como un sistema inflexible y entonces, el trabajo individual se pierde o se subestima, ya que la capacidad de estar solo es un recurso valioso cuando se requieren cambios de actitud mental. Elegir la propia actitud individual hacia los cambios, es tan importante como decidir sobre respuestas colectivas y esto es aplicable al proceso de integración, ya que demanda el descubrimiento y experimentación de nuevas modalidades de trabajo en equipo que movilicen el poder de grupo al mismo tiempo que alienten el desarrollo individual.

Al respecto, García Pastor menciona que "no entendemos que los profesionales de la educación, especialistas o profesores de aula ordinaria, puedan trabajar aislados, puesto que son responsables de una propuesta común que ha de ser pública y estar abierta a la crítica y la revisión constantes, a la participación"¹⁰¹

¹⁰⁰ Fullan, op. cit. p. 34

¹⁰¹ García Pastor C. *Integración, implicaciones para la intervención educativa*. Actas de las Quintas Jornadas de Universidades y Educación Especial. ICE, Universidad de Murcia, p. 47

De ésta manera, tanto los profesores de clase como los especialistas necesitan hablar y definir sus roles y funciones y establecer formas de cooperación y colaboración que les permitan combinar sus habilidades específicas a favor de una enseñanza eficaz. Para ello es necesario tener apertura y estar dispuestos a enfrentarse a problemas que no puedan prever, asumiendo sus fortalezas y sus debilidades. Si éstas alianzas se hacen realidad, se podrá dar un acercamiento al enfoque institucional, al estar dispuestos a pensar no en los problemas de aprendizaje particulares de los niños, sino más bien en los problemas de enseñanza que en un momento dado pueden afectar a toda la clase.

Tienen razón los profesores al argumentar que no se prepararon para una población especial como pueden ser los niños con discapacidades, lo cuál no justifica que ésta tarea se derive a los "especialistas". El profesor de apoyo por lo tanto, no necesariamente se ha de ocupar directamente de los niños, sino que va a ayudar a los profesores a resolver los problemas que se deriven de una clase integrada, reflexionando con él y ofreciéndole tanto conocimiento teórico como práctico para el diseño de estrategias de enseñanza. Para ello es necesario asumir papeles como los siguientes:

- Un papel de evaluación, identificando las necesidades especiales de los niños, detectando puntos fuertes y débiles en el currículum en relación con las n.e.e. y favoreciendo la flexibilidad en procedimientos de evaluación.
- Un papel de prescripción, planeando estrategias de apoyo y seleccionando los recursos adecuados.
- Un papel de enseñanza, cooperando en enfoques de enseñanza compartida.
- Un papel de gestión, favoreciendo el diseño curricular o la provisión de recursos acordes a una política integradora.
- Un papel de enlace, con otros centros y con apoyos externos, favoreciendo la participación de los padres y de la comunidad.
- Un papel de desarrollo profesional, compartiendo sus conocimientos con los compañeros.

5.- De la negligencia a una apreciación más profunda del cambio

He señalado la importancia de aprovechar los beneficios que nos otorga la política educativa, las actuaciones personales, el considerar la realidad del entorno, las alianzas, el asumir los cambios que implica la integración de manera gradual y precisa, sin embargo, para que éstos planteamientos no se queden como propuestas utópicas, es necesario considerar que no por el hecho de enunciar o tener claro lo que tenemos que hacer para alcanzar una meta es suficiente para lograrla. Por ejemplo, el plantear una serie de propósitos, estrategias y actividades en un proyecto escolar, no siempre se crean las condiciones suficientes para que automáticamente se logren. Esto se debe a que en el camino nos encontramos entre dilemas que nos llevan en diferentes direcciones. Por ejemplo, reconocemos la importancia de la iniciativa, y al mismo tiempo necesitamos delegar; se requiere proporcionar apoyo, sin embargo sentimos la necesidad de cierta presión, nos urgen los resultados, sin embargo es necesario tener paciencia y persistir; requerimos de una planeación, pero es importante ser flexibles; nos enfrentamos a la incertidumbre y por momentos nos aferramos a la satisfacción.

Para que se vean los beneficios del proceso de integración es necesario que asumamos compromisos. Podemos experimentar todo lo anterior, sin embargo, no perder de vista que nuestra intervención en beneficio de los alumnos, es responsabilidad en primera instancia de nosotros. De nada vale que tengamos un proyecto sumamente elaborado, si no lo ejecutamos. A propósito del desarrollo de proyectos se ha señalado que:

- Actuar es mejor que planificar
- El proyecto no pertenece a nadie, es de todos.
- La ayuda y el apoyo dado a los profesores después de la planificación y de la formación inicial es mucho más crucial que el entrenamiento antes de llevarlo a cabo.
- La presión no siempre es mala sobretodo si se acompaña de las ayudas necesarias.
- Los conflictos y desacuerdos son inevitables

Por otra parte, los planes y proyectos, llegan a quedarse en el papel debido al desánimo que crea la negligencia e incompetencia de algunos maestros y también a la falta de reconocimiento de la competencia que pueden tener otros. A éste respecto, en las recientes evaluaciones del profesionalismo del magisterio se ha llegado a la conclusión de que se ha perdido el prestigio de

que gozaban ante la sociedad. Esto se ha convertido en una profecía autocumplida que desconoce que los docentes tienen diferentes necesidades según sus años de experiencia, su género y la etapa de su carrera y de su vida. No podemos entonces tratar a los maestros como entes parciales, sino más bien reconocer que tienen la capacidad de crecer y cambiar. Para el personal de apoyo que últimamente se ha centrado en las críticas hacia las posturas negligentes de algunos profesores, serviría tener en cuenta aspectos tales como:

- **La intención del docente.** La docencia no se reduce a un conjunto de habilidades y técnicas; es mucho más, ya que implica adoptar dentro de la clase infinidad de decisiones prácticas de suma importancia que se sustentan en juicios morales, sociales psicológicos y hasta filosóficos. Las intenciones de los maestros los motivan a hacer lo que hacen y vale la pena escuchar que es lo que les mueve ha adoptar ciertas actitudes. Frecuentemente experimentan angustia y ansiedad ante la posibilidad de que su trabajo sea puesto en evidencia o que se revele su incompetencia frente a ámbitos docentes más públicos, por lo cual son vulnerables a las soluciones impuestas y al consejo de expertos. Las actitudes de los maestros de apoyo podrían en contraparte aprovechar las *compensaciones psicológicas*¹⁰² de la docencia y que se refieren al placer y la satisfacción de trabajar con y por los niños, si guiamos las intenciones que pueden tener a favor de la población más vulnerable de la escuela.
- **I Docente como persona** Si consideramos que los docentes son personas y tomamos en cuenta que la docencia necesariamente está ligada a su vida, su biografía, sus intereses comprenderemos que los cambios de actitudes duraderos y significativos inevitablemente suelen ser lentos. Quienes trabajamos en educación especial, solemos hacer juicios erróneos acerca de nuestros colegas y frecuentemente tenemos expectativas elevadas o no realistas sobre su trabajo y lo descalificamos, lo cuál no nos lleva a la acción ni al planteamiento de soluciones, sino más bien legitiman la incompetencia.

¹⁰² Fullan, Michael y Andy Hargreaves. *La escuela que queremos*. SEP, México 2000. p. 58

No se puede tratar a los docentes como un grupo homogéneo, sino más bien comprender que para introducir cambios como los implicados en la integración, hemos de ser cautelosos y reconocer la experiencia y formación que les preceden. Esta idea es válida también para los profesionales de educación especial.

En conclusión, es importante, reconocer que el trato dado a los maestros sin el reconocimiento de sus intenciones y de las variables personales y profesionales en las que se desenvuelve, puede llevarnos al alejamiento, la incompreensión y la exclusión. En el camino en principio forzado hacia la integración, muchos hemos tenido que aprender y de manera particular los profesores frente a los grupos, lo cuál implica valorar sus esfuerzos en éste sentido y asumir la tarea con paciencia y humildad, particularmente de las autoridades.

6.- De "si tan solo" a "si yo o si nosotros"

He mencionado anteriormente la importancia del contexto en el cuál se lleva a cabo la integración. A la mayoría de los profesores les interesa la excelencia en el aula, la motivación de sus alumnos y favorecer su aprendizaje, sin embargo, también les interesa conservar su salud y controlar su estrés. El trabajo en el aula con frecuencia es agotador y demanda estar atentos a muchas actividades durante la jornada diaria. Factores como el tamaño del grupo, la organización del tiempo, las demandas de las autoridades, las comisiones, etc. son preocupaciones constantes que les demandan gran cantidad de energía. Esto los conduce a transitar entre prácticas docentes rutinarias que les permitan mantener un control apropiado de la clase y por otra parte atender las necesidades de aprendizaje de sus alumnos.

Para el personal de educación especial, esto es una realidad que en ocasiones nos produce desánimo, ya que pensamos en escenarios ideales que favorezcan la integración y atención de los niños. La lógica que se ha instalado desde que educación especial ingresó a las escuelas es "si sucede >A< entonces seguirá >B<" o bien "si >B< no sucede, entonces >C< tampoco sucederá. Esto es, buscamos que se produzcan algunas condiciones para poder intervenir o suponemos que nuestro trabajo depende de muchas condiciones. Por ejemplo: " si los maestros no cambian,

entonces yo no puedo hacer gran cosa" "si tan sólo hubiera disciplina en la escuela, entonces yo..." "si tan solo los padres cooperaran con la escuela entonces..." De ésta manera, las intervenciones se fundamentan en ilusiones, se evaden los problemas, se genera culpa y se inmoviliza. Esta lógica nos lleva a pensar que "los otros" actúen primero o que no podemos actuar si antes no recibimos un mensaje externo claro de que podemos hacerlo; por lo tanto si no se logra, no es responsabilidad nuestra.

He mencionado la importancia de las actitudes de los profesores y de la escuela hacia la integración y lo determinante que puede ser que en el contexto educativo haya un reconocimiento a los esfuerzos e iniciativas de los profesores. Factores internos y externos confluyen en situaciones de motivación, dedicación, compañerismo, la organización del tiempo, planeación y manejo curriculares. En éste sentido, el personal de educación especial es quién debe dar significado a sus intervenciones a través de acciones muy concretas, por lo cuál la lógica se traduce en: "si yo intervengo a favor de ... entonces..." y cuando se proponen éstas acciones en colaboración con alguien más, "si nosotros logramos que... entonces..." Por ejemplo: si logramos motivar a Juan a través de sus logros, entonces probablemente deje de faltar a la escuela. La intervención, en éste sentido cobra nuevos significados a favor de la integración, facilitando que se formen "redes de colaboración" que logren el respaldo de las autoridades.

Los cambios planteados en la Reforma, incluyendo a la integración y la planeación a través de proyectos escolares, requieren de un proceso de re-aprendizaje y necesitan de una guía y apoyo que respeten las necesidades de conservación de individuos y grupos, al mismo tiempo que faciliten, estimulen y empujen a las personas a encontrar los beneficios de los cambios.

EN SÍNTESIS

Como se puede observar, he abordado a lo largo del presente informe, aspectos a favor de la integración y del proyecto escolar y algunos cuestionamientos que tienen que ver sobre todo en la operatividad de las Unidades de apoyo y de los CAM y la realidad del contexto social en el que estamos inmersos.

Llevamos ya cierto tiempo trabajando en pos de la integración y a partir de las experiencias que se han acumulado, puedo decir que a pesar de que la legislación está en marcha, en lo social y cultural se avanza despacio. Han pasado dos décadas y ahora el peso no recae sólo en los cuidados médicos o en los parámetros clínicos, sino en la educación y la integración social y laboral. La adecuación curricular o la gestión escolar por sí mismas no nos han dado todas las respuestas a las preguntas que día a día nos hacemos. Las escuelas aún no están preparadas para abarcar todas las diferencias y olvidario, como he señalado en algunos puntos del informe, puede llevarnos a un etiquetar infinito y nuevamente a la segregación.

La práctica escolar concreta, nos obliga a matizar los planteamientos de partida; surgen nuevas respuestas a nivel general o en las escuelas, que pueden contradecir de hecho los principios de integración en que se basa nuestro sistema educativo, y podemos incluso llegar a nuevos modelos de integración o por el contrario, adoptar formas sofisticadas y altamente segregadoras. Los diferentes actores : padres, maestros, personal de apoyo, los mismos niños se mueven en diferentes escenarios en los que conviven éxitos y fracasos. El profesional de educación especial está obligado a hacer lo posible, dentro de sus funciones, para superar los obstáculos, pero no garantiza tener éxito siempre. Cuando ya no se sabe qué hacer para vencer las barreras, es más eficaz aceptar nuestras limitaciones y tener paciencia que lamentarnos, justificarnos o peor aún, echar la culpa a los directores de las escuelas, los maestros, los padres e incluso al propio niño. En general, la intervención del educador, siempre será una poderosa ayuda, incluso, cuando no haya evidencias absolutas que lo confirmen.

He mencionado lo valioso de apoyarnos en el poder de la política educativa, de la gestión educativa y del proyecto escolar, sin embargo creo que una integración para todos, en términos reales no existe. En su lugar, encontramos realidades muy diversas, que requieren soluciones diferentes. Nos encontramos en un momento histórico importante, donde los cambios se hacen realidad dependiendo de muchas variables. Por lo pronto, ya podemos ver que los niños con discapacidad acuden a las escuelas y sus padres enfrentan el reto de llevarlos.

Es necesario aprovechar las posibilidades de gestión escolar y favorecer la información e investigación que se vaya generando, a fin de que el trabajo colectivo aliente a las escuelas para asumir los retos que implica aceptar a todos los niños.

La educación especial es un área de conocimientos muy amplia y que tiene diferentes perspectivas desde las cuales el pedagogo como profesional tiene una responsabilidad particular.

Tomemos en principio la necesidad de trabajar de manera interdisciplinaria abordando en su conjunto el fenómeno educativo. Toma de la sociología la importancia del contexto en el cuál surgen las necesidades especiales y los grupos vulnerables; de la psicología de la educación, el manejo de los diferentes enfoques del proceso de aprendizaje, el desarrollo infantil, etc. De la organización educativa, el manejo y desarrollo de planes y programas así como el desarrollo de proyectos; de la didáctica el impacto de diversas metodologías y manejo de recursos; de la Política educativa, el impacto de los principios jurídicos y normativos que fundamentan la integración. Ahora se ha establecido también la necesidad de contar con principios filosóficos y humanistas, de manera que a los profesionales se les demanda ser formadores en valores y abogar por la justicia y equidad en las escuelas.

Se que el camino no es fácil y que muchos estudiantes y egresados de la carrera optarán por otras áreas de la pedagogía, sin embargo, creo que de alguna u otra manera, encontrarán que la integración y la diversidad está presentes en nuestra cultura.

Para finalizar, quiero aludir a lo que en lo personal ha motivado en gran medida mi trabajo y que es esa especie de teoría silvestre a la que se le adjudica poco valor científico pero que he

comprobado en muchas situaciones su eficacia. Me refiero al afecto y amor que suelen cubrir muchas otras faltas. Cuando hablamos de educación especial, lo asociamos a los más débiles, a los feos, a los que carecen de todo, incluso de sus padres; a los groseros e incapaces, a los que también son muy capaces y se sienten frecuentemente incomprendidos; precisamente a aquellos aparentemente menos dignos de recibir afecto y comprensión y que son los que menos la reciben. En ningún otro campo profesional el amor como parte del trabajo es invocado con tanta insistencia como en la educación especial, pero entendiéndolo en su verdadera dimensión, no como caridad o lástima, sino como un recurso que pone en juego la empatía, el respeto, la valoración, el humor, el contacto auténtico. Paradójicamente, éste amor va asociado a un profundo pesimismo respecto de la posibilidad real de conseguir algún avance en los niños, parece como si no se espera nada, más que la pura correspondencia afectiva y sin embargo a veces es el último recurso que tenemos.

FUENTES CONSULTADAS

1. ALUMNOS DE BARBIANA : "*Carta a una profesora*" Ediciones de cultura popular, México, 143 p.
2. ALCAÑIZ, JOSE MA. y ANDREU, MARIANA : "*Saber y Goce en la Educación Especial*" Octaedro, Barcelona, 1998. 185 p.
3. ANTOLOGÍA DE EDUCACIÓN ESPECIAL S E P 1997 184 p.
4. ANTOLOGÍA DE EDUCACIÓN ESPECIAL S E P 2000 262 p.
5. ANTOLOGÍA DE PROYECTO ESCOLAR . SEP 1993 303 p.
6. ANTOLOGÍA DE GESTIÓN EDUCATIVA. SEP, México, 1999, 414 p.
7. ARARÚ : "*Menores con necesidades educativas especiales y discapacidad*" Biblioteca de actualización del maestro, México. s/d
8. BASES PARA UNA POLÍTICA DE EDUCACIÓN ESPECIAL . Dirección General de Educación Especial SEP 1985 33 p.
9. CONALTE: "Hacia un nuevo Modelo Educativo". SEP, México, 1991. 167 p.
10. CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES ACCESO Y CALIDAD. UNESCO, España.
11. CONFERENCIA NACIONAL ATENCIÓN EDUCATIVA A MENORES CON N.E.E. "*Equidad para la Diversidad*" SEP-SNTE (Documento base) . Huatulco, México.
12. COLL, CÉSAR : "*Psicología y Currículum*" Paidós, México, 1997. 174 p.
13. CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS ART. 3º CONSTITUCIONAL S.E.P. 1993
14. CUADERNOS DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA I AL 7 SEP Dirección de Educación Especial 1994.
15. CURSO NACIONAL DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA . Lecturas SEP 2000 PRONAP 192 p.
16. FULLAN, MICHEL y HARGREAVES, ANDY: "*La escuela que queremos*" SEP, AMORRORTU, México, 2000. 191 p.
17. FULLAN, MICHEL "*El cambio educativo*" Trillas, México, 1997 321p. .
18. GARCÍA CEDILLO, ISMAEL, et al : "*La Integración Educativa en el aula Regular*" . SEP, Fondo Mixto, 2000, México. 203 p.

19. GINÉ, C: Ponencia dictada en el primer Congreso Iberoamericano de Educación Especial en Catalunya, España. Citado en Estrategias de apoyo Psicopedagógico en la atención a la diversidad. SEP, DEE, México 2000.
20. GUAJARDO RAMOS, ELISEO: "*Proyecto General de Educación Especial en México*" (FASE II) México, Julio 1998 (documento)
21. GUAJARDO RAMOS, ELISEO: "*Reorientación de la Educación Especial en México*". México, 1998. (documento)
22. INEGI: Registro de Datos, Censo 2000. Población con Discapacidad en el D. F.
23. LEY GENERAL DE EDUCACIÓN SEP 1993
24. LÓPEZ MELERO, MIGUEL Y GUERRERO, JOSÉ FRANCISCO (compiladores) "*Lecturas sobre integración escolar y social*". PAIDOS, Barcelona, 1996. 283 p.
25. LUZ MA. ANGÉLICA : *De la Integración Escolar a la Escuela Integradora* Paidós , Argentina, 1997, 168 p.
26. NAMO de MELLO, GUIOMAR: "*Nuevas Propuestas para la Gestión Educativa*" SEP, México, 1998 76 p.
27. NAVARRETE, ALBERTO, et al : "*El Distrito Federal : Diagnóstico*" Revista de Educación 2001, No. 82, México, mayo de 2000.
28. Necesidades Especiales en el Aula UNESCO 1992
29. MONTESSORI, MARÍA . "*La formación del hombre*" México, Diana, 1986
30. MUÑOZ IZQUIERDO, CARLOS : "*Comentarios a la Ley General de Educación*" Centro de Estudios Educativos , México, 1991. 330 p.
31. ORNELAS, CARLOS: "*El Sistema Educativo Mexicano*". Fondo de Cultura, México, 1995. 367 p.
32. PALACIOS, JESUS: "*La cuestión escolar*" Barcelona, 1988. 668 p.
33. PATTON, PAYNE, KAUFMAN, et.al. "*Casos de Educación Especial*" LIMUSA, México, 1996. 308 p.
34. PASTRANA FLORES, LEONOR ELOINA : "*Organización, Dirección y Gestión en la Escuela Primaria*". DIE, CINESTAV, IPN, México, 1997. 141 p.
35. PERKINS, DAVID : "*La escuela Inteligente*" SEP, GEDISA, México, 2000. 262 p.
36. PLAN Y PROGRAMAS DE ESTUDIO . Educación Básica . SEP México 1993

37. PORRAS VALLEJO, RAMÓN *"Una escuela para la integración educativa"* España, M C E P 1998, 321 p.
38. PRONTUARIO ESTADÍSTICO DE FIN DE CURSOS 2000-2001. D.E.E. SEP , Dirección General de Servicios Educativos. 147 p.
39. ROBLES, MARTHA : *"Educación y sociedad en la Historia de México"* S. XXI , México 261 p.
40. SACRISTÁN, GIMENO: *"El Curriculum una reflexión sobre la práctica educativa"* Morata, Madrid, 1996. 423 p.
41. SAINT-ONGE, MICHÉL: *" Yo explico pero ellos... ¿aprenden?"* SEP, F C E , México,2000. 182 p.
42. SAMMONS, PAM, et al : *"Características Clave de las Escuelas Efectivas"* SEP, México, 1999. 79p.
43. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA DEL ESTADO DE ZACATECAS: *"La escuela Regular ante las Necesidades Educativas especiales"* Antología de curso-taller. Zacatecas, México, 356 p.
44. SEP: *"Cómo mejorar nuestra escuela, elementos de diagnóstico"* Subsecretaría de Servicios en el D.F. 2000, México. Documento, 77p.
45. SEP: *"El proyecto escolar, una estrategia para mejorar la escuela"* Subsecretaría de Educación Básica y Normal , D.F. Documento, 49 p.
46. SEP: *"Proyecto Escolar, guión para su redacción"* Subsecretaría de Educación Básica y Normal, D.F. 29 p.
47. SEP : *"Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa"* . Subsecretaría de Educación Básica y Normal , Oficina de la Representación e Integración Social para personas con Discapacidad. Documento, abril de 2002. 25 p.
48. SEP : *"Programa de Educación Especial en México"*. Subsecretaría de Servicios Educativos en el D.F. México, 2000.
49. SEP: *"Manual de Organización de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular"* DEE, México, 1997. 60 p.
50. SCHMELKES , SILVIA: *"Hacia una Mejor Calidad de Nuestras Escuelas"* SEP, México, 1995
51. TORRES, ROSA MA. *"Qué y cómo aprender"* SEP, México, 1998. 190p.
52. U.P.N. *" Redacción e Investigación Documental"* México, 1985. 233p.