



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA



INTEGRACION ESCOLAR UN DESAFIO PEDAGOGICO
PARA LA SOCIEDAD MEXICANA

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADO EN PEDAGOGIA

P R E S E N T A :

ANAYANZIN ANDREA CHAVIRA MARES



Facultad de
Filosofía y Letras

MEXICO, D. F.,

ASESORA: LIC. CLAUDIA ELENA LUGO VAZQUEZ
FACULTAD DE FILOSOFIA
Y LETRAS



COLEGIO DE PEDAGOGIA

2005

m. 345091



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

Dedicada esta Tesis:

A mi mamá:

Siempre hemos luchado juntas desde que nací, he cumplido muchas metas y seguiré luchando a tu lado. No tengo palabras suficientes para decirte cuanto te quiero y te debo. Gracias por ayudarme a conseguir este sueño y por toda tu ayuda, desvelos apoyo, amor, paciencia y sobre todo por darme la vida. Eres mi pilar para seguir luchando cada día.

A mi hermano:

Por ser el mejor hermano del mundo, nunca cambies. Gracias por tu apoyo, por aguantarme y sobretodo por quererme. Tus palabras y tu aliento lograron que consiguiera seguir adelante con esta tesis. Recuerda que nuestra unión, comunicación es más fuerte que todo en este mundo.

A mi papá:

Gracias por tu apoyo y tu paciencia. De ti he aprendido muchas cosas, ha trabajar, ha ser terca, contreras y todo esto se ve reflejado en esta tesis. Por algo dicen que nos parecemos y no olvides que te quiero.

A mi abuelita Virgen:

Cuando te fuiste de este mundo estaba muy chica y no te valore como te merecias. Pero espero algún día volver a verte y recompesarte. Gracias por tu amor y por tu ayuda cuando tengo un problema o una preocupación pienso en ti.

Ustedes me han enseñado a luchar, a no dejarme, a ser fuerte, seguir adelante. Espero no defraudarlos. GRACIAS LOS ADORO.

A Julieta Pérez:

Cuando te conocí te convertiste en la inspiración de esta tesis. Gracias por ser una niña especial.

AGRADECIMIENTOS:

Al Arq. Martín Mares Montaña:

Te agradezco que siempre estas en todos los momentos más difíciles y felices de mi familia. No olvides que tienes una hermana y unos sobrinos que te quieren.

Al. Dr. Alberto Villalobos:

Este sueño se realizó gracias a ti y a mi familia que lucharon por mi vida. Espero seguir juntos luchando contra esta enfermedad.

Al Lic. José Luis Ramos Rivera y a mi prima Samantha Mares
Por creer en mi y darme mi primera oportunidad laboral.

A mi asesora Lic. Claudia Lugo:

Por su paciencia y dedicación

A la Mtra Vilma Ramírez y a la Lic. Laura G. Ortega:

Gracias por sus enseñanzas, las cuales aplico diariamente y por tomarse el tiempo de leer y criticar esta tesis.

A la Lic. Esther Hirsch:

Aunque no tuve el tiempo de conocerla le agradezco su tiempo para leer esta tesis. Espero en un futuro conocerla.

A todas las personas que no creyeron en mi y nunca pensaron que llegaría hasta aquí..

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1	
CAPÍTULO 1	EDUCACIÓN ESPECIAL	
1.1	Perspectiva Histórica y Evolución de la Educación Especial	6
1.1.1	La Educación Especial en México	11
1.2	Concepto	16
1.2.1	Reconceptualización del término de Educación Especial	18
1.3	La ONU-UNESCO y las declaraciones mundiales sobre niños con necesidades especiales	22
1.4	Objeto de la Educación Especial	27
1.4.1	Los Sujetos de Educación Especial: Alumnos con necesidades Educativas Especiales	27
1.4.2	Características del aprendizaje de estos sujetos especiales	31
CAPÍTULO 2	EL ALUMNO, SUS NECESIDADES Y LA CONVIVENCIA CON LA DIVERSIDAD	
2.1	Diversidad del Alumnado	32
2.2	Hitos Históricos que han originado la idea de una Escuela Inclusiva	36
2.3	Qué es la Escuela Inclusiva o Escuela para Todos	39
2.3.1.	Razones que justifican la Escuela Inclusiva	47
2.4	La inclusión e integración educativas en el mundo	48
2.5	Críticas a la Escuela Inclusiva	51
CAPÍTULO 3	INTEGRACIÓN EDUCATIVA	
3.1	Definición	53
3.1.1	Sistema Conceptual	55
3.1.2.	Los Contextos de uso de la integración escolar	57
3.2	Origen de la Integración Escolar	59
3.2.1.	Principios Filosóficos e Ideológicos sobre los que se fundamenta la integración escolar	70
3.3	La integración mas allá del aula	74
3.3.1.	Se requiere un Currículum Especial	75
3.3.2.	Modificaciones de los profesionales que participan en la	77

	integración	
3.3.3.	Adecuaciones para el trabajo en el aula	81
3.4	El factor padres como obstaculizador o facilitador del proceso de integración	83
3.4.1	Los temores de los padres, sus necesidades de apoyo, su derecho a elegir la escuela de sus hijos.	85

CAPÍTULO 4 INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO

4.1.	De la Educación Especial a la Integración en México	88
4.2	Marco Jurídico Nacional	90
4.3	Situación actual de los Servicios de Educación Especial	94
4.3.1	Antecedentes	94
4.3.2	Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)	99
4.3.3.	Centros de Atención Múltiple (CAM)	106
4.3.4	Centros de Atención Psicopedagógicas de Educación Preescolar (CAPEP)	109
4.3.5	Unidades de Orientación al Público (UOP)	111
4.3.6.	El papel de México en la Integración Educativa	111
4.4	Proceso de Integración Educativa en México	114
4.5	Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa	116
4.6	Factores que explican la situación actual de la integración Educativa	118
4.7	Integración Educativa en Instituciones Privadas Mexicanas	122
4.8	Pedagogía de la Integración	123
4.8.1	Papel del Pedagogo	125
	Conclusiones	129
	Bibliografía	132

INTRODUCCIÓN

La escuela ha recorrido un largo camino y si bien se han realizado diversos cambios, la huella del pasado se ha fijado en la ideología de las prácticas educativas.

La pedagogía moderna ha dado el nombre de "simultaneidad sistémica" a la capacidad de reproducir efectos educativos homogéneos no ya en una sola institución escolar sino en un conjunto amplio y diverso de instituciones escolares.

El concepto de simultaneidad sistemática que construye la pedagogía parte del concepto moderno de igualdad. La posibilidad del método simultáneo descansa en el supuesto de que todos los hombres son esencialmente iguales y tienen, por lo tanto, las mismas posibilidades de aprender, de adquirir conocimientos o de ser educados. Una de las reivindicaciones más significativas de la modernidad, educativa era, sin lugar a dudas, la de la igualdad de oportunidades. El contenido de esta señalaba que, al ofrecer iguales posibilidades de educación escolar para todos, y al contar todos los seres humanos con la misma capacidad de aprendizaje, todos los hombres tendrían una base de conocimientos que les serviría para desempeñarse en la vida futura. Democratizar la escolaridad significaba dar las mismas oportunidades a la población a partir de garantizar el acceso a formas homogéneas de educación¹.

Los estudios desarrollados en los años sesenta y setenta del siglo XX por las distintas vertientes denominadas "Teorías críticas de la educación" concluyen que aun en el caso de que todos los sujetos tuviesen acceso a toda la escolarización, la educación igual para todos puede sólo plantearse en el discurso, puesto que, aún en los países más desarrollados, los procesos de segregación dentro y fuera del sistema educativo no logran realizar ese ideal.

Esta situación pone en evidencia la fragilidad del concepto "**igualdad de oportunidades**", el cual es reemplazado, por parte de la pedagogía, por el concepto de

¹ Munguía. Tiscareño Ma. Guadalupe. Informe Académico de Actividad Profesional en la USAER Ixtlamachiliztli, p. 2.

"**equidad**", por lo que queda claro que la escuela no debe ofrecer igualdad sino oportunidades equivalentes. Si la propuesta de brindar igualdad de oportunidades educativas a todos los ciudadanos se consideraba que las diferencias resultaban secundarias respecto a la especificidad genéricamente humana, la nueva corriente pedagógica de los ochenta tiene como eje el reconocimiento de la diversidad cultural y el multiculturalismo. Queda claro que el alumno promedio que había ideado la pedagogía del siglo XVII, tiende a desaparecer en este nuevo discurso y es así que es necesario volver a conceptualizar al verdadero y real sujeto de la educación como lo manejan los autores Ainscow, Van Steenlandt y otros.

Si bien en estas últimas décadas, con la aparición de la Ley General de Educación parece haber cambiado bastante el escenario educativo, en los años 80's lo escolar se recorría a través de la cuestión metodológica (el cómo enseñamos), en los 90's apareció el furor de los contenidos (el qué enseñamos), por lo que en esta nueva década debemos enfocar la mirada hacia quiénes son los receptores de nuestras propuestas: los alumnos, utilizando para esto un enfoque más realista y multidimensional. Actualmente las escuelas han tergiversado los significados ya que manifiestan transmitir conocimientos cuando en realidad lo que transmiten es información, lamentablemente se olvidan de que su misión es preparar a una persona con capacidad crítica, con posibilidades de encontrar diferentes caminos para distintos problemas.

Durante muchos años todos aquellos niños que presentaron una incapacidad han permanecido marginados en la sociedad en general, pero particularmente en los salones de clase. Por su parte, la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad realizada en 1994 en Salamanca, España se planteó como objetivo la integración en escuelas de todos los niños del mundo, y la reforma del Sistema Educativo para que esto fuese posible. Esta Conferencia proporcionó la plataforma para defender el principio, examinándose las modalidades prácticas de la integración de los niños con necesidades educativas especiales.

Han pasado 12 años aproximadamente(1993-2005) desde que en México, la Ley General de la Educación hizo un reconocimiento explícito al derecho que tienen las personas con discapacidad a recibir educación en ambientes normalizados; se partió de una serie de

decretos, pero todos sabíamos que era necesario un cambio de actitud en la sociedad, concretamente en la comunidad educativa.

Es innegable que empiezan a producirse esos cambios a partir del momento en que se abre el espacio escolar a este tipo de población; la presencia de personas con necesidades educativas especiales en las aulas regulares nos empieza a cuestionar y a recordar que el discurso sobre valores y derechos sin una práctica eficaz carece de sentido y que el rol del maestro no está en asumir grupos homogéneos sino en asumir una pedagogía diferencial, propiciando con su actitud y con el ejercicio de su profesión un auténtico respeto por la diversidad.

La presencia del alumno especial nos está recordando que no solo él es diferente sino que cada estudiante lo es y que podemos vivir en armonía a partir de la diferencia, enseñando a los alumnos desde la cotidianidad del aula que la diversidad no es sinónimo de problema o conflicto.

El haber logrado un cambio de actitud en algunos miembros de la comunidad educativa (profesores, compañeros, padres de familia), que ya poseen conciencia del derecho que tienen las personas con discapacidad a participar en la vida escolar y en la comunidad en general y los logros obtenidos por los estudiantes integrados, en términos por ejemplo de mayor capacidad de solución de problemas de la vida diaria, y progresos en niveles de lenguaje comprensivo y expresivo, justifican la alternativa de la integración. Pero como los seres humanos no crecemos, sino a partir de caídas y de errores, se hace imprescindible examinar cuáles son las dificultades del proceso, para trabajar a partir de ellas.

Dos fundamentos de la integración, que no pueden quedar en lo abstracto sino que deben volverse concretos en el sistema escolar, son:

1. La integración conlleva al respeto por la diferencia: este discurso se maneja muy bien, pero la dificultad consiste en llevarlo a la práctica. Con relación al proceso educativo los alumnos con necesidades educativas especiales hacen indispensable rescatar el concepto

de reconocer la diferencia no para olvidarla ni segregarla, sino para optimizar su participación a partir de ella.

2. La integración implica equidad de oportunidades: la integración no la da el compartir un espacio físico sino la implementación de estrategias pedagógicas y de interacción que hagan real la participación del alumno con necesidades educativas especiales.

Al investigar este tema nos encontramos con un sin número de documentos que nos llevaron a un sin fin de preguntas, críticas, sentimientos. El tema encierra una palabra clave: desafío con relación a la experiencia de integración escolar. El vocablo desafío significa "retos" o "amenaza", luego es fundamental que reconociendo los logros y las bondades de la integración, se analice con serenidad y sin pesimismo las dificultades que estamos encontrando, no para buscar culpables, porque al fin y al cabo la integración es responsabilidad de un equipo, sino para convertirlas en oportunidades de crecer y mejorar la propuesta.

Hace muchos años la idea de que el hombre llegara a la luna era totalmente absurda e inalcanzable; hoy es una realidad gracias al sueño y al esfuerzo de muchos científicos que creyeron en ella y actuaron en consecuencia. De igual manera la persona con discapacidad fue confinada en un espacio de su casa, negándosele la oportunidad de tener un proyecto de vida, como si no se tratase de un ser humano. En ese entonces la posibilidad de integración en un aula regular era una idea, una utopía, tan absurda como la de conquistar la luna. En la actualidad no es totalmente real pero gracias a unos soñadores hacen que lo imposible se vuelva posible. También es importante el apoyo de padres, profesionales pero todavía queda mucho por hacer.

Alguien decía que "cuando una persona sueña sola, todo se queda en sueños pero cuando soñamos juntos, comienza la realidad". La integración no la puede hacer una sola persona, por más entusiasta, hábil y comprometida que sea; requiere de un trabajo en equipo conformado por personas que creen que esta propuesta vale la pena, y que conformen un equipo donde no existan jerarquías, donde caminen unos al lado de los otros pero no unos detrás de otros. porque el saber de todos es igualmente valioso.

Este tema se relaciona con el campo pedagógico ya que las normas oficiales hicieron un reconocimiento explícito al derecho que tienen las personas con discapacidad de recibir educación en ambientes normalizados. Por lo que se evidencia la necesidad de una profunda transformación en la formación inicial y continua de maestros, que lleve a superar las barreras actitudinales, las rutinas institucionales y la práctica docente en su quehacer pedagógico.

Considero que la integración es una filosofía que rodea la vida cotidiana y que dignifica al hombre, pero que su valoración se ve afectada por las circunstancias que ocurren al interior de una cultura y de una sociedad. Para construir una teoría para la integración se requiere del abordaje de concepciones al nivel cognitivo, funcional y emocional de las comunidades educativas que posteriormente se explicará con relación a las personas con necesidades educativas.

Los objetivos de esta tesis son explicar cuál es la importancia de la integración educativa en la sociedad mexicana y por qué se considera que para México es un desafío. Otro de los objetivos es dar información acerca de estas personas que son tan especiales y que tienen los mismos derechos y oportunidades que cualquier persona.

En el primer capítulo hablaré de la educación especial para adentrarnos en el tema y comprender su transformación. Después en el segundo capítulo, se abarcarán temas esenciales (el alumno, sus necesidades y la convivencia con la diversidad) para llegar a la integración. En el tercero trataremos todo lo abarca la integración escolar y por último en el cuarto capítulo trataré el tema de integración educativa en México, su pasado, presente y futuro. Destacando la importancia del pedagogo en la integración.

CAPÍTULO I EDUCACIÓN ESPECIAL

1.1 Perspectiva Histórica y Evolución de la Educación Especial

En este breve recorrido histórico se trazarán en primer lugar, las grandes líneas que dieron lugar al nacimiento de la Educación Especial y a los centros específicos asistenciales de tratamiento (internados y semi-internados) que surgieron en diferentes contextos geográficos. Asimismo se describirá la evolución histórica de la Educación Especial.

Mirando hacia el pasado, el tratamiento humano de las personas excepcionales se inicia a finales del siglo XVIII y comienzos del XIX (inicio científico). Pero en el siglo XVI Fray Ponce de León, Juan Pablo Bonet y Lorenzo Hervás y Panduro realizaron experiencias educativas con sordomudos en Madrid. En el Parque del Retiro de Madrid hay un monumento al primero de estos pioneros por el trabajo realizado con los sordomudos, en el que está sentado al lado de un niño de pie apoyando su mano en el hombro del niño. La leyenda dice: "A Fray Ponce de León (1520-1584), inventor del método oral puro para enseñar a hablar, leer, escribir y contar a los sordomudos. El maestro español Jacobo Pereira (1715-1780), residente en Francia y amigo de Rousseau, se interesa por los sordomudos, enseña el lenguaje e inventa una sencilla máquina que permite hacer simples cálculos matemáticos.

La historia moderna de la Educación Especial y el tratamiento del Deficiente Mental se inicia con Jean Marc Gaspard Itard (1774-1836), quien como Pereira, trabajaba con sordomudos en París Itard. En 1800 enseñó al Niño Lobo de Aveyron, durante cinco años intensivos, los rudimentos del lenguaje y de la conducta, con lo que demostró que el niño deficiente mental puede ser educado.

En el mismo periodo de tiempo, en 1848, en los E.U.A., Samuel Gridley Howe(1801-1876) fundó en Boston la Escuela Perkins para Ciegos y Thomas Gallaudet, en Hartford, una Escuela para Sordomudos. Unos años más tarde, en 1859, fue fundado por Édouard

Onesimus Séguin (1812-1880), discípulo de Itard, el reconocido Pennsylvania Training School dedicado al tratamiento de la Deficiencia Mental; perfeccionó el método de entrenamiento sensorial de Itard, presentando a los deficientes mentales una serie de estímulos graduados y con diferentes dimensiones, como la altura y el peso.

La primera clasificación de Deficiencia Mental o Retraso Mental fue realizada por el psicopedagogo belga Ovide Decroly (1871-1932). Asimismo, Decroly elaboró métodos de enseñanza de la lecto-escritura. Fundó el Instituto Laico de Enseñanza Especial y además la reconocida escuela "l' Ermitage", en Suiza. En esa misma época, el psicólogo suizo Édouard Claparède (1873-1940) inicia las primeras aulas especiales para los deficientes mentales en las escuelas públicas suizas.

Durante el siglo XX, la Educación Especial es reconocida como oficial, cuando se detecta que no todos los niños son aptos para desenvolverse en la escuela primaria regular, siguiendo el ritmo normal de clase.

Nace así la llamada Pedagogía Diferencial, se le denomina a la educación que se daba a aquellas personas que por determinadas circunstancias presentaban una deficiencia o discapacidad y por ende no se podían integrar a la educación regular, por lo que tenía como base la medición hecha a través de las pruebas de inteligencia.

En esta etapa surgió un sin número de escuelas especiales, encargadas de atender diferentes "atipicidades", segregadas de las escuelas regulares, ya que se pensaba que era la mejor manera de atenderlos y aunque se crearon programas específicos, la separación que se daba del resto de la sociedad, fue una solución que empezó a ser rechazada.

A principios del siglo XX, en Francia, Alfred Binet (1857-1911) elaboró en 1905, junto con Henry Simon, el test de inteligencia conocido como el Binet-Simon que más tarde sería revisado y adaptado a los E.U.A en 1916, por el profesor Lewis M. Terman, de la Universidad Stanford (Test Stanford-Binet).

En los países industrializados se albergaba la esperanza de que durante este período se hubiese hecho posible satisfacer las necesidades de atención de los niños especiales. Sin embargo, la educación especial estuvo sujeta, por un lado, a las demandas de la educación general, es decir, era prioritario satisfacer la demanda de los niños normales y, por el otro, a cuestiones financieras (siempre y cuando estuvieran resueltas las necesidades de la escuela regular se atendían las demandas especiales). Asimismo, cabe señalar que esta área siempre fue atendida por profesionales de la medicina.

Como señala García Cabrero² desde los inicios de la institucionalización de la Educación Especial se planteaban tres grandes debates sobre los cuales a girado el desarrollo de la educación especial hasta nuestros días:

¿Qué procedimientos utilizar para determinar el tipo de centro al que se debe enviar a un alumno?

¿Cómo ajustar los programas a los alumnos?

¿Quiénes y cómo deben de aplicar estos programas?

Otras grandes contribuciones al desarrollo de la Educación Especial han sido ejecutadas por diferentes profesionales de la medicina, psicología y pedagogía, dedicados al campo de las personas excepcionales, María Montessori (1870-1952), seguidora de Sèguin, fundó la "Casa de Bambini", elaboró técnicas de entrenamiento sensorial aplicadas a Deficiencia Mental y niños marginados que vivían en los asilos de Roma. Marianne Frostig creó un método de Evaluación de la Percepción Visual, una prueba psicológica que explora la relación de los trastornos de la percepción visual con los problemas de aprendizaje y adaptación escolar, lesiones cerebrales y otros trastornos. El método de Evaluación de Frostig se compone de cinco pruebas.

En la década de los cincuenta surgieron varios programas centrados en la estimulación temprana de niños discapacitados o con alto riesgo, como el Head Start, el Philadelphia Project y el Mother Child Home Program.

² Citado en Castañedo Celedonio, *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial, Evaluación e Intervención*, p.13

García Sánchez señala *“que los principios filosóficos y éticos en los que se sustenta la integración parten de concebir a todos los seres humanos como portadores de los mismos derechos sin ninguna distinción de credo, raza, género, nivel socioeconómico, cultura, etc”*³.

Con base en estos postulados, la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1959 proclamó: *“el niño física o mentalmente impedido o que sufra algún impedimento social, debe recibir el tratamiento, la educación y el cuidado especial que requiere su caso”*.

Durante la década de los cincuenta y principios de los sesenta se dio un incremento muy importante de niños en las escuelas especiales, debido a los procedimientos de diagnóstico, lo cual implicó que en el salón se podían tener niños con problemáticas muy diversas. Marchesi y Martín señalan *“que a partir de los años 60's empezó a formarse en distintos países un importante movimiento, el cual se sustentó en diferentes campos de conocimiento como la psicología, la sociología, etc. que llevó a un cambio en las concepciones de deficiencia y educación especial”*⁴.

De acuerdo a dichos autores las líneas que han favorecido estos cambios se pueden resumir en:

- *Una concepción distinta de los trastornos del desarrollo y de la deficiencia.
- *Una nueva perspectiva que prioriza a los procesos de aprendizaje y a los obstáculos que encuentran los alumnos para el logro de las metas establecidas.
- *El desarrollo de métodos de evaluación centrados más en los procesos que en los productos.
- *La existencia de un mayor número de profesores.
- *La deserción escolar.
- *Los limitados resultados de las escuelas especiales.

³ *Idem*

⁴ *ibidem* p. 14.

*El aumento de experiencias de integración.

*La existencia de una corriente normalizadora en todos los servicios sociales de los países desarrollados.

*Una mayor sensibilidad social al derecho de una educación integradora.

El objetivo de este movimiento fue reclamar condiciones educativas satisfactorias para todos los niños y niñas dentro de la escuela ordinaria, y sensibilizar a maestros, padres y autoridades civiles y educativas para adaptar una nueva actitud positiva en todo este proceso. En 1963 Samuel Kirk acuñó el término Discapacidad para el aprendizaje.

En la década de los setenta se produjeron aportaciones tan importantes como las de Marianne Frostig, Newell Kephart y William Cruickshank. Hasta aquí se denomina esta época histórica como la era de las escuelas especiales.

En muchos países esta década constituyó un período muy importante para los individuos con alguna deficiencia, ya que se introdujo el término de "normalización" en los diferentes aspectos de la vida de estos sujetos. En el ámbito educativo este concepto constituyó las bases para las primeras ideas integradoras. El principio de normalización se extendió por Europa y América del Norte, siendo Canadá uno de los principales países que estudió este principio.

Varios países promulgaron leyes importantes para modificar la base de la educación especial. Es posible que la más influyente de estas leyes fuera la Ley Pública 94-142, titulada "Ley sobre la educación de todos los niños discapacitados", que se aprobó en 1975 en los Estados Unidos. Se trataba de dar una solución legislativa a las desigualdades educativas, procurando corregir la "degeneración de facto del derecho a la educación para los discapacitados".

La disposición fundamental de la ley era que las escuelas estatales de todo el país debían proporcionar una educación adecuada a todos los niños en edad escolar, independientemente de las discapacidades que pudieran sufrir algunos de ellos. Más concretamente, la ley prescribía que todos los alumnos con discapacidades recibiesen una

instrucción adecuada en un medio lo menos restrictivo posible, que para la mayoría de ellos tenía que ser las aulas de los colegios regulares. Asimismo, se establecía una compleja serie de procedimientos y plazos para la asignación, evaluación, clasificación y ubicación de los estudiantes, y se hacían extensivos a los alumnos y los padres ciertos derechos constitucionales.

Otro aspecto importante de cambio en los servicios de Educación Especial, está en el interés por la desintitucionalización y el énfasis sobre la integración de las personas con discapacidad al campo escolar y laboral. Los cambios más importantes en este tipo de educación se han producido a finales de los setenta y comienzos de los años ochenta. En ese periodo histórico "era de la integración escolar" se inicia la escolarización conjunta (integrada) de los alumnos normales y discapacitados. Los alumnos con discapacidades, hasta entonces segregados, fueron admitidos en el sistema educativo público ordinario como alumnos con necesidades educativas especiales.

En algunos países europeos la integración ha tenido dificultades para ponerse en marcha (Alemania, Holanda) dado que dichos países tienen una larga tradición en cuanto a la división del sistema ordinario y especial, por lo tanto hay resistencia al cambio. Este movimiento fue iniciado por Nirije y Bank-Mikkelsen en los países nórdicos, y por Wolfensberger en Canadá y los E.U.A.

Además, los padres comenzaron a tomar un rol activo en la planificación de la instrucción para sus hijos. Por primera vez se identificaron servicios que necesitaban los alumnos excepcionales, marcándose objetivos específicos. Legalmente se establecieron los derechos de los alumnos especiales y el de sus padres. A los servicios asistenciales, que hasta entonces se ofrecían a los sujetos excepcionales, se añadieron los educativos.

1.1.1 La Educación Especial en México

Mucho antes de la conquista de los españoles. México proporcionaba atención a las personas con necesidades especiales. Los mexicas habían creado centros de atención para los guerreros lisiados, durante los combates del país.

En 1532 Vasco de Quiroga, estableció un asilo para niños abandonados y fue en 1567 cuando Bernardino Álvarez creó el hospital para convalecientes y desamparados, en donde recibían personas inválidas, ancianos, personas desamparadas y dementes.⁵

En el siglo XVIII, Fernando Ortiz Cortés construyó un hospicio que albergaba a personas de ambos sexos que se encontraban imposibilitados para trabajar, por haber padecido enfermedades que los habían dejado "inutilizados".

Posteriormente con el Rey Carlos III, el Estado empezó a intervenir, fundando un asilo para huérfanos, y de esa manera se brindaba atención especial a la población que lo requería. En 1773 junto al hospicio, se abrió la primera escuela con la intención de que los ahí aislados, pudiesen recibir educación cristiana y civil, para formar ciudadanos útiles para sí y para el Estado. Los padres podían recluir a sus hijos dentro de estas escuelas para corregirlos.

Durante el inicio de la Guerra de Independencia, las instituciones que atendían a personas con discapacidades, sufrieron graves consecuencias, desaparecieron y otras más pasaron a manos de grupos religiosos. Al terminar la guerra de Independencia, el Ayuntamiento se hizo cargo de la mayoría de los centros de beneficencia, pero la influencia religiosa prevalecía.

En 1861, Benito Juárez estableció, por decreto, que todos los establecimientos de atención a las personas con discapacidad, pasarán a cargo del Estado. Fundó la Escuela Normal para Profesores encargados de la enseñanza de sordomudos. El interés del gobierno en ese momento, era crear centros de servicios de educación especial.

En el Porfiriato, destacan dos sucesos referentes a la Educación Especial: el primero en 1890, en el Primer Congreso Nacional de Institución Pública en el que se concluyó la importancia de aumentar el número de escuelas especiales y el segundo, la creación por decreto, de las escuelas especiales para niños con deficiencia en el desarrollo físico, intelectual o moral, durando exclusivamente el tiempo necesario para que estas personas normalizaran su desarrollo y posteriormente incorporarlos a grupos regulares.

⁵ *Mangi Rolando, Susana S. Tesis en Educación. Catálogo SEP, p. 16.*

Fue hasta después de la Revolución cuando se crearon las bases más estructuradas, con una política más firme en educación especial. En 1914, el Dr. José de Jesús González, organizó una escuela para personas deficientes mentales en la ciudad de León Guanajuato y entre 1919 y 1927, se crearon escuelas de orientación para varones y señoritas.

La UNAM empezó a participar dando atención a personas con deficiencia. Las técnicas educativas, también fueron centro de atención para el Dr. Santamaría y para el Dr. Lauro Aguirre y a ellos se debe la creación del Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar, dependientes de la SEP⁶.

En 1935, el Dr. Solís Quiroga, promovió la institucionalización de la Educación Especial y creó el Instituto Médico Pedagógico, para niños deficientes mentales. En 1937 se fundó la clínica de la Conducta y Otorlalia. Se puede decir que hasta el momento, eran las únicas instituciones gubernamentales de asistencia, para personas con necesidades especiales.

En 1941, empezó a vislumbrarse la importancia de la formación de maestros y el Dr. Solís Quiroga, solicitó al entonces Secretario de Educación, la creación de la escuela de Especialización para Maestros de Educación Especial, la que abrió finalmente, después de la reforma de ley, el 7 de junio de 1943.

Por iniciativa del profesor Manuel Ávila, oficial de la SEP, en 1959 se creó la Coordinación de Educación Especial, dependiente de la Dirección de Investigación Científica y Educación Especial, a cargo de la Profra. Odalmira Mayagoitia, la que le dió gran importancia a la estimulación temprana para niños con deficiencia mental.

En 1970, se creó la Dirección General de Educación Especial (DGEE), que implicaba no sólo un cambio de nombre, sino reflejaba una modificación de actitud del mismo estado hacia la atención de niños y personas con necesidades educativas especiales. Es en este momento, cuando México se incorporó a los lineamientos de la UNESCO, reconociendo la importancia de la Educación Especial dentro del marco de la Educación General.

⁶ *ibidem*, p.17

En 1978, toma la Dirección la Dra. Margarita Gómez Palacio y la política prevaleciente era la de actualizar la tecnología educativa dándole un enfoque centrado en la normalización de las personas con necesidades educativas especiales.⁷

Dentro de la misma Dirección, se dió una reorientación en los servicios. Surgieron los grupos integrados, posteriormente los Centros Psicopedagógicos y por último, las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), cumpliendo así con las disposiciones legales en materia educativa, para personas con discapacidad.

En 1980, la Dirección General de Educación Especial (D.G.E.E.) emitió el documento "Bases para una política en Educación Especial 1980-1992", estos son los puntos más sobresalientes:

1. Normalización e integración del niño con requerimientos especiales esto con lleva a un cambio en el término de discapacidad, se les llamó niños, jóvenes o personas con requerimientos especiales.
2. Jurídicamente se habla en los artículos 48 y 52 de la Ley Federal de Educación y de manera directa: Declaración de los Derechos del Niño, Declaración de las personas mentalmente retrasadas, Declaración de los derechos de los impedidos en la Asamblea general de la ONU.
3. Esta política subraya la igualdad de oportunidades para la educación, incluyendo a los niños que conforman diferentes grupos como:

- Deficiencia Mental
- Dificultades en el aprendizaje
- Trastornos en la audición y lenguajes
- Impedimentos motores
- Problemas de conducta

⁷ *Escuela Normal de Especialización. Memoria de datos históricos de la Educación Especial en México SEP. Dirección General de Educación Especial. p.32*

También se atendió por primera vez niños con capacidades sobresalientes (CAS) y a niños con autismo. La atención se daría basándose en una Pedagogía especial vinculándose a la educación general.

Se reconoció la integración en diferentes niveles:

- a. En el aula regular, con ayuda de un maestro auxiliar que preste su asistencia directa o colabore con el maestro transmitiéndoles estrategias y técnicas adicionales.
- b. En el aula regular con asistencia pedagógica o terapéutica en turnos opuestos.
- c. Organizando grupos pequeños para reconstruir aprendizajes, con duración distinta, con vistas a reintegrarlos al grupo regular.
- d. En clases especiales en la escuela regular
- e. En escuelas especiales y/o en espacios no escolares como el hogar, hospitales, etc.⁸.

Nuestro país asumió el compromiso de incorporarse al movimiento internacional encaminado a lograr la integración educativa del alumno con discapacidad y a partir de 1992 se intensificaron los esfuerzos conducentes en este sentido. Algunos avances se manifiestan en las iniciativas que intentan traducir las intenciones en acciones concretas, particularmente la creación de los Centros de Atención Múltiple y programas de sensibilización al cambio.

La Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales, publicada en 1994, es considerada como el marco de acción y es retomada por la Dirección de Educación Especial de la SEP señalándose:

"Reafirmando el derecho que todas las personas tienen a la educación, según recoge la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948; y renovando el empeño de la comunidad mundial en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de 1990 de garantizar ese derecho de todos, independientemente de sus diferencias particulares. Recordando las diversas declaraciones de las Naciones Unidas, que culminaron en las Normas Uniformes sobre la igualdad de Oportunidades para las Personas con

⁸ Cuadernos de Integración Educativa SEP No. 3 p. 3-8

Discapacidad, en las que se insta a los Estados a garantizar que la educación de las personas con discapacidad forme parte integrante del sistema educativo. Observando con agrado la mayor participación de gobiernos, grupos de apoyo, grupos comunitarios y de padres y especialistas en los esfuerzos por mejorar el acceso a la enseñanza de la mayoría de las personas con necesidades especiales que siguen al margen; y reconociendo como prueba de este compromiso la participación activa de representantes de alto nivel de numerosos gobiernos, organizaciones especializadas y organizaciones intergubernamentales es esta Conferencia Mundial”⁹

Sin lugar a dudas y como consecuencia de todos estos avances, la calidad de vida de las personas discapacitadas debería ser mejor que antes. Se continúa haciendo esfuerzos para desarrollar intervenciones instruccionales más eficientes, metodologías de evaluación psicopedagógica no-discriminativas y nuevos programas de estimulación temprana para la población preescolar de alto riesgo.

1.2. Concepto

Desde siempre han existido sujetos con características especiales y diferentes. Tales diferencias se han considerado a veces como una amenaza, se ha procedido a su marginación y separación del conjunto de la sociedad. En la actualidad la visión respecto a los sujetos especiales ha sufrido un cambio sustancial y justificado con el fin de la tendencia a la consideración igualitaria de los sujetos y los pueblos.

Tradicionalmente se ha venido identificando la educación especial con la disciplina que tiene por objeto atender, desde el punto de vista de la pedagogía, a aquellos sujetos que presentaban algunas diferencias limitadoras para su desarrollo normalizado y el aprendizaje de determinados contenidos con la metodología habitual. El niño al que se le había diagnosticado alguna deficiencia era segregado a centros específicos. Se puede definir la educación especial como:

⁹ *ibidem* p. 14-15

*"la atención educativa prestada a los alumnos que presentan algún tipo de deficiencia, física, psicológica, social, cultural, etc que les impide realizar sus aprendizajes siguiendo el ritmo del resto de los alumnos"*¹⁰.

Sucesivamente se han utilizado una serie de términos asociados a la educación especial con diferentes significaciones y contenidos. Toda esta terminología incluye conceptos y procesos tales como: cuidados, situación de desventaja individual y social respecto a los aprendizajes proyectando hacia el desarrollo normal del sujeto, aportaciones de ayudas generales o específicas, creación de modelos, aspectos organizativos y didácticos para la atención a los sujetos.

Estas son algunas de las expresiones más usuales. Ante la dificultad de decidirse por alguna de ellas, se entiende la expresión de educación especial siguiendo la terminología anglosajona que usa una sola forma englobando todas las demás: "Special Education". Se cree que esta es la expresión más adecuada y además responde a la tendencia actual tanto en el ámbito administrativo como en legislativo.

Para lograr esta educación es preciso tener en cuenta cuatro aspectos de vital importancia:

1. Educación por el ejemplo (el niño aprende lo que vive).
2. Educación por el ambiente (el niño responde a lo que observa).
3. Educación por la convivencia (el niño es agresivo si son agresivos con él, es cariñoso si lo son con él).
4. Educación por la imposición de hábitos (el hábito se logra mediante el ejercicio diario)¹¹.

A través de estos cuatro aspectos los niños con discapacidad podrían lograr una educación y una formación de acuerdo con las necesidades del niño. También logrará su

¹⁰ Sola Martínez Tomás y otros, *La formación inicial y su incidencia en la educación especial*. p. 8-9

¹¹ *idem*

independencia personal adaptándose a su familia y a la sociedad a la que pertenece. Podría aprender un oficio manual que cubra sus necesidades.

También trata de buscar, con un enfoque interdisciplinario, diversas soluciones a los problemas de aprendizaje y adaptación que presentan los sujetos afectados por una o varias deficiencias.

En un principio, se pensaba que los niños con necesidades pedagógicas especiales debían estar en planteles independientes a los encargados de impartir educación regular ya que se consideraba que eran incapaces de aprender contenidos académicos de la misma manera y al mismo ritmo que los niños que asistían a escuelas regulares, sin siquiera brindarles la oportunidad de intentarlo.

La filosofía de la Educación Especial ha ido evolucionando gracias a las investigaciones realizadas en los campos de la pedagogía, la psicología y neurología, principalmente.

En un inicio, se partió de un modelo asistencial en el que este tipo de población era considerada minusválida y requería de apoyo permanente por lo que se le ofrecía un internado en hospitales o clínicas segregándola del resto de la población.

Posteriormente, imperó el modelo terapéutico, a través del cual las personas con necesidades educativas especiales eran consideradas como sujetos atípicos quienes requerían correctivos para poder ser conducidos a la "normalidad".

En la actualidad, hablamos de un modelo educativo en el que se deben ofrecer estrategias pedagógicas que responden a la motivación interna del alumno tomando en cuenta los estadios del desarrollo cognoscitivo por los que atraviesa, para poder respetar el ritmo individual de aprendizaje de cada sujeto. De esta manera se evita la directividad rígida que obstaculiza los procesos de reflexión natural y, por lo tanto, la construcción de su propio conocimiento.

Es necesario partir de un análisis previo acerca de las estructuras y esquemas que maneja el alumno, así como tomar en cuenta las experiencias de aprendizaje que se

suscitan fuera del contexto escolar y que proporcionan al niño un acervo fundamental de conocimientos. Para los maestros de educación especial resulta imprescindible pensar en situaciones de aprendizaje significativo y cercano a los intereses del niño.

1.2.1 Reconceptualización del término de educación especial

El concepto de educación especial esta sufriendo en la actualidad diferentes cambios que afectan no sólo a los aspectos teóricos, sino que repercute en la práctica. Estos cambios están íntimamente relacionados con otros que ocurren en diferentes ámbitos de la vida social, en la misma naturaleza de los sujetos, en los aspectos metodológicos y en los planteamientos educativos necesarios para abordar las nuevas situaciones.

Este concepto ha cambiado la situación, ya no se habla de niños con limitaciones, impedimentos o deficiencias que han de recibir educación en un centro especializado sino, por el contrario, se trata de considerar a estos alumnos como sujetos de enseñanza-aprendizaje a quienes hay que atender, de acuerdo con sus características de una forma individualizada en los centros y en las aulas de régimen normal, facilitándoles, así, el aprendizaje de los contenidos curriculares, su desarrollo personal y su incorporación a la sociedad.

Hegarty, S., sostiene que necesidades educativas especiales es un concepto relativo y se define en función de la necesidad de ayuda adicional respecto a las exigidas de los niños que asisten a las escuelas ordinarias.

En el libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo ¹² en su Capítulo X, se introduce el concepto de necesidades educativas especiales de la siguiente manera:

¹² *la Unión Europea tienen el objetivo de Contribuir, junto con las políticas de educación y formación de los Estados miembros, a que Europa emprenda la vía de la sociedad cognitiva, fundada en la adquisición de conocimientos y en la enseñanza y el aprendizaje permanentes.*

“Partiendo de la premisa de que todos los alumnos precisan, a lo largo de su escolaridad, diversas ayudas pedagógicas de tipo personal, técnico o material, con el objeto de asegurar el logro de los fines generales de la educación, las necesidades educativas especiales predicen de aquellos alumnos que, además y de forma complementaria, puedan precisar otro tipo, de ayudas menos usuales. Decir que un determinado alumno presenta necesidades educativas especiales, es una forma de decir que para el logro de los fines de la educación precisa disponer de determinadas ayudas pedagógicas o servicios. De esta manera, una necesidad educativa se describe en términos de aquello que es esencial para la consecución de los objetivos de la educación”¹³.

El autor Ruiz, R *considera el concepto de necesidades educativas especiales como una gama amplísima que va desde las más generales a las más específicas. Lo importante de la vinculación de necesidad educativa especial con el hecho de exigir ayudas específicas para conseguir los objetivos de la educación*¹⁴.

En este sentido se consideran alumnos con necesidades educativas especiales, no solo a aquellos que presentan determinadas limitaciones para el aprendizaje, con carácter más o menos estable, sino también a todos aquellos que, de una manera puntual y por diferentes causas pueden necesitar ayuda para regular o encauzar, de una manera normal su proceso de aprendizaje.

Definitivamente, el concepto de necesidad educativa especial está íntimamente relacionado con las ayudas pedagógicas que determinados alumnos requieren para su desarrollo y crecimiento personal. En el aspecto legislativo de la ordenación de los alumnos con necesidades educativas especiales se observan cambios fundamentales en tres ámbitos:

- El cambio o transformación del sistema educativo, que pretende integrar y atender a los alumnos con necesidades educativas especiales mediante la

¹³ Unión Europea, *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo Capítulo X* de 1997.

¹⁴ Ruiz, R, *“Las necesidades educativas especiales”*, p. 32

diversificación metodológica y de recursos con el fin de que puedan aproximarse a los objetivos educativos de carácter general garantizando la integración social de dichos sujetos.

- La consideración de los alumnos con necesidades educativas especiales como sujetos con pleno derecho en el campo educativo planteando la necesidad de realizar cuantas adaptaciones sean necesarias en los centros, desde los proyectos educativos hasta la atención individualizada de dichos sujetos.
- Garantizar la mayor aproximación de los alumnos con necesidades educativas especiales, en cuanto a contenidos curriculares, a los objetivos marcados para los demás alumnos, centrándose no tanto en las limitaciones de los sujetos sino en las competencias para el aprendizaje de diferentes contenidos básicos que le faciliten una mejor calidad de vida en los ámbitos social, personal y laboral.¹⁵

Fortes Ramirez, A. presenta algunos tipos de cambios con sus correspondientes implicaciones, de suma importancia por las repercusiones:¹⁶

Cambios ideológicos/institucionales que dan como resultado	*Integración escolar y socio-familiar *Debate público colectivo *Legislaciones para la igualdad de oportunidades.
Los cambios en el ámbito del conocimiento científico como	*Análisis de los procesos de enseñanza aprendizaje de los sujetos con necesidades educativas especiales. *Evolución del propio concepto de educación especial y su significado.

¹⁵ ídem

¹⁶ Fortes Ramirez, A., "*Epistemología de la Educación Especial*", p 18.

El concepto de necesidades educativas especiales es una aportación nueva en conceptualización de la educación especial, centrándose, por una parte en las causas de los problemas de aprendizaje y por otra en la adecuada respuesta educativa.

Desde el punto de vista del análisis terminológico existen una serie de diferencias entre los conceptos de educación especial y necesidades educativas especiales. En el primero se encuentran connotaciones peyorativas, insistencia en la necesidad del diagnóstico específico y estandarizado, reduce a los alumnos a un contexto especial alejado de los demás alumnos, predispone a la ambigüedad, enfatiza la etiología, preconiza los currículos especiales y propone a las escuelas especiales segregacionistas y finalmente insiste en los programas de desarrollo individual a partir de un diseño curricular especial.

1.3 La ONU-UNESCO y las declaraciones mundiales sobre niños con necesidades especiales

La educación especial debe considerarse también en este contexto internacional de crisis. Es probable que la fuente más útil de datos sobre la educación especial a escala internacional sea la encuesta de cincuenta y ocho países realizada en 1986-1987 que realizó la UNESCO. La información proporcionada por esta encuesta ilustra las discrepancias entre las diversas regiones y países en cuanto a los niveles de progreso. Se determinó, por ejemplo, que treinta y cuatro países de la encuesta tenían menos de un 1% de alumnos matriculados en los programas de educación especial. Diez de esos países proporcionaban educación especial a menos de una décima parte de un 1% de los adultos. Hegarty llegó a la siguiente conclusión:

"La fría realidad que revelan nuestras cifras es que la gran mayoría de niños y jóvenes que padecen discapacidades no reciben una educación adecuada, si es que reciben alguna.

En muchos países, menos de un niño de cada cien recibe la educación especial que necesita”¹⁷.

En la Consulta Internacional sobre la Educación Especial de la UNESCO en 1988 los participantes examinaron y evaluaron la evolución internacional de la educación especial en el decenio precedente. Propusieron algunos puntos en que debían centrarse las actividades futuras. Conscientes de la magnitud de los problemas, y partidarios de los principios de normalización, integración y participación, recomendaron enfoques complementarios de la rehabilitación de base comunitaria y la educación integrada, como medios más efectivos de seguir progresando.

La rehabilitación de base comunitaria se emplea en un número creciente de países en desarrollo como estrategia para eliminar los obstáculos que dificultan la rehabilitación institucional. Su aplicación en un contexto determinado depende en gran medida de las estrategias nacionales de desarrollo socioeconómico. A menudo los países empiezan organizando un proyecto de rehabilitación de base comunitaria en un distrito seleccionado, que sirve de base para adquirir experiencia y conocimientos a escala nacional. Esto va seguido de un programa más amplio, posiblemente en el contexto de un plan nacional. Werner preparó un impresionante manual de sugerencias para la organización de iniciativas de este tipo en las comunidades rurales, que incluían ejemplos de actividades de niño a niño, para alentar a los alumnos a ayudar a sus compañeros discapacitados.

Es interesante observar que estos procedimientos, ideados para los países del Tercer Mundo, recogen algunas de las técnicas que se están utilizando para crear escuelas integradas en el Occidente. En particular, ambos sistemas hacen hincapié en la colaboración, incluido el aprendizaje cooperativo, como medio de aprovechar los recursos existentes para resolver los problemas en los contextos educativos.

La encuesta presenta un sombrío panorama internacional en lo que respecta a la preparación de los maestros. Sólo unos pocos de los cincuenta y ocho países consultados

indicaron la presencia de temas relativos a la discapacidad en los programas de formación de estudiantes de magisterio. Los programas de formación de maestros en activo de las escuelas regulares eran igualmente limitados. Se indicó una amplia serie de actividades de formación para maestros especialistas en la educación especial.

Si bien es difícil hacer generalizaciones para países que son muy diversos, parece claro que la formación actual se centra principalmente en los especialistas que trabajarán en las escuelas especiales segregadas. Sin embargo, la gran mayoría de los discapacitados, y otros muchos que experimentan dificultades, podrían recibir asistencia en las escuelas regulares mediante ajustes relativamente menores de la enseñanza proporcionada. Así pues, una inversión en la preparación preprofesional de los maestros con respecto a las estrategias para ajustar la enseñanza a un alumnado diverso podría introducir importantes mejoras en la educación especial impartida en las escuelas.

El documento básico de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, celebrada en 1990 en Tailandia, señalaba la persistencia de las siguientes realidades:

- Más de cien millones de menores, entre ellos por lo menos sesenta millones de niñas carecen de acceso a la escolaridad primaria.
- Más de novecientos sesenta millones de adultos, de los cuales dos tercios son mujeres, son analfabetos, y el analfabetismo funcional es un problema importante en todos los países, tanto industrializados como en desarrollo.
- Más de un tercio de los adultos de todo el mundo carecen de acceso al conocimiento impreso, a las novedades técnicas y a las tecnologías que podrían mejorar la calidad de sus vidas y ayudarles a promover el cambio social y cultural, y adaptarse al mismo.

- Más de cien millones de niños, y un número incontable de adultos, no completan los programas de enseñanza básica. Otros muchos millones satisfacen los requisitos de asistencia, pero no adquieren conocimientos y técnicas esenciales¹⁸.

No cabe duda de que en todo el mundo hay un gran número de niños que no reciben una educación suficiente, muchos de los cuales, además, padecen discapacidades. Esto ocurre a pesar de que han transcurrido más de 40 años desde que las naciones, en la Declaración Universal de Derechos Humanos, afirmaron que “toda persona tiene derecho a la educación”.

La educación especial debe considerarse también en este contexto internacional de crisis. Es probable que la fuente más útil de datos sobre la educación especial a escala internacional sea la encuesta de cincuenta y ocho países realizada en 1986-1987 por la UNESCO. La información proporcionada por esta encuesta ilustra las discrepancias entre las diversas regiones y países en cuanto a los niveles de progreso. Se determinó, por ejemplo, que treinta y cuatro países de la encuesta tenían menos de un 1% de alumnos matriculados en los programas de educación especial. Diez de esos países proporcionaban educación especial a menos de una décima parte de un 1% de los adultos.

Más adelante, en 1994, una declaración sin precedente en la historia tuvo lugar en Salamanca, España, donde se definieron los principios, política y práctica para atender a la población con necesidades educativas especiales. En ella, la UNESCO emitió una lista de recomendaciones para propiciar los avances de la integración educativa. Entre ellas destacan las siguientes:

- Reafirmar el derecho a la educación sin discriminar a través de una legislación adecuada, garantizar la integración gradual al sistema de alumnos con necesidades educativas especiales.

¹⁸ citado en KAUFFMAN, J.M., *Why we must celebrate a diversity of restrictive environments*. *Learning Disabilities. Research and Practice*. p. 225-226

- Fortalecer el sistema educativo para que la plan incluya a todos los sectores de la población; diseñar estrategias de ampliación de cobertura; considerar el mejoramiento cualitativo
- Adecuar las estructuras administrativas de la educación, el logro de la coordinación intersectorial e institucional
- Transformar progresivamente los servicios de educación especial como apoyo a la educación regular
- Establecer currículos flexibles y sistemas de evaluación en respuesta a la población con necesidades educativas especiales.
- Capacitar y procurar la formación del magisterio con atención pedagógica de los alumnos¹⁹.

Con esto, la educación especial se transformaba en:

“un conjunto de medios personales y materiales puestos a disposición del sistema educativo regular para que pueda responder satisfactoriamente a las necesidades particulares de los alumnos”²⁰

En la Declaración Mundial de Salamanca, ya antes mencionada, se analizaron y se cambiaron los aspectos más relevantes de la política con el fin de favorecer el enfoque de la educación integradora, sobre todo para los niños con necesidades especiales.

En esta ocasión se hizo un énfasis especial en la importancia de proponer estrategias globales de educación, en las que participaran todos los países. Fundamentalmente, se proclamaba lo siguiente:

“Todos los niños de uno y otro sexos tienen derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos. Cada

¹⁹ Cuadernos de integración educativa, *Proyecto general de educación especial, Pautas de organización*, p. 5

²⁰ *idem*

*niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios*²¹.

1.4 Objeto de la Educación Especial

El objeto de la Educación Especial es toda intervención orientada a lograr la optimización de las posibilidades de sus integrantes. Los sujetos de esta intervención constituyen un nivel de análisis del objeto de la Educación Especial, tanto los agentes (en particular el especialista en Educación Especial), como los pacientes.

Otro nivel de análisis es el que contempla la acción propia de la Educación Especial, que combina la interacción entre los sujetos (agentes y pacientes) con la transformación de éstos.

En el plano de la interacción se sitúa la intervención propiamente dicha; en el plano de la transformación se sitúa el cambio que se opera en los sujetos en condiciones de excepción (en particular, de deficiencia) para lograr la optimización de sus posibilidades (en particular, la normalización).

Un último nivel de análisis es el de contexto, otro elemento decisivo, pues toda conducta ha de estar situada y toda intervención ha de estar orientada ecológicamente; las tres dimensiones básicas del contexto de la Educación Especial son el ambiente natural del sujeto (familia, iguales y próximos, el mundo laboral), el restringido de la intervención (escuela normal y/ o centro especial) y el social y comunitario que integra los anteriores ambientes.

1.4.1. Los sujetos de educación especial: alumnos con necesidades educativas especiales

El concepto de dificultad de aprendizaje puede estar sometido a diferentes matizaciones, Salvador Mata, F., las define como *"la discrepancia entre las capacidades reales del alumno*

²¹ *ibidem* p.6

*y las exigencias de un curriculum concreto. Las dificultades de aprendizaje se conciben como una forma de diversidad, referida a la capacidad de aprendizaje que se proyecta en varios componentes: capacidad cognitiva, intereses y motivación. De otra forma, las necesidades educativas especiales, en el contexto escolar se concreta en las denominadas dificultades de aprendizaje*²².

Este autor enfoca las dificultades de aprendizaje desde la perspectiva multidimensional, cuyo estudio y análisis exige una proyección pluriparadigmática y por tanto diversas formas de intervención tratadas desde diferentes disciplinas: la Didáctica, la Organización, la Orientación Educativa, la Formación del Profesorado en el campo específico, etc.

Cuando se hace referencia a las dificultades de aprendizaje o necesidades educativas especiales, se reconoce la diversidad de sujetos ante los procesos de aprendizaje. Esto exige un análisis pormenorizado de los distintos elementos implicados en el proceso enseñanza-aprendizaje de acuerdo con las características de estos sujetos.

La diversidad terminológica hace referencia a diferentes contextos de actuación y a las diferencias individuales de acuerdo con:

* Las alteraciones de los sujetos (físicas, psíquicas o sensoriales), los condicionantes sociales y los condicionantes escolares.

* Procesos necesarios (aspectos infraculturales, compensatorios, de educación especial, etc.).

* Ambitos (escolar, familiar, sociocultural, laboral, institucional, etc.).

Son muchos los términos que se identifican con dificultades de aprendizaje y necesidades educativas especiales. La Organización Mundial de la Salud (OMS) presenta una clasificación tripartita: deficiencia, discapacidad y minusvalía.

²² citado en Sola Martínez Tomás y otros, *op. cit* p. 14-16

Deficiencia, es toda pérdida o anomalía de una estructura o función psicológica, o anatómica, que puede ser innata o adquirida, temporal o permanente y que pueden ser de diferentes tipos (intelectuales, de lenguaje, de audición, de visión, viscerales, musculoesqueléticas, desfiguradoras, generalizadas o múltiples).

Discapacidad, es la ausencia debida a una deficiencia, de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del marco que se considera normal para un ser humano. Son excesos o insuficiencias en la realización de actividades rutinarias que pueden ser progresivas o regresivas, reversibles o irreversibles, temporales o permanentes. Pueden ser de: conducta, comunicación, cuidado personal, locomoción o destreza.

Minusvalía, es una situación desventajosa para una persona, consecuencia social o de una deficiencia o de una discapacidad, que limita o impide el desempeño de un rol que es normal en su grupo (en función de la edad, sexo, factores sociales y culturales). Las minusvalías pueden ser: de orientación, de independencia física, de movilidad, ocupacional, de integración social o de autosuficiencia económica.

La OMS, considera que la evolución de un trastorno va de la enfermedad a la minusvalía, pasando por la deficiencia y la discapacidad, siendo la enfermedad la situación intrínseca, la deficiencia, la manifestación externa de la enfermedad, la discapacidad a posibilidad operativa de la deficiencia y a minusvalía el resultado social de la discapacidad. A veces no es completo este proceso sino que puede haber minusvalía como consecuencia de una deficiencia sin discapacidad, o puede existir discapacidad sin que produzca minusvalía.

García Vidal, J., considera en el enfoque de necesidades educativas especiales que:

“en el proceso de aprendizaje del sujeto, los fracasos no pueden ser atribuidos exclusivamente a su minusvalía, sino que es preciso cuestionarse el sistema de enseñanza, así como la utilización adecuada de los diferentes recursos”²³.

²³ García Vidal, J, *Guía para realizar adaptaciones curriculares*, p. 77

También es preciso considerar la historia de aprendizajes y el contexto socio-familia escolar. Esto con lleva a exigir la valoración global o equilibrada centrándose más en las potencialidades y capacidades desarrolladas que en la deficiencia o minusvalía.

No existen minusvalías en abstracto, sino personas con necesidades educativas especiales. Las necesidades educativas especiales son de una persona concreta en un momento concreto, por tanto exige el seguimiento para modificar las actuaciones respecto a cambios operados o los logros conseguidos.

Es preciso delimitar las necesidades educativas especiales mediante una evaluación psicopedagógica profunda ya que hay que diferenciar los comportamientos derivados del déficit y los comportamientos resultantes de un problema adicional a dicho déficit. La evaluación psicopedagógica debe centrarse en los aspectos positivos del sujeto y en su potencial de aprendizaje, así como en los niveles y tipos de ayuda necesarios para favorecer su desarrollo personal, académico y social.

Lewis, V. sostiene que *“los niños con déficit tienen necesidades educativas diferentes y cada niño individual será diferente y tiene sus necesidades concretas. Esto quiere decir que el sistema educacional tiene que ser sensible, forma que los logros educacionales de cada niño puedan ser maximizados”*²⁴.

Tradicionalmente se han venido considerando las dificultades de aprendizaje, fracaso escolar y las necesidades educativas especiales como objeto de estudio de educación especial considerada esta, a su vez, como una disciplina dependiente enmarcada en la Didáctica y en la Organización Escolar.

En la actualidad la educación especial no se considera como disciplina exclusiva para un tipo de alumno sino como la coordinación y conjunción de los diferentes elementos que el

²⁴ Lewis, V. *Desarrollo y Déficit*, p. 177.

sistema educativo puede ofrecer a las instituciones escolares, a los tutores y a los especialistas para que puedan dar respuesta a las necesidades que pueden presentar algunos alumnos de forma transitoria.

1.4.2 Características del aprendizaje de estos sujetos especiales

Para los padres que llevarán a cabo una ayuda educativa con sus hijos en el hogar, es muy importante conocer cómo aprenden y bajo qué circunstancias, para facilitar dicho aprendizaje. Entre dichas características podemos mencionar:

- ❖ Su aprendizaje se realiza a ritmo lento.
- ❖ Se fatiga rápidamente, su atención no se mantiene por un tiempo muy prolongado.
- ❖ Su interés por la actividad a veces está ausente o se sostiene por poco tiempo.
- ❖ Muchas veces no puede realizar la actividad solo.
- ❖ La curiosidad por conocer y explorar lo que lo rodea está disminuida.
- ❖ Le cuesta trabajo recordar lo que ha hecho y conocido.
- ❖ No aprovecha para aprender los conocimientos de la vida diaria.
- ❖ Es lento en responder a las órdenes que le damos.
- ❖ No se le ocurre inventar o buscar situaciones nuevas.
- ❖ Tiene dificultad en solucionar problemas nuevos, aunque éstos sean parecidos a otros vividos anteriormente.

Capítulo II

El alumno, sus necesidades y la convivencia con la diversidad

2.1 Diversidad del alumnado

Los niños en edad escolar son susceptibles de ser educados en términos no sólo de conocimientos, contenidos y asignaturas, son capaces de observar, comparar, sacar conclusiones y, si bien no tienen una visión completa de los fenómenos de su entorno, sí se percatan, adoptan modelos, asumen valores, actitudes y formas de pensar y uno de los principales transmisores de esas cuestiones subjetivas es el maestro. Así, a veces involuntariamente, el maestro transmite valores y actitudes al niño, tanto positivas como negativas.

No es raro encontrar que los niños adopten posturas y actitudes negativas hacia sus compañeritos con alguna discapacidad, si tienen como modelo a su maestro o a sus padres. Los niños por sí mismos aceptan lo diferente, curiosean, pero lo aceptan, somos los adultos quienes los predisponemos a marginar a los demás; basta observar cuando se elige el papel principal en una obra teatral o para participar en algún evento, el maestro elige a los niños más graciosos físicamente, al más brillante o al más destacado, sin pensar que está marginando a los demás, al que es gordito o al que tartamudea cuando está nervioso. Ahora, cuando negamos un sitio en nuestro grupo a un niño con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, lo estamos marginando, transgrediendo su derecho y, peor aún, transmitiendo a los demás alumnos el mensaje de que la discriminación hacia la diversidad es algo aceptable.

Los niños pasan por un proceso de adaptación ante situaciones nuevas y es el maestro quien tiene que estar preparado para que todos pasen con éxito. Al decir todos incluye tanto al niño especial como a los padres de familia.

Cuando el procedimiento es en sentido inverso, las consecuencias en el niño son mayores, es decir, cuando de una escuela regular se canaliza al niño a una especial, se generan una serie de ideas y culpabilidades que atentan contra la autoimagen del niño.

En E. U., Ann Lewis se dio a la tarea de entrevistar a varios niños que habían pasado de una escuela regular a una escuela especial, y descubrió siete tipos de respuestas sobre cómo explicaban ellos su salida de la escuela regular En orden de importancia a la pregunta expresa, por qué fuiste cambiado a la escuela especial, estas fueron las respuestas²⁵:

- Por mi trabajo deficiente.
- Desconocían la causa o la negaban.
- Por cubrir la edad para ser transferido.
- Por la decisión de un adulto.
- Por que era víctima de intimidación.
- Por mi mal comportamiento.
- Por alguna razón médica o de enfermedad.

Esto habla de un fuerte componente de culpabilidad y de que los niños adjudican su ingreso a la escuela especial por razones imputables a sus deficiencias.

Ninguno de ellos atribuyó el cambio a una decisión de su maestra o de la directora, tal vez porque algunos siguen en etapas egocéntricas y asumen que las causas de su desintegración escolar obedecen a ellos mismos.

Convivir a edades tempranas con la discapacidad permite a los niños crecer sin tanto prejuicio, sin actitudes de rechazo hacia la diversidad y con una mejor escala de valores como la participación, colaboración, solidaridad y equidad de oportunidades.

Existen proyectos de integración donde se promueve una convivencia constante entre alumnos de escuelas especiales y escuelas regulares como antesala para la integración

²⁵ Lewis Ann, *Convivencia y discapacidad*, p.10

escolar de los primeros. Son una manera de allanar el terreno para una convivencia menos tensa, donde se deje de percibir al niño con necesidades especiales como el sujeto enfermo y digno sólo de lástima y caridad.

Cuando los niños visitan escuelas especiales y escuelas regulares, su panorama de vivencias se amplía, un resultado interesante de estos estudios realizados por Ann Lewis es que, al entrevistar a los niños de ambos tipos de escuela, no se observaron grandes diferencias en cuanto a la impresión que los maestros les causaron; en ambas escuelas dijeron sentirse bien en la medida en que sus maestras les eran agradables y los hacían sentir importantes e incluidos en el grupo, independientemente de sus limitaciones.

El constante bombardeo de los medios publicitarios con su actual culto a la belleza anglosajona y a la perfección física, se contraponen a este tipo de intentos por demostrar que lo diverso también es bello y lo imperfecto también tiene cosas buenas; las capacidades, habilidades y destrezas son diferentes y no por ello son mejores o peores.

Comentarios de los niños sobre sus experiencias de convivencia en los dos tipos de escuelas (regulares y especiales), nos hablan de la insospechada capacidad de los niños para interactuar libres de estigmas y prejuicios

Sin embargo, no descartan sus diferencias, dos de cada tres niños de escuela especial que conviven en escuelas regulares, al menos dos veces por semana, expresan que su rendimiento o su conducta son diferentes y por eso están en escuela especial, sin embargo, las opiniones de los niños sobre la escuela, la forma de trabajo y el trato que sus maestras les dan no difieren en gran medida.

Los niños son materia prima moldeable y flexible, es el maestro quien tiene el poder suficiente para modelar sus hábitos, creencias, actitudes, conductas y valores.

A. Hazzard, Soder , Ward y Center ,destacan ciertas actitudes que están presentes en la mayoría de los niños que empiezan a convivir con la discapacidad²⁶:

1. Se prefiere lo conocido a lo desconocido. En la población mexicana no se tiene una consciente y verdadera cultura de la discapacidad porque no se conoce, por tanto, es común que la presencia de niños con discapacidad en una escuela cause reacciones automáticas de rechazo; por ejemplo, en otros países se exige a los medios de comunicación que incluyan en sus imágenes y anuncios a personas con alguna discapacidad, aquí eso es todavía lejano, sin embargo, es una buena medida para sensibilizar y adoptar patrones de conducta de mayor tolerancia a la discapacidad y a la imperfección. En el caso de niños en edad escolar se sugiere el contacto y la convivencia a través de sencillos programas de intercambio y visitas programadas.

2. A mayor discapacidad más actitudes negativas hacia el sujeto que la tiene. Basta con ir a un parque, encontrar a algún niño con parálisis cerebral severa o con alguna malformación, para ver la reacción de las madres de familia, que en ocasiones retiran a sus niños pensando que pueden contagiarse. En fin, una serie de reacciones basadas en la ignorancia y el prejuicio. De ahí la importancia de resaltar que las personas con discapacidad son capaces de desarrollar otras habilidades aunque esto les cueste un mayor esfuerzo, hablar de testimonios de individuos con discapacidad que han triunfado ayuda a minimizar la etiqueta de discapacidad y engrandece la de su integridad como ser humano.

3. En los niños pequeños la evidencia de discapacidad causa un impacto negativo en la aceptación. Esta asociación entre evidencia de la discapacidad y actitudes negativas va diluyéndose conforme crecen y están en contacto con esta diversidad.

4. Cuando los niños no han tenido contacto con la discapacidad les es más fácil aceptarlas en el medio escolar que en la casa o en la comunidad. Y esto es el reflejo de la rigidez ante lo diferente que la sociedad todavía mantiene, la escuela es el lugar más propicio dado que parte de su labor es erradicar la ignorancia y actitudes radicales.

²⁶ *ibidem* p.17

5. Para obtener actitudes positivas hacia los niños con discapacidad, el contacto entre ellos y los niños normales debe ser estructurado, no casual ni espontáneo. La forma que los investigadores sugieren es la actividad de tipo cooperativo, en lugar de la actividad individualizada o competitiva.

6. Un factor importante que limita la aceptación es la escasa comunicación y comportamientos poco usuales, así como la impresión que involuntariamente causan en los niños de escuela regular. De ahí que estos intentos de convivencia deben contar con sugerencias de cómo establecer una mejor comunicación entre ellos.

7. Los niños tienden a generalizar las características de discapacidad a otros niños cuya discapacidad es menor, mayor o simplemente es diferente. De ahí que los maestros deben enfatizar que las discapacidades son numerosas y diferentes para que no se generalicen.

8. Los niños competentes tienden a ser vistos de manera más positiva que los menos competentes. Esto explica, tal vez, el porqué los niños con problemas de aprendizaje tienden a ser víctimas de intimidación en las escuelas tradicionales. Mientras que en las escuelas regulares con algún programa de convivencia los niños son más tolerantes con otro de quien saben se espera un cierto desempeño, que con aquellos para los que no tienen una explicación de su limitado rendimiento.

2.2 Hitos históricos que han originado la idea de una escuela inclusiva

El concepto de "inclusión total", que en estos momentos está cobrando gran fuerza en todo el mundo, no es algo nuevo, sino que ya, en 1968, Dumm afirmaba que la educación de los alumnos con deficiencia mental debería llevarse a cabo dentro de programas de educación general.

Para realizar este breve recorrido histórico por los grandes hitos que nos han llevado a la idea de escuela inclusiva, me voy a basar en el análisis llevado a cabo por Stainback y Stainback.²⁷

Desde el punto de vista legal, el origen de la escuela inclusiva se puede encontrar en Estados Unidos en 1975 con la Public Law 94-142 (Education for All Handicapped Children Act), en donde no aparece este término, pero sí el germen de lo que más tarde será la escuela inclusiva, se trata del concepto de “ambiente menos restrictivo”. Según esta ley, los alumnos que presentan deficiencias pueden recibir una apropiada educación pública en ambientes menos restrictivos, más específicamente, en clases de educación general: además esta ley establece el derecho a una educación gratuita en el ambiente menos segregador posible.

El debate en torno al concepto de «ambientes menos restrictivos» ha originado dos grandes movimientos: iniciativa de educación regular y escuela inclusiva. Estos movimientos se diferencian en cuanto a las metas que persiguen, las tácticas que emplean y las implicaciones para los alumnos tanto con deficientes medios como severos.

El primero tiene la intención de permitir a los estudiantes con deficiencias, particularmente a los moderados, progresar a un ritmo similar al de los alumnos en una clase de educación general; por el contrario, la escuela inclusiva, como ya hemos visto, está centrada en las vías para aumentar la participación de todos los estudiantes con deficiencias, incluidos los severos, en las clases de educación general, sin tener en cuenta los niveles académicos y de socialización que poseen.

Entre 1970 y 1980 en Estados Unidos los estudiantes considerados deficientes medios o moderados fueron atendidos en las clases ordinarias durante largos períodos de la jornada laboral, y aquellos que estaban catalogados como más graves o severos recibían los servicios educativos especiales en contextos restringidos dentro de los centros ordinarios, pero compartían con sus compañeros contextos normalizados tales como bibliotecas, cafeterías,

²⁷ Citado en Lou Royo María Ángeles, *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*, p.47

salones de actos, autobuses... En 1986 el Departamento de Educación de los Estados Unidos implantó la «iniciativa de educación regular»; como resultado de la misma, las escuelas y los distritos escolares empezaron a experimentar una variedad de estrategias para educar a estos niños en las clases regulares.

Desde mediados de los ochenta hasta los noventa muchos educadores y padres reconocieron la necesidad de educar a todos los estudiantes dentro de la educación regular. En estos momentos algunas personas abogan por la integración parcial o total de los alumnos que presentan deficiencias graves o severas. Por lo que se empieza a hablar de la educación en contextos ordinarios de todos los alumnos como un derecho, no como una posibilidad. En algunas escuelas empieza a experimentarse este tipo de educación. En 1988 la Asociación para Personas con handicaps severos, se refiere a los obstáculos que puede encontrar un sujeto en su proceso de desarrollo normal consecuencia del impacto entre el individuo con su déficit y el ambiente del adoptó una resolución, en la que se afirmaba que la educación de los alumnos con deficiencias severas y profundas sería llevada a cabo en la educación regular. A partir de aquí el número de experiencias en centros, investigaciones, debates, manuales, etc., que muestran la conveniencia de una integración total está en aumento, y se propugna desde los niveles de primaria hasta secundaria.

Finalmente, en la década de los noventa autores como Villa, Thousand y otros han intentado incluir el movimiento de la escuela inclusiva dentro de un contexto más general que es el de la reforma de la educación en su totalidad. En el estudio publicado con el *Winner All: A call for Inclusive Sehonis* (NASBE Study Group on Special Education, 1992) se recomienda la creación de un sistema educativo unificado, con grandes cambios a nivel organizativo e instructivo, formación del profesorado en y pro servicio. A partir de este estudio el número de escuelas que se acogen a esta visión esta creciendo y la literatura a este respecto también Stainback y Stainback²⁸.

A modo de resumen puedo decir que, en Estados Unidos, la década de los noventa está marcada por un fuerte debate en torno a los cambios en la educación especial. Para fines de

²⁸ citado en CASTANEDO Celedonio, *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial, Evaluación e intervención*, p. 13.

esta tesis manejamos primero inclusión y después integración. Casi en todo el mundo se maneja al revés. Pero consideramos que en primer lugar "inclusión" hace referencia a la idea de que todo el alumnado debe estar incluido en la vida de la escuela y sociedad a la que pertenece. Después, se elige este término para no dejar a nadie fuera de escuela ordinaria. Una vez incluidos se deben integrar a su entorno, es decir aceptarlos y no tratar de cambiarlos.

2.3 Qué es la escuela inclusiva o escuela para todos

Los términos más usados para referirse a este nuevo movimiento han sido: "Inclusión total", "escuela inclusiva", "educación inclusiva", "integración total" y "unificación de sistemas", "Incluir" implica ser parte de algo, formar parte de un todo, mientras que "excluir" significa estar fuera, expulsar.

Vaugh y Schumm definen lo que ellos llaman "inclusión responsable" como el desarrollo de una escuela inserta en un modelo de educación centrado en el alumno y que basa la elección del lugar de educación y la provisión de servicios en función de las necesidades de cada estudiante. La meta de una inclusión responsable es que todos los alumnos estén en clases de educación general salvo que sus necesidades sociales y académicas no puedan responderse desde ahí.

Falvey ²⁹ señala que la educación inclusiva trata de acoger a todo el mundo, comprometiéndose a hacer cualquier cosa que sea necesaria para proporcionar a cada estudiante de la comunidad y a cada ciudadano de una democracia el derecho inalienable, a no ser excluido.

Por otro lado, la Asociación Americana de Trastornos del Aprendizaje define la inclusión como "una política/práctica en la cual todos los alumnos con deficiencias, independientemente de la naturaleza o gravedad de las mismas y de la necesidad para

²⁹ citado en Montero Aguilar Luis Ángel "De la integración a la inclusividad", p. 54

recibir servicios, reciben la educación total dentro de una clase regular en el colegio que les corresponde”.

De lo que se trata en la escuela inclusiva es de desarrollar un sentido de comunidad y de apoyo mutuo que luche por el éxito de todos los miembros de la escuela. Los padres, los profesores y los alumnos deben, pues, modificar sus planteamientos para que todos tengan la misma sensación de pertenencia, se sientan aceptados e iguales, y a la vez, apoyen a otros en la misma línea. En las escuelas inclusivas, los talentos de cada quien, sean discapacitados o no, serán reconocidos, aceptados, y desarrollados al máximo.

Stainback en un trabajo posterior señala de manera muy intuitiva lo que consideran características de las escuelas inclusivas, entre las cuales se destacan las siguientes:

**Filosofía del aula.* Todos los niños pertenecen y pueden aprender en el aula ordinaria, pues se valora en ella la diversidad, es decir esta diversidad fortalece a la clase y ofrece a todos sus miembros mayores oportunidades de aprendizaje.

**Reglas en el aula.* Los derechos y obligaciones de cada miembro son intencionalmente comunicados. Las reglas reflejan la filosofía de un trato justo e igualitario y un respeto mutuo entre los alumnos y entre los otros miembros de la comunidad.

**Instrucción acorde a las características del alumno.* Se proporcionará apoyo a los alumnos para ayudarles a conseguir con éxito los objetivos del currículo apropiado. No un currículo de aula predefinido y standard, sino aquel que tras su ajuste o expansión, satisface las necesidades del alumnado.

**Apoyo dentro del aula ordinaria.* Se fomentará una red de apoyo natural, para atender al alumno que lo necesite, dentro del aula ordinaria. Así se enfatiza en los sistemas de tutoría entre compañeros, círculos de amigos, aprendizaje cooperativo, etc. Si no obstante un

alumno necesita modificaciones instructivas o técnicas especializadas se le proporcionarán también en el aula ordinaria³⁰.

Pilar Arnáiz por su parte comenta, las iniciativas que —según Thousand & Villa (1991), Udisky (1993) y Udvari-Solner (1995)— pueden tener éxito en la construcción de escuelas inclusivas son:

**La instrucción referida a la aceptación de la comunidad.* Todos los alumnos, sean cualesquiera sus discapacidades, son miembros bienvenidos y valorados por la comunidad escolar.

**La educación basada en los resultados.* Todos los niños pueden aprender y tener éxito, aunque no de la misma forma ni en el mismo día; el éxito alimenta el éxito; y son las escuelas las que determinan el éxito.

**La educación multicultural.* Promoción de los derechos humanos y del respeto a la diferencia: reconocimiento del valor de la diversidad cultural; promoción del entendimiento en la elección de vida alternativa; lucha por la justicia social y por la igualdad de oportunidades y facilitar la distribución equitativa del poder entre individuos y grupos.

**La teoría de las inteligencias múltiples.* Existen varias formas o familias de inteligencias que coexisten para crear una constelación de habilidades en cualquier individuo.

Para Ballard las características fundamentales de la educación inclusiva son:

- Que no discrimina la discapacidad, la cultura y el género;
- Implica a todos los alumnos de una comunidad educativa sin ningún tipo de excepción;
- Todos los estudiantes tienen el mismo derecho a acceder a un currículum culturalmente valioso a tiempo completo como miembros de un aula acorde a su edad;
- Y enfatiza la diversidad más que la asimilación³¹.

³⁰ *idem*

Por consiguiente, y como indica Booth, el desarrollo de la inclusión en la educación requiere integrar dos procesos: aumentar la participación de los alumnos en las culturas y los currículos, y reducir la exclusión.

La educación inclusiva trata de responder a la diversidad desde la valoración que hace de todos los miembros de la comunidad, su apertura a nuevas ideas y la consideración de la diferencia de forma digna. A su vez, demanda una cultura escolar que enfatice la noción de diversidad y explore la noción de diferencia y semejanza. Objetivos que necesitan profesionales que centren su actuación en la resolución compartida de problemas y en la negociación. Por lo general, este planteamiento exige una reforma radical del sistema educativo que cambie el sistema existente y considere el currículum escolar como un medio esencial para afrontar las necesidades de todos los alumnos: el logro de un sistema que elimine los programas de necesidades especiales y elimine la distinción histórica entre educación especial y normal.

Skrtic considera que el movimiento a favor de la educación inclusiva puede ofrecer las visiones estructurales y culturales necesarias para comenzar a reconstruir la educación pública hacia las condiciones históricas del siglo XXI. Y esto es tan importante que una nueva consideración de los problemas de aprendizaje podría promover la reflexión de cómo la cultura escolar y el entorno de aprendizaje guardan una estrecha relación con aspectos tales como la organización de la enseñanza y el currículum.

Cada vez con mayor claridad la Educación General considera la necesidad de que todos los alumnos reciban una educación de calidad centrada en la atención a sus necesidades individuales. Objetivo que coincide plenamente con el fin de la educación inclusiva, puesto que persigue que la diversidad existente entre los miembros de una clase reciba una educación acorde a sus características, a la vez que incrementa las posibilidades de aprendizaje para todos.

³¹ Ballard, K. *Researching disability and inclusive education: participation, construction and interpretation. International Journal.* p. 243-256.

La filosofía de la inclusión defiende una educación eficaz para todos, sustentada en que los centros, en tanto comunidades educativas, deben satisfacer las necesidades de todos los alumnos, sean cuales fueren sus características personales, psicológicas o sociales (con independencia de si tienen o no discapacidad).

Se trata de establecer los cimientos para que la escuela pueda educar con éxito a la diversidad de su alumnado y colaborar en la erradicación de la amplia desigualdad e injusticia social³².

Los educadores que se han arriesgado a educar con éxito a estudiantes con discapacidades en el marco de la educación general saben y argumentan que estos alumnos "son un regalo para la reforma educativa"³³. Son estudiantes que se fuerzan a romper con el paradigma de la escolarización tradicional y obligan a intentar nuevas formas de enseñar.

Por consiguiente, la educación inclusiva debe ser entendida como un intento más de atender las dificultades de aprendizaje de cualquier alumno en el sistema educativo. Como un medio de asegurar que los alumnos que presentan alguna discapacidad tengan los mismos derechos que el resto de sus compañeros escolarizados en una escuela regular. O dicho de otra forma, que todos sean ciudadanos de derecho en los centros regulares, bienvenidos y aceptados; formen parte de la vida de los mismos, y vistos como un reto para avanzar.

Así pues, el concepto de inclusión trata de abordar las diferentes situaciones que llevan a la exclusión social y educativa de muchos alumnos. De esta forma, hace referencia no sólo a los alumnos con necesidades educativas especiales, que indudablemente tienen que seguir siendo atendidos, planificada su respuesta educativa y recibir los apoyos correspondientes en las aulas regulares, sino a todos los alumnos. Aunque este concepto está evolucionando todavía, en estos momentos puede ser muy útil si se considera como un agente de cambio conceptual, especialmente cuando defiende y argumenta que no basta con que los alumnos

³² Ballard, K, *op.cit* p.247

³³ Villa, R.A.; Thousand, J.S. *The Rationales for Creating Inclusive Schools*. p. 28-44.

con necesidades educativas especiales estén integrados en los centros ordinarios, sino que deben participar plenamente en la vida escolar y social de los mismos.

Esto significa que los centros tanto de Educación Primaria como de Educación Secundaria deben estar preparados para acoger y educar a todos los alumnos y no solamente a los considerados como “educables”. Por eso, la inclusión asume que la convivencia y el aprendizaje en grupo es la mejor forma de beneficiar a todos, no sólo a los estudiantes etiquetados como diferentes.

En consecuencia, la educación inclusiva es en primer lugar una cuestión de derechos humanos, ya que defiende que no se puede segregar a ninguna persona por su discapacidad o dificultad de aprendizaje, género o una etnia.

En segundo lugar, es una actitud, un sistema de valores y creencias. Una vez adoptada por un centro, debería condicionar las decisiones y acciones de aquellos que la han adoptado, puesto que incluir significa ser parte de algo, formar parte del todo, mientras que excluir, su antónimo, significa mantener fuera, apartar, expulsar³⁴.

Continuando con la recopilación de autores que hablan sobre este tema, Booth menciona que la noción de inclusión comprende dos conceptos básicos: el de comunidad y el de participación. Ambos se caracterizan por su conexión con los procesos de inclusión, y el carácter de proceso atribuido a la misma. Por tanto, la educación inclusiva se propone aumentar la participación de todos los alumnos en el curriculum de la escuela, y la reducción de la exclusión escolar y social, como puede comprobarse en las siguientes definiciones.

La educación inclusiva se centra en cómo apoyar las cualidades y las necesidades de cada uno y de todos los estudiantes en la comunidad escolar, para que se sientan bienvenidos y seguros, y alcancen éxito. Requiere pensar en la heterogeneidad del alumnado como una situación normal del grupo y poner en marcha una planificación

³⁴ Falvey, M.A.; Givner, C.C.; Kimm, C. *What Is an Inclusive School?* p. 1-12.

educativa acorde, que permita utilizar a los docentes como recursos intrapersonales e interpersonales que beneficien a todos los alumnos.

Es importante no olvidar que el Informe a la UNESCO, realizado por la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidido por Delors, va en esta misma línea de argumentación. Establece que la educación debe llegar a todos, y con este fin establece dos objetivos fundamentales: transmitir un volumen cada vez mayor de conocimientos teóricos y técnicos, y hallar y definir orientaciones que pueden ser desarrolladas en proyectos de desarrollo individual y colectivo.

Para dar cumplimiento a estos objetivos, la citada comisión establece cuatro pilares básicos en los que debe centrarse la educación a lo largo de la vida de una persona:

- *“Aprender a conocer*: consiste en adquirir los instrumentos que se requieren para la comprensión de lo que nos rodea. Para ello, debe combinarse el conocimiento de una cultura general suficientemente amplia, con otro más concreto referido a unas determinadas materias. No se trata tanto de adquirir conocimientos clasificados y codificados, sino de ayudar a cada persona a aprender y comprender el mundo que le rodea, para vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás. Esto supone además aprender a aprender, ejercitando la atención, la memoria y el pensamiento, aprovechando las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida, puesto que el proceso de adquisición del conocimiento siempre está abierto y puede nutrirse de nuevas experiencias”.
- *“Aprender a hacer*: está directamente unido a aprender a conocer y se refiere a la posibilidad de influir sobre el propio entorno. Se ocupa de cómo enseñar al alumnado a poner en práctica sus conocimientos adaptándolos a un mercado de trabajo que, por distintas circunstancias, es bastante imprevisible. Por tanto, es preciso formar a las personas para trabajar en equipo en una variada gama de situaciones. Pero no sólo esto, sino que es preciso también enseñarle a hacer en los diferentes marcos sociales o de trabajo. En definitiva, este principio pretende que el alumno tenga la posibilidad de desarrollar su

capacidad de comunicarse y trabajar con los demás, afrontando y solucionando los conflictos que se le puedan presentar”.

- “*Aprender a vivir juntos*: se trata de uno de los principales objetivos de la educación contemporánea, ya que supone participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas. Ello requiere, indudablemente, el desarrollo de la comprensión hacia el otro, y la percepción de formas de interdependencia, respetando los valores del pluralismo, la comprensión mutua y la paz. Así, lucha contra la exclusión a través de planteamientos que favorecen el contacto y la comunicación entre miembros de grupos diferentes, en contextos de igualdad a través del descubrimiento gradual del otro y del desarrollo de proyectos de trabajo en común”.

- “*Aprender a ser*: implica dotar a cada persona de medios y puntos de referencia intelectuales permanentes, que le permitan comprender el mundo que le rodea y a comportarse como un elemento responsable y justo. Es decir, conferir a cada ser humano libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos, y de imaginación para desarrollarse en plenitud estética, artística, deportiva, científica, cultural y socialmente, y a obrar con responsabilidad personal.

“El desarrollo tiene por objeto el despliegue completo del hombre en toda su riqueza y en la complejidad de sus expresiones y de sus compromisos; individuo, miembro de una familia y de una colectividad, ciudadano y productor, inventor de técnicas y creador de sueños”³⁵.

El informe me permite reflexionar que dada la sociedad plural y desigual en la que estamos inmersos, se requiere que los sistemas de enseñanza consideren que cada ser humano, reciba una educación válida en el plano cognitivo y práctico. Esto supone concebir la educación más allá de una visión puramente instrumental utilizada para conseguir determinados resultados, para considerar su función en toda su plenitud, lo que supone la plena realización de la persona.

³⁵ UNESCO *Aprender a ser. Informe de la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación*. P.26

2.3.1 Razones que justifican la escuela inclusiva

La diversidad de nuestras aulas tiene distintos orígenes: cultura, lenguaje, religión, sexo, estatus socioeconómica, etc. Lo cual proporciona una variedad y riqueza de experiencias que nos permiten adquirir un concepto rico sobre la condición humana. Partiendo de esta premisa, la inclusión asume *que* vivir y estudiar juntos es la mejor forma para beneficiarse todos, no sólo los alumnos que están etiquetados como diferentes. Esta escuela también asume que cualquier niño puede aprender si se le proporciona un ambiente apropiado, estimulación y actividades significativas; por tanto, la inclusión se opone a la segregación y a la separación y asume que la escuela inclusiva es la mejor forma de enseñar y que todos los niños pueden aprender en clases regulares.

Stainback y Stainback en 1990 proponen tres razones a favor de una escuela inclusiva indicando que ésta debe servir:

- a) "para ofrecer a cada estudiante la posibilidad de aprender a vivir y trabajar con sus iguales en con textos naturales, de educación integrada y comunidad"
- b) "para evitar los efectos inherentes a la segregación cuando los estudiantes están en lugares separados, en aulas o centros de educación especial", y
- c) "para hacer lo que es justo y equitativo"³⁶

Otra justificación de la escuela inclusiva por parte de estos autores, nos viene dada por el costo económico que supone la dotación de servicios especiales a los alumnos con necesidades educativas especiales. Está demostrado que la escuela inclusiva no es más costosa y que la reducción de la duplicación de servicios especiales puede producir un enriquecimiento de los recursos las clases ordinarias, además de que se beneficien de los mismos un número mayor alumnos.

³⁶ Stainback, W.; Stainback, S.; Moravec, J. *Un currículo para crear aulas inclusivas* p. 83-101

Por otro lado, de acuerdo con la investigación de Sailor³⁷ ésta demuestra la importancia de las interacciones sociales para los alumnos con deficiencias severas y que la adquisición de conductas prosociales no se producen en ambientes separados.

La revisión llevada a cabo por Paul y Ward³⁸, sobre los efectos de la inclusión, les lleva a afirmar que existe un gran número de trabajos que resaltan los beneficios de la inclusión para los alumnos con deficiencias y para los que no las poseen.

Por otro lado, en una revisión de tres metaanálisis que intentaban determinar cuál era el contexto más efectivo para llevar a cabo la educación de alumnos con necesidades educativas especiales, Baker, Wang y Walberg concluyeron que estos alumnos educados en clases regulares tenían mejores rendimientos académicos y sociales que sus compañeros no incluidos en este contexto.

En relación con los alumnos catalogados como deficientes severos, Villa y Thousand nos indican que existen un gran número de estudios que demuestran que la inclusión no produce un detrimento para sus compañeros y que este tipo de educación produce beneficios en todos los alumnos.

2.4 La inclusión e integración educativas en el mundo. Implicaciones teóricas metodológicas y sociales .

La integración, hoy, es la vuelta a la inversa de un comienzo original de desintegración escolar en el pasado. La educación especial, en casi todos los países, se configura a partir de un proceso sistemático de expulsión de alumnos con deficiencias leves de las escuelas regulares. Aunado a ello, la educación especial incorporó población con otras deficiencias francas que, por lo mismo, resultaba "obvio" que no ingresaran a la escuela regular.

La educación especial es la hija de la desintegración y la exclusión. Quizá por ello esté costando más resistencia la integración en educación especial que la inclusión en la escuela

³⁷ *idem*

³⁸ *idem*

regular. Y la inclusión, a su vez, está teniendo más resistencias en las zonas urbanas metropolitanas que en las rurales. La existencia misma de la educación especial reforzaba la segregación en su fenómeno de exclusión y desintegración.

En países como la India, hasta 1994 no había un sistema de educación especial. Esto pudiera hacerlo parecer como un país altamente retrasado en el ámbito. No obstante, al asistir a la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, en Salamanca, España, los funcionarios hindúes advirtieron que la estrategia para la integración les ahorraría las resistencias que otros países estaban enfrentando; es decir, que no iba a ser necesario reeditar un siglo de una educación especial clínico - rehabilitatoria.

Ahora bien, hay que distinguir la existencia de escuelas especiales de la de un Sistema de Educación Especial. En nuestro país, las primeras escuelas, como la Nacional para Sordos y la Nacional para Ciegos, datan del siglo antepasado (1876 y 1870, respectivamente); lo que fue el Instituto Médico-Pedagógico y las clínicas de ortolalia y de la conducta de este siglo (1935 y 1936, respectivamente); así como la Normal de Especialización (1943). Otra cosa es el Sistema de Educación Especial que se instituyó con la creación de la Dirección General de Educación Especial, en 1970 (con su antecedente, la Oficina de Coordinación de Educación Especial en 1959). Si bien las escuelas especiales han tenido más de un siglo, el Sistema de Educación Especial en México cuenta apenas con 34 años para ser exactos. Estos sistemas en los países europeos y en Estados Unidos se iniciaron a principios del siglo XX. También en estos países las escuelas especiales datan del siglo pasado o hasta del XVII y del XVIII.

Es precisamente en los sistemas donde es posible teorizar sobre la educación especial si lo que se quiere es esclarecer asuntos no sólo metodológicos, sino sociológicos también, ya que es en este ámbito donde está comprometida la política pública de los gobiernos.

Los alumnos con deficiencias alteraban el orden de la clase y perjudicaban el aprovechamiento del resto de los alumnos en el aula. Se trataba de alumnos que luego Binet y Sinion denominaron como "débiles mentales" (de acuerdo con su Escala Métrica de Inteligencia, de 1905, en Francia) y con alteraciones de conducta. Los niños con sordera, ceguera y problemas neuromotores, así como con deficiencia mental profunda, no fueron desintegrados de la escuela regular, estaban excluidos de antemano. Para ellos había

escuelas especiales aisladas, pero fuera del sistema educativo y, en conjunto, no constituían un sistema de educación especial.

Los que expulsaban o desintegraban escolarmente a los alumnos de las primarias eran los administradores escolares. Ellos, dado que la educación primaria era obligatoria, tuvieron que formular dictámenes legales con sustento pedagógico que permitiera la excepcionalidad. Dicho sustento se apoyaba en el orden y la disciplina indispensables para el aprendizaje del grupo. Tomando en cuenta la secuencia didáctica de contenidos de enseñanza en un orden progresivo del calendario de los programas educativos, de acuerdo a la norma establecida para cada grado.

La desintegración escolar de principios del siglo pasado fue un proceso gradual, a la inversa de lo que ha sido la integración gradual a finales del mismo. Los administradores educativos de principios de siglo en Estados Unidos y Europa se enfrentaron a la disposición legal de la obligatoriedad de expulsar a los alumnos con deficiencias leves. Los maestros propusieron alternativas para que se mantuviera la inclusión de los mismos y no quedaran desintegrados educativamente tales como horarios alternos de clase, extensión de jornada y su inversa, a los alumnos sin discapacidad se les daba salida más temprano al de su horario oficial y aquellos con deficiencias lo cubrían completo con una atención más personalizada. Luego vinieron las aulas especiales. Después se ideó inscribirlos en escuelas especiales, hasta que se configuró un sistema paralelo de educación especial en el cual se incorporaron las escuelas especiales por discapacidad específica ya existentes de forma dispersa.

El proceso de desintegración escolar fue gradual e informal, hasta que dió origen a un sistema formal paralelo y segregado de educación especial. Así quedó librada la educación primaria obligatoria de la inclusión formal de alumnos con deficiencias leves. La exclusión en la escuela obligatoria quedó legalizada.

La formación del gremio profesional de especialistas fue un paso previo a la de los maestros más preparados y que asumían el compromiso de adelantar a los alumnos que presentaban retrasos escolares consolidaron su prestigio acreditando cursos especializados que los colocaban por encima de la formación del resto de sus compañeros maestros.

Estos maestros, que fueron proliferando aisladamente en las escuelas primarias, se aglutinaron en organizaciones de gremios profesionales. El Sistema de Educación Especial fue posible gracias a la existencia de estos profesionales quienes le darían vida y desarrollo.

La creación de instrumentos de medición de la inteligencia y de habilidades específicas permitió la clasificación de poblaciones que, sin deficiencias evidentes, era posible detectar. Fue el caso de los débiles mentales. Después el sistema desarrolló luego diversas metodologías de intervención pedagógica para cada grupo poblacional, completándose la configuración del diagnóstico individual y la intervención con didácticas especiales.

Los profesionales de la educación especial desarrollaron un lenguaje técnico que refleja la cultura de la educación especial. Se trata de una transferencia de la clínica a la pedagogía especial. No es extraño que en muchos países, entre ellos México, las instituciones que formaban profesionalmente a los docentes especiales se hayan creado antes que el Sistema de Educación Especial.

2.5 Críticas a la escuela inclusiva

Aun cuando se han visto las posibles ventajas de la inclusión de todos los alumnos a las aulas ordinarias, este movimiento no se ha visto exento de críticas.

La ausencia de calidad de la educación ofrecida en las aulas ordinarias es una de las principales críticas; siguiendo a Sailor se está de acuerdo en afirmar que la inclusión por la inclusión no tiene sentido ya que no todos los centros y aulas ordinarias poseen las características necesarias y suficientes para que en ellos se ofrezca una educación de calidad a todos los alumnos, de tal forma que en algunos casos más que aumentar las posibilidades de educación y desarrollo de estos alumnos, se ven mermados por falta de atención y cualificación de los profesores de estas aulas. Así, Sailor opina que la inclusión total expresa un irreal optimismo sobre la habilidad y buena voluntad de los profesores regulares para acomodarse a la gran diversidad de alumnos; por otro lado, y siguiendo con esto de los que apoyan la inclusión total está relacionado con aquellos que piensan que tienen nuevas ideas relacionadas con el jugar de educación. En opinión de Sailor no hacen más que insistir en una antigua idea que relaciona la calidad de la educación con el lugar y.

como hemos visto, éste no tiene por qué ofrecer siempre calidad, de tal forma que el lugar no puede ser generalizado³⁹.

³⁹. R. A. Villa and J. S. Thousand (Ed.): *Creating an Inclusive School* p. 28-44.

CAPÍTULO III INTEGRACIÓN EDUCATIVA

3.1 Definición

Para poder establecer una definición del término integración escolar, se ha de partir del reconocimiento explícito ante un objeto de estudio polisémico. Esta situación obliga a la búsqueda de una definición que cubra las necesidades básicas de carácter institucional, sin intentar realizar una definición exhaustiva o completa que aborde toda su complejidad. En ese sentido, y por razones eminentemente prácticas y utilitaristas se prefiere la siguiente definición:

El término integración viene del latín *integrare* y hace referencia *al proceso por el cual se habilita al niño con necesidades educativas especiales a maximizar sus oportunidades, habilidades y logros personales, en sus familias, escuelas y resto de comunidad.*⁴⁰

El uso de esta definición y las precisiones del significado realizadas a los términos que integran su sistema conceptual, permite mejorar la comunicación entre los estudiosos del tema y por lo tanto llegar a acuerdos que permiten configurar el vocabulario base de una comunidad de investigadores.

Birch en 1974 entiende que *"el mainstreaming es la unificación de la educación ordinaria y especial, ofreciendo una serie de servicios a todos los alumnos, basándose en sus necesidades de aprendizaje"*.⁴¹ De esta definición podemos resaltar la idea de que la integración es un proceso dirigido a todos los alumnos.

Kaufman y otros en 1975 entienden *"que la integración escolar está referida a la integración temporal, instructiva y social de los niños distintos con sus excepciones con compañeros normales, basada en una planificación educativa y en un proceso evolutivo e*

⁴⁰ *Sola Martínez Tomas y otros, "Aspectos didácticos y Organizativos de la Educación Especial" p. 41*

⁴¹ *idem*

individualmente determinado".⁴² Esta definición introduce un aspecto que consideramos de extrema relevancia: integración temporal, instructiva y social.

La idea de que se trata de un proceso temporal implica que el alumno con necesidades educativas especiales que es integrado en alguna de las modalidades ofrecidas por el sistema educativo, no permanece de forma permanente en la misma, sino que las continuas revisiones permiten estimar la conveniencia de incluirlo en otros tipos de escolarización cada vez menos restrictivos. De igual modo, podemos destacar la idea de que el apoyo especial que el alumno necesita puede ser permanente o temporal, según los casos.

La afirmación de que la integración es instructiva y social implica que cuando hacemos referencia al proceso de integración no sólo lo hacemos con relación al ámbito educativo, sino que ésta debe hacerse extensiva a la sociedad en la que vive el sujeto deficiente.

Hegarty y Pocklington en 1981 nos ofrecen una definición que, en nuestra opinión, es la más acertada, ya que en ella aparece reflejada la idea de un único sistema estructurado para ofrecer una educación diferenciada que tiene por objeto satisfacer las necesidades de todos los alumnos. En este sentido, estos autores entienden que la integración es *un proceso donde la educación que se ofrece en las escuelas normales se hace más diferenciada y está dirigida a solucionar un abanico más amplio de necesidades del alumno*.⁴³

En el ámbito nacional, Ortiz Díaz en 1983 define la integración como *el proceso de normalización continuada que pretende establecer comportamientos o conductas aceptadas por la cultura y el contexto de la comunidad a la que el sujeto pertenece a través de determinados aprendizajes*.⁴⁴

Del análisis de todas estas definiciones podemos extraer una serie de rasgos definitorios del movimiento de Integración Escolar que nos permitirán llegar a comprenderlo con mayor claridad: 1) Es un proceso dirigido a todos los alumnos; 2) La integración tiene un carácter temporal, instructivo y social, es decir, no se encuentra restringida al ámbito escolar:

⁴² *ibidem* p. 42

⁴³ citado en García García E. *La Integración Escolar. Aspectos Psicológicos* 1 p.9

⁴⁴ *ibidem* p. 11

3) Este proceso implica un ofrecimiento de una serie de servicios, concretados en una gran variedad de alternativas instructivas; 4) La integración tiene como objetivo último la satisfacción de las necesidades de aprendizaje respetando en todo momento las individualidades y 5) La educación de los niños con necesidades educativas especiales siempre que sea posible, debe llevarse a cabo en ambientes no restrictivos.

3.1.1. Sistema conceptual

El dominio de aplicación del término integración escolar está determinado por aquellos elementos que son solidarios a su esencia, que limitan con su propio contenido cognoscitivo el de aquel y que por lo tanto, pertenecen a su mismo sistema conceptual.

Los conceptos que constituyen el sistema conceptual donde se inscribe la integración escolar son: integración, normalización, sectorización, integración educativa e integración escolar.

La integración es un término que se utiliza regularmente para hablar del proceso que permite maximizar la interacción entre los menores de la misma edad, sin importar las discapacidades de algunos de ellos.

Este proceso pretende lograr dos objetivos básicos para la educación de las personas con discapacidad: la normalización y la sectorización. La normalización es sin lugar a dudas el principio fundamental que a nivel filosófico-ideológico sostiene la integración.

A pesar de la confusión terminológica que este término acarrea Van Steenlandt considera posible definirla situando lo normal en las relaciones de las otras gentes hacia las personas con discapacidad, esto es, la normalización no es un objetivo a lograr en la persona con discapacidad, sino con la gente que lo rodea, para que las relaciones (conductas y actitudes) que tienen hacia la persona con discapacidad sean lo más normal posible.

Según Bengt Nirje la búsqueda de la normalización, se realiza en las condiciones, que posibilitan o imposibilitan que la persona con discapacidad tenga experiencias lo más parecidas posible a las consideradas como habituales en la sociedad lo menciona.

La importancia de este principio radica en la idea de que "cuando los tratamos a la persona con discapacidad por su discapacidad, lo enseñamos a ser un discapacitado, le transmitimos nuestra concepción discapacitante de la discapacidad"⁴⁵.

La normalización encuentra en la sectorización uno de sus vehículos de concreción, ya que permite que la persona con discapacidad permanezca en el medio social más cercano a su medio familiar.

La "sectorización significa pues, descentralizar los servicios aproximándolos a las regiones y/o localidades en donde viven las personas que lo requieren"⁴⁶; en ese sentido se plantea la desinstitucionalización de los servicios de educación especial con el fin de integrarlos a la escuela regular y brindar al interior de la misma la atención a las personas con discapacidad.

Bajo la lógica de la oferta y la demanda la sectorización de los servicios implica necesariamente la integración de las personas con discapacidad.

La integración de los menores con discapacidad en la escuela regular constituye el hecho distintivo de la integración escolar, sin embargo es menester aclarar que no toda inclusión de un niño con discapacidad en la escuela regular implica la integración escolar, ya que para que se dé ésta se deben de cubrir dos requisitos: el menor debe de presentar necesidades educativas especiales y su atención debe de estar siendo apoyada por personal de educación especial.

Este tipo de integración puede desarrollarse en diferentes niveles:

1. La integración física que consiste en la reducción de la distancia física entre los sujetos con y sin discapacidad.
2. La integración funcional que implica el uso de los mismos medios y recursos por parte de ambos grupos de personas.
3. La integración social que refleja el acercamiento psicológico y social entre los dos grupos. También las personas con discapacidad adquieren los mismos

⁴⁵ citado en *Eliseo Guajardo. Proyecto General de Educación Especial en México, fase II, p.7*

⁴⁶ *Van Steenlandt Danielle. La integración de niños discapacitados a la educación común p.11*

derechos y oportunidades que las personas sin discapacidad para su desarrollo personal y profesional.

La integración escolar, entendida de esta manera, se configura en una estrategia básica de todo sistema educativo para garantizar el proceso de atención a la diversidad, conocido en el contexto nacional como integración educativa.

En la literatura existente sobre la integración suele existir una gran confusión al yuxtaponerse los conceptos integración educativa e integración escolar:

1. Van Steenlandt en 1991 maneja indistintamente los dos términos,
2. Bautista Jiménez en 1993 relaciona la integración escolar y la escuela para todos.
3. Al año siguiente Acosta analiza únicamente a la integración educativa y su mención a la integración escolar es para considerarla una primer subetapa del proceso general de integración.
4. María Angélica Lus, en 1997 vinculan a la integración escolar con una escuela integradora, comprensiva y transformadora. También García Cedillo hablan de integración educativa abordando los principios y características de la integración escolar sin hacer mención a ésta.
5. Hernández Juárez y Eliseo Guajardo en 1998 establecen una clara distinción entre ambos, siendo la integración escolar una opción estratégica para lograr la integración educativa.
6. Jarmila Havlik, Borsani y Gallicchio en el 2000 hablan de integración escolar y escuela inclusiva ⁴⁷

3.1.2. Los contextos de uso de la integración escolar

Ante la aparente simplicidad, de reconocer que el hecho distintivo de la integración escolar es la inserción de los menores con discapacidad en la escuela regular, se hace

⁴⁷ Barraza Macías Arturo. *Discusión conceptual sobre el término "integración escolar"*, en Padhía p.14

necesario realizar una lectura diferente que permita recuperar la multidimensionalidad constitutiva de este proceso.

La revisión de la literatura ha permitido reconocer los contextos teórico-disciplinarios en donde es utilizado el término integración escolar:

Un primer contexto de uso se refiere al hecho de reconocer a la integración escolar como un proceso de inserción de menores con discapacidad a la escuela regular. Este contexto de uso se enmarca en la lucha contra la segregación que se emprendió en diferentes países europeos y en Estados Unidos y que permiten justificar y explicar el porqué la integración escolar surge y se desarrolla a la luz de una búsqueda de la inserción del sujeto con discapacidad en la escuela regular.

Un segundo contexto de uso del término remite a considerarla como un fenómeno pedagógico. La integración escolar comienza a configurarse como un modelo pedagógico que tiene en el centro de la intervención didáctica al niño; las dificultades de aprendizaje o necesidades educativas especiales son el pretexto idóneo para la búsqueda del perfeccionamiento docente y para la mejora substancial de las instituciones.

Un tercer contexto de uso conduce al ámbito organizacional. En este contexto la integración escolar, como fenómeno organizacional, plantea la ingente necesidad de un reordenamiento institucional del sistema de educación especial en aras de su unificación con las escuelas de educación regular.

Un cuarto contexto de uso se encuentra en el campo ideológico. Esta perspectiva permite reconocer a la integración escolar como principio ideológico que conduce a una valoración positiva de las diferencias humanas; en este sentido, la aceptación de la diversidad se vuelve una norma y la lucha contra cualquier forma discriminadora.

Un quinto contexto de uso se localiza en el terreno político. La integración escolar como proceso político permite incrementar la participación democrática de los menores con necesidades educativas especiales y de sus padres en las instituciones escolares. El desarrollo de la participación democrática en ámbitos escolares configura al nuevo

ciudadano del futuro, inmerso en un contexto de respeto a la diferencia, pero a la vez imbuido por un espíritu de solidaridad.

Un sexto contexto de uso del término integración escolar implica su inserción en la discusión generada alrededor del cambio social. La integración escolar como un proceso bidireccional implica la relación y el mutuo ajuste del niño integrado y de su ambiente integrador, lo que normalmente conducirá a una transformación progresiva de las estructuras sociales.⁴⁸

3.2 Origen de la integración escolar

En la primera mitad del siglo XX se enfatizó de manera importante el desarrollo de la Educación Especial. En los países industrializados se albergaba la esperanza de que durante este período se hubiese hecho posible satisfacer las necesidades de atención de los niños especiales.

Sin embargo, la educación especial estuvo sujeta, por un lado, a las demandas de la educación general, es decir, era prioritario satisfacer la demanda de los niños normales y, por el otro, a cuestiones financieras (siempre y cuando estuvieran resueltas las necesidades de la escuela regular se atendían las demandas especiales). Asimismo, cabe señalar que esta área siempre fue atendida por profesionales de la medicina.

Como señala García Cabrero, desde los inicios de la institucionalización de la Educación Especial se planteaban tres grandes debates sobre los cuales ha girado el desarrollo de la educación especial hasta nuestros días⁴⁹:

¿Qué procedimientos utilizar para determinar el tipo de centro al que se debe enviar a un alumno?

¿Cómo ajustar los programas a los alumnos?

¿Quiénes y cómo deben de aplicar estos programas?

⁴⁸ Sáenz del Río. *Integración escolar de los deficientes, panorama internacional*, p.45.

⁴⁹ citado en Castañeda Celedonio, *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial, Evaluación e intervención* . . p. 14

Durante la década de los cincuenta se dio un incremento muy importante de niños en las escuelas especiales, debido a los procedimientos de diagnóstico, lo cual implicó que en el salón se podían tener niños con problemáticas muy diversas.

García Sánchez señala que *"los principios filosóficos y éticos en los que se sustenta la integración parten de concebir a todos los seres humanos como portadores de los mismos derechos sin ninguna distinción de credo, raza, género, nivel socioeconómico, cultura, etc."*⁵⁰

Con base en estos postulados, la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1959 proclamó:

*"el niño física o mentalmente impedido o que sufra algún impedimento social, debe recibir el tratamiento, la educación y el cuidado especial que requiere su caso particular..."*⁵¹

Marchesi y Martín señalan que a partir de los años 60's empezó a formarse en distintos países un importante movimiento, el cual se sustentó en diferentes campos de conocimiento como la psicología, la sociología, etc. que llevó a un cambio en las concepciones de deficiencia y educación especial. De acuerdo a dichos autores las líneas que han favorecido estos cambios se pueden resumir en:

- *Una concepción distinta de los trastornos del desarrollo y de la deficiencia.
- *Una nueva perspectiva que prioriza a los procesos de aprendizaje y a los obstáculos que encuentran los alumnos para el logro de las metas establecidas.
- *El desarrollo de métodos de evaluación centrados más en los procesos que en los productos.
- *La existencia de un mayor número de profesores.
- *La deserción escolar.
- *Los limitados resultados de las escuelas especiales.
- *El aumento de experiencias de integración.

⁵⁰ *Ibidem.* p.15

⁵¹ ONU Normas Uniformes sobre Igualdad e Oportunidades para las personas con discapacidad. Boletín del Real Patronato p.59-84.

*La existencia de una corriente normalizadora en todos los servicios sociales de los países desarrollados.

*Una mayor sensibilidad social al derecho de una educación integradora.⁵²

El objetivo de este movimiento fue reclamar condiciones educativas satisfactorias para todos los niños y niñas dentro de la escuela ordinaria, y sensibilizar a maestros, padres y autoridades civiles y educativas para adaptar una nueva actitud positiva en todo este proceso.

Por otro lado, García Sánchez, plantea que *“el desarrollo de la integración ha sido diferente en los distintos países que la han adoptado. También señala que se ha dado en contextos no sólo educativos, sino sociopolíticos con características diversas”*⁵³.

Asimismo en cada espacio geográfico la integración ha tomado y toma estrategias políticas diferentes.

La idea de unas etapas claramente diferenciadas que han ido superándose hasta llegar a la integración plena del sujeto con necesidades educativas especiales ha sido resaltada por Zabalza en 1994, para quien la primera de ellas consiste en el reconocimiento del derecho a la educación de todos, aunque la concreción de este derecho no implica reconocer la «normalidad» de estos sujetos; por ello, en la segunda, la respuesta que se da a los mismos es marginal y segregadora, creándose para su educación instituciones diferenciadas.

Esta etapa daría paso a una tercera, de integración parcial, en donde se da respuesta en las estructuras normales, pero aún se siguen manteniendo diferencias (aulas especiales en centros normales). Por último, podríamos hablar de una integración plena cuando el sujeto con necesidades educativas especiales participa de los circuitos normales de bienestar social con las únicas limitaciones que le impone su peculiaridad. En este momento, es cuando los límites de la educación especial y la educación se difuminan y se pasa a

⁵² Citado en Castañeda Celedonio. *Op.cit* p.18-19

⁵³ *Ibidem* p. 20

hablar exclusivamente de educación, educación que deberá, **eso sí**, adaptarse a cada una de las diversidades que poseen los sujetos.

Por otro lado, hay autores, como es el caso de Dueñas en 1991 y Fernández González en 1993, entre otros, que nos hablan de la aparición de una serie de hechos que han dado lugar al surgimiento de la integración. En este sentido, resaltamos los siguientes:

- Las investigaciones basadas en las experiencias de las clases especiales han puesto de manifiesto la escasa eficacia de la educación especial y las consecuencias negativas del etiquetamiento y clasificación de los niños deficientes.
- Las distintas actuaciones de los tribunales ante demandas que cuestionaban prácticas segregadoras.
- Las disposiciones legislativas y las Declaraciones de los Derechos del Hombre, del Niño y del Deficiente mental, en particular.
- Evolución de las actitudes de la sociedad y de la escuela hacia el niño deficiente.
- La progresiva y real consideración de los derechos fundamentales de las minorías sociales, y entre ellos de los deficientes.
- El movimiento de normalización.
- La evolución del concepto de deficiente⁵⁴.

La idea de una escuela integrada se convirtió en una fuerte tendencia, y hasta en política de gran número de sistemas educativos declarada en documentos oficiales. Si se analiza la tesis más general de la integración escolar y sus principales postulados teóricos, podría interpretarse como una forma ideal de concebir la educación de la niñez, sin discriminación, sin segregación, que propicie el máximo desarrollo de cada educando y donde cada uno encuentre la respuesta educativa que necesite. Lástima que para muchos esta sea una aspiración lejana, aún cuando la hayan declarado política estatal. La tesis central de la integración escolar es, pues, que la escuela debe garantizar educación de

⁵⁴ citado en Castañeda Celedonio. *Op.cit.* p.20

calidad para todos sus alumnos, y responsabilizarse con el desarrollo máximo posible de cada educando.

De tal manera se concibe la escuela como una institución abierta a la diversidad, desarrolladora, que a la vez que socializa, garantiza una atención diferenciada y personalizada como respuesta a las necesidades educativas de sus alumnos, incluyendo las más complejas, que son calificadas como especiales. Tales son los casos de déficits sensoriales, motores, verbales, intelectuales; o aquellos determinados por dificultades o carencias en el entorno familiar o social, por una secuencia de desajustes en el aprendizaje o en la conducta, o por la combinación de varios factores que influyan negativamente en el desarrollo del alumno.

Entre otras posiciones que sirven de fundamento a la integración escolar está el reconocimiento de que la diversidad en los grupos-clase es inevitable, aún cuando se intente formar grupos homogéneos después de una clasificación de sus integrantes y la segregación de los supuestos «alumnos distintos». Por ello, se plantea la necesidad de que se realice una evaluación psicopedagógica o diagnóstico como punto de partida para la elaboración de estrategias educativas diferenciadoras y personalizadas, encaminadas a dar respuesta a las necesidades de cada educando.

Este diagnóstico se concibe como un proceso continuo, dinámico, y no como un momento o etapa de trabajo; como un estudio de todos los elementos que puedan influir favorable o desfavorablemente en el desarrollo del alumno (el niño, su entorno y la forma en que interactúa con ese entorno) y no como una evaluación aislada de sus capacidades. Por último, este diagnóstico se entiende como un proceso que descubre las necesidades del niño, sus deficiencias o desventajas y sus virtudes o potencialidades, y así organizar y ejecutar la correspondiente estrategia de intervención; no tiene como fin, de ningún modo, clasificar o categorizar a los niños para someterlos a procesos educativos preconcebidos y generalizadores.

La integración escolar concibe esa escuela abierta a la diversidad como una institución flexible que debe ajustarse a las exigencias de sus alumnos, que brinda variedad de opciones educativas, de métodos, de procedimientos que se adecuan a las necesidades y

potencialidades de cada educando y propician su desarrollo. Al situarse al alumno como centro de la actividad pedagógica, todo es susceptible a cambios en función de ese objetivo. Esta forma de concebir la escuela constituye un reto para cualquier colectivo pedagógico, por experimentado que sea y preparado que esté.

El desafío profesional que representa la integración escolar es reconocido por todos los profesionales de la educación -partidarios y detractores-, pues la disposición y preparación profesional del profesorado es decisiva para la puesta en práctica de cualquier proyecto educativo, más aún cuando tiene elementos tan novedosos y complejos.

Autores y especialistas reconocen que para llevar a la práctica la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales a las escuelas generales deben crearse determinadas condiciones. Algunas de ellas son:

➤ **Cambio de actitud de la población.**

Es necesario que los padres, el resto de los alumnos, el colectivo pedagógico y la comunidad tomen conciencia acerca de las potencialidades de desarrollo de los niños con necesidades educativas especiales, del apoyo que necesitan; que comprendan el valor de la socialización, del desempeño de estos en el colectivo de sus compañeros en condiciones naturales, normales, y de la importancia del estímulo y del reto no solo para que sean simplemente aceptados, sino para que se sientan capaces de convivir, establecer relaciones y trabajar en equipo a pesar de sus desventajas.

➤ **Preparación del profesorado**

Los maestros y profesores deben estar en condiciones de descubrir oportunamente las desventajas y potencialidades de sus alumnos, qué pueden hacer ellos por sí solos y qué tipos de ayudas necesitan, para trazar las estrategias educativas que garanticen el máximo desarrollo posible de cada uno de ellos. El colectivo pedagógico debe tener la preparación necesaria para transformar las condiciones en que se desarrolla el proceso educativo si fuese preciso, y buscar los métodos, procedimientos y estilos de trabajo que se

correspondan con las particularidades de los grupos y alumnos que atiende, para así poner todos los recursos en función del desarrollo de sus educandos.

Para comprender y asumir el nuevo paradigma los actores de este proceso deben recibir capacitación, contar con las herramientas necesarias para aprender a trabajar en equipo y colaborar de manera integrada. Se requiere capacitar:

- A los maestros en formación, de manera que desde la escuela normal reciban la instrucción necesaria para enfrentar el reto de la integración educativa.
- A los maestros y especialistas en educación especial, para usar toda su experiencia en estas nuevas condiciones de trabajo.
- A los maestros en ejercicio, que, generalmente, se sienten incapaces y desarmados frente a este reto.
- A las familias, para convertirse en un apoyo activo en la educación de sus hijos.

➤ **Limitación de la masividad en las aulas**

Las aulas con exceso de matrícula (superpobladas) constituyen una barrera para la atención diferenciada y personalizada que exige una escuela integrada.

➤ **Fortalecimiento de la autonomía y autoridad de la escuela**

Para que puedan ejecutarse los ajustes curriculares y tomarse las decisiones en el orden técnico y organizativo necesarios para la atención diferenciada y personalizada a los alumnos, la escuela debe tener un alto grado de autonomía y reafirmar su autoridad ante la comunidad.

➤ **Incremento del apoyo a la escuela**

Es necesario brindar el asesoramiento por parte de las estructuras técnicas tanto en el diseño de las estrategias de trabajo como en su puesta en práctica y validación, de las escuelas especiales y de profesores especializados a la escuela.

➤ **Condiciones de acceso al currículo y participación activa de la familia**

Entre otros requisitos para llevar a cabo la integración de alumnos con necesidades educativas especiales, se consideran las llamadas condiciones de acceso al currículo, como son: eliminación de barreras arquitectónicas, garantía de prótesis, lupas, equipamientos, muebles, etc., y la participación activa de la familia de los alumnos en el proceso de toma de decisiones y en su puesta en práctica, por la importancia desarrolladora que tiene la coordinación y sistematización de las influencias educativas⁵⁵.

Aunque muchos sistemas educativos se declaran partidarios de la integración escolar e incluso la adoptan como política educacional, esta se reduce -en un número considerable de casos-, a una simple aspiración, ya que varios factores conspiran contra la noble idea de que todos los niños reciban, con iguales derechos, educación de calidad en una escuela abierta a la diversidad, que sitúe como centro de su actividad el desarrollo.

La escuela es un reflejo de la situación económica, política y social que vive cada país, a pesar de las buenas intenciones de los sistemas educativos. En algunos países no se garantiza cobertura educacional para todos; muchos niños no pueden asistir a la escuela porque no existe capacidad para ellos o porque deben trabajar para ayudar a la familia en la lucha por la subsistencia.

Por otra parte, la existencia de algunas escuelas privadas, con carácter religioso o no, y las llamadas "escuelas para señoritas", siguen siendo instituciones que se contraponen a las intenciones integracionistas y socializadoras de la escolarización y reflejan la realidad discriminatoria de la sociedad. En peor situación se encuentra la atención a niños y jóvenes que presentan deficiencias sensoriales, motrices, intelectuales y otras necesidades educativas especiales.

En Cuba, a pesar de ser un país pobre que sufre por más de 40 años un severo bloqueo económico, comercial y financiero, el Estado le concede la máxima prioridad a la educación, se garantiza cobertura educacional para todos, incluyendo aquellos que por sus desventajas físicas, mentales o sociales requieren de una atención más especializada. Los alumnos que presentan necesidades educativas especiales de mayor complejidad siempre

⁵⁵ Amaiz Sánchez. *10 años de integración en España: Análisis de la realidad y perspectivas de futuro* p. 313-314.

han sido educados en las escuelas generales u ordinarias con una estrategia diseñada para la atención diferenciada y personalizada que corresponda, con el apoyo, en los casos necesarios, de los centros de diagnóstico y orientación y de maestros especializados en el trabajo. Además, la ubicación de un considerable número de alumnos en escuelas especiales ha tenido un carácter transitorio, ya que han podido reincorporarse a las escuelas generales una vez que han adquirido habilidades, superado deficiencias o alcanzando un determinado desarrollo. Los niños que por la complejidad de sus deficiencias han sido ubicados de forma permanente en las escuelas especiales, han recibido una educación y preparación que ha tenido como fin fundamental lograr el máximo desarrollo posible de sus capacidades, prepararlos para la vida adulta y para su integración socio-laboral.

En México con “La Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales”, publicada en 1994, es considerada como el marco de acción y es retomada por la Dirección de Educación Especial de la SEP. Por lo que el sistema educativo ha tenido pues un carácter integracionista que siempre lo hemos considerado susceptible a cambios y perfeccionamiento. Las escuelas especiales han realizado un trabajo muy meritorio y gozan de gran prestigio ante la familia, la comunidad y la sociedad en su conjunto.

En estas escuelas los alumnos con deficiencias visuales, conductuales, motrices, verbales e intelectuales de diversos grados, han aprendido a leer, escribir; a calcular, a expresarse de acuerdo con las normas de nuestra lengua; se les ha enseñado elementos de historia, geografía, ciencias naturales y muchos otros conocimientos necesarios para la vida. Junto a ello -lo que valoramos de extraordinaria importancia-, han adquirido habilidades en un determinado oficio y se han educado en el amor al trabajo y en el respeto a las normas de convivencia social.

De igual manera, las escuelas especiales mexicanas privadas se han caracterizado por el desempeño de una intensa labor social que incluye visitas a los hogares de sus alumnos, orientación a la familia, coordinación de acciones educativas con instituciones y organizaciones sociales, escuelas de padres y otras formas de trabajo comunitario. Parte importante de esta labor han sido las acciones dirigidas a lograr modificaciones de

condiciones no favorables en el medio familiar y comunitario, y por incorporar a la familia y a la comunidad a las estrategias pedagógicas trazadas.

La labor educativa y de apoyo a los alumnos no culmina cuando estos egresan de la institución escolar, pues se realiza una abnegada labor de seguimiento que ayuda al joven a lograr su ubicación laboral e integración plena en esta nueva etapa de la vida.

Particularmente con la creación de los Centros de Atención Múltiple y Programas de sensibilización (serán explicados en el siguiente capítulo) al cambio se dan algunos ajustes:

❖ Diagnóstico y evaluación

Es el proceso de valoración del niño y su contexto de desarrollo para determinar si tiene necesidades educativas especiales (n.e.e.) y la causa, naturaleza y características de las mismas. Debe ser realizado por un especialista experimentado que cuente con los instrumentos de valoración y medición necesarios. Un diagnóstico completo debe tener en cuenta la detección y valoración de las habilidades del niño y no sólo de sus limitaciones. El objetivo del proceso es encontrar las estrategias más adecuadas para que el niño tenga más éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

❖ Perfeccionamiento del proceso de evaluación

Se trabaja porque la evaluación tenga un enfoque esencialmente psicopedagógico en oposición con el enfoque clínico tradicional. Se debe lograr una evaluación cada vez más funcional para la escuela, que aporte elementos esenciales sobre el niño, su entorno y las formas en que interactúa con este a fin de lograr estrategias educativas más fundamentadas y racionales. En tal sentido se subraya también el enfoque positivo de la evaluación, es decir, que revele las potencialidades de los alumnos y no absolute o sobrevalore sus defectos o dificultades, y la necesidad de que tanto la evaluación como el proceso de toma de decisiones tengan un seguimiento y continuidad, que tengan un carácter sistemático, como proceso permanente, y no constituya simplemente un momento o etapa de trabajo.

❖ Plan de atención integral

Abarca todos los aspectos de la inserción del niño con necesidades educativas especiales en la comunidad educativa. Incluye un plan académico específico pero también, estrategias y recursos que apoyen su integración social y su participación en los diferentes aspectos de la vida comunitaria de la escuela, así como el apoyo psicológico, para él y su familia.

❖ Reforzamiento del trabajo preventivo

Esta labor se realiza bajo el control y apoyo de la Educación Especial en todos los subsistemas que componen el sistema nacional de educación. Se trabaja por localizar oportunamente en cada grupo escolar aquellos alumnos que por diversas razones puedan constituir casos de riesgo, de desmotivación por el aprendizaje y por la escuela, de ausentismo, deserción escolar, trastornos conductuales, dificultades de aprendizaje, etc., y oportunamente tomar las medidas necesarias para solucionar problemas, tanto en el ámbito escolar como familiar, comunitario o social. Estos casos pueden estar relacionados con desventajas sociales, medio familiar desfavorable (padres divorciados que desatienden al hijo, alcohólicos, conductas delictivas, etc.), con causas imputables al proceso docente educativo en la escuela e incluso con insuficiencias propias del niño (auditivas, visuales, verbales, ritmo lento de aprendizaje). Estos problemas, atendidos oportunamente, pueden llegar a desaparecer, mientras que sin atención conducirían a una compleja situación que afectaría el desarrollo del alumno de manera integral⁵⁶.

No obstante, debe reconocerse que todo cambio es gradual y que las acciones concretas se insertan en la práctica cotidiana, en donde todavía hay mucho por hacer. En diversas regiones del país se manifiesta una legítima preocupación en el sentido de la falta de claridad en las funciones de los maestros de apoyo. La integración implica un trabajo colaborativo entre maestros de aula y maestros y equipos de apoyo. En este nivel, los logros son muy incipientes. Por lo que la integración educativa es un desafío pedagógico para la sociedad mexicana.

⁵⁶ Echeverría Aguirre Marcela, *Una Nueva Ventana, Padhiá*, p.10

3.2.1 Principios filosóficos e ideológicos sobre los que se fundamenta la integración escolar

Como ya hemos visto, el surgimiento de la integración escolar tiene sus orígenes principalmente en el ámbito social. Hacia los años sesenta, en los países nórdicos, surgen las primeras denuncias en la figura de Bank-Mikkelsen sobre la situación de desventaja social de las personas con deficiencias; así, a través del principio de normalización se vertebra todo un cambio social que trae consigo el surgimiento de los principios sobre los que se fundamenta el movimiento de integración escolar: normalización, sectorización e individualización.

El principio de normalización

El concepto de normalización emerge primeramente en Escandinavia con Bank-Mikkelsen y Nirje en 1969 y, posteriormente, fue Wolfensberger quien lo expandió los Estados Unidos. En España, es a partir del Plan Nacional de Educación Especial cuando empieza aparecer en nuestras disposiciones legales de Ordenación de la Educación Especial.

La filosofía de la integración se fundamenta en el concepto de normalización cuya aplicación en el aspecto educativo se denomina Integración Escolar, siendo, por tanto, el objetivo último que se pretende con ésta llegar a la máxima normalización de los niños con necesidades educativas especiales en el ámbito educativo, social y laboral. El danés Bank-Mikkelsen entiende que la normalización consiste en: *"La posibilidad de que el deficiente mental desarrolle un tipo de vida tan normal como sea posible"* y Nirje la define como: *"introducción en la vida de subnormal de unas pautas y condiciones lo más parecidas posible a las consideradas como habituales en la sociedad"*⁵⁷.

⁵⁷ Nirje B. *Symposio sobre Normalización e Integración. Mejora de Calidad de Vida*, p.183.

Por último, Wolfensberger en 1986 propone la siguiente definición “*la utilización de medios lo más normativos posible, desde el punto de vista cultural, para establecer y/o mantener comportamientos y características personales que sean de hecho lo más no normativo posible*”⁵⁸.

El principio de normalización tiene una serie de implicaciones en la realidad social:

1. Mayor aceptación de la «diferencia» en todas sus manifestaciones y un descenso en los prejuicios sociales.
2. Nuevas formas de organización de los servicios con un enfoque eminentemente multiprofesional.
3. Mayor individualización de todos los servicios.
4. Un nuevo modelo de crecimiento y desarrollo social sustentado por una de las ideologías más coherentes y sistemáticas aparecidas en los últimos tiempos⁵⁹.

La ley Sueca de Normalización de 1968 y, posteriormente, el Congreso Nacional sobre Normalización en Suecia en 1985 ratifican la idea de que la persona disminuida necesita disfrutar de unas condiciones y formas de vida lo más parecidas posible a las de sus conciudadanos.

En este sentido, la Ley Sueca cita como derechos fundamentales los siguientes:

- o Derecho a una vida normal.
- o Derecho a unas experiencias normales que favorezcan el desarrollo de la personalidad.
- o Derecho a cambiar de ambiente a la mayoría de edad.
- o Derecho a una posición económica normal.

Normalizar la escuela exige tomar medidas para que ésta se adapte a las necesidades de cada sujeto, con el fin de que todos y cada uno, con su diferencia, puedan desarrollarse

⁵⁸ citado en Sola Martínez Tomás y otros, *op.cit.* p. 42.

⁵⁹ *Ibidem* p.43

en ella de forma óptima. De ahí que la normalización de la escuela consista en organizar toda una serie de opciones para que el sujeto con necesidades especiales encuentre la respuesta más idónea a sus exigencias de aprendizaje. Para llevar a cabo un programa de normalización, Toledo enuncia los aspectos principales a desarrollar:

- Tener pleno convencimiento de que toda persona es capaz de aprender y enriquecerse en su desarrollo humano.
- Toda persona tiene los mismos derechos humanos y legales que el resto de los ciudadanos.
- La integración social en un grupo primero pasa necesariamente por la integración física.
- Es necesario descentralizar los servicios para aplicarlos allá donde están las personas con necesidades especiales.
- Para seleccionar los medios y alternativas, escogeremos los menos restrictivos entre los que sean posibles.

La puesta en práctica de este concepto nos lleva a hacer algunas precisiones del mismo; en primer lugar, no debe confundirse la normalización con la normalidad, es decir, el objetivo de la normalización es el de que las condiciones que rodean al sujeto sean lo más normales posible para poder así desarrollar al máximo sus potencialidades, pero de ninguna manera se pretende conseguir que este sujeto sea «normal» o llegar a que desaparezca su handicap.

En segundo lugar, el llevar a la práctica el principio de normalización en el ámbito educativo no debe suponer que el niño va a tener las mismas condiciones educativas que el resto de sus compañeros, sino que, partiendo de un mismo currículo, deberán llevarse a cabo las adaptaciones oportunas que permitan su máximo desarrollo.

El principio de individualización

Con el principio de individualización de la enseñanza partimos de la premisa de que el sujeto deficiente es único y, por tanto, la educación debe respetar en todo momento las peculiaridades psicofísicas que lo caracterizan. Por ello, tanto las metodologías como las

programaciones educativas deben ser individualizadas (que no atención individualizada o trabajo individual) ajustándose a las peculiaridades de cada individuo.

Para asegurar el principio de individualización de la enseñanza se requiere un currículo abierto y flexible, que permita establecer distintos niveles de adaptación curricular.

En este sentido, la individualización de la enseñanza se contrapone a la enseñanza individual, pues como señala Molina García: *“bajo el soporte teórico del respeto a la individualidad del alumno, se ha logrado que el niño sea considerado como algo impersonal dentro de un hipotético grupo homogéneo en el que, como consecuencia de esa supuesta homogeneidad, el profesor trata de que todos sus integrantes aprendan los mismos tópicos en idéntico horario y ritmo”*⁶⁰.

El principio de sectorización

Este principio se asienta en la corriente integradora tras un estudio realizado en 1963 por la Asociación Canadiense para la Deficiencia Mental, en el que se pone de manifiesto que para rebajar los costes de la desinstitucionalización y la normalización de la persona con hándicap en el seno de la comunidad, es imprescindible acercar los servicios asistenciales allí donde se produce la demanda.

En el contexto español, el principio de sectorización es definido por el Plan Nacional de Educación Especial como *“la aplicación del criterio normalizador a la integración social de los sujetos minusválidos, de forma que éstos reciban las atenciones que precisen dentro de su ambiente natural”*.

La sectorización es la aplicación del principio de normalización a la prestación de servicios al sujeto con necesidades especiales en el entorno en que vive. Este concepto señala la necesidad de que la atención educativa se realice en el seno de la propia

⁶⁰ Molina García, *Deficiencia Mental. Aspectos Psicoevolutivos y evolutivos* P.9.

comunidad. En este sentido, todos los servicios sociales de la comunidad, especialmente los más básicos, deben estar al alcance de las personas minusválidas en el ámbito geográfico en el cual se encuentren.

En el contexto educativo, este principio implica, desde el punto de vista del alumno, el derecho a que el sistema educativo responda a su contexto personal, familiar, de residencia, etc., y en cuanto a la organización, el evitar los desplazamientos de dichos sujetos a lugares lejanos a su entorno geográfico.

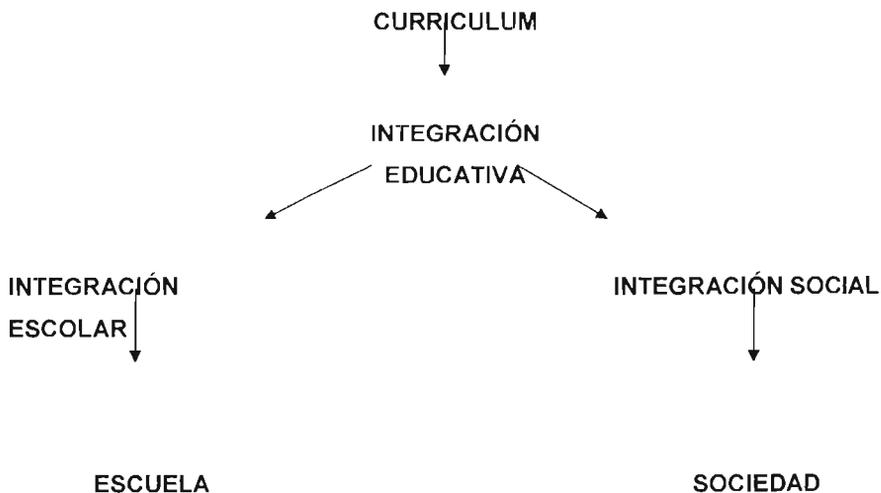
3.3. La integración más allá del aula

El movimiento de Integración no es nuevo, en Inglaterra inició desde la década de los sesenta, en México en la de los noventa. La integración es un proceso dinámico. Un proceso es definido como: "*La serie de fases de un fenómeno*"; "*Transcurso del tiempo*"⁶¹, mientras que dinámico se refiere a *la actividad y a la fuerza*. De aquí que, si se concibe a la integración de esta manera, se estén implicando tres elementos substanciales: tiempo, actividad y fuerza.

Por ello, no es posible dejar de pensar en la integración como un proceso en construcción, que requiere de mucho trabajo y que puede tener la fuerza de generar cambios importantes. Como todo proceso, no está exento de retos y problemas, varias son las dimensiones y los elementos que participan en este proceso dinámico, elementos que, como se verá, se interrelacionan de manera compleja, razón por la que este proceso no puede ser ni rápido ni fácil, se requiere del análisis y abordaje de estas dimensiones si se quiere lograr, a largo plazo, un proceso de integración exitoso.

⁶¹ *Diccionario Pequeño Larousse Ilustrado 1992, p.841*

En el siguiente esquema observamos las distintas dimensiones de la Integración⁶².



Es evidente que al hablar de integración no se pueden dejar de lado los tres elementos fundamentales que subyacen en estas dimensiones y que a su vez se encuentran estrechamente interconectados: (1) el currículum; (2) la escuela como institución y (3) la sociedad.

3.3.1. Se requiere un currículum especial

El formular una propuesta curricular es el fruto de una serie de decisiones sucesivas, de aquí que lo importante sea justificar y argumentar la solidez de las decisiones que se tomen y sobre todo velar por el conjunto. El punto es preguntarse: qué es lo que se entiende por currículum, sobre todo si en los documentos internacionales, como el de la Declaración de Salamanca y nacionales como el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, hacen referencia que para lograr la integración educativa es necesario "flexibilizar" el currículum regular para poder dar cabida a los niños con necesidades educativas especiales.

⁶² López Melero Miguel. *Lecturas sobre integración social y escolar*. p.20

La pregunta no es sencilla porque cada especialista tiene una concepción de él, el directivo, el maestro, el padre de familia, el pedagogo, etc. De una manera simple puede decirse que, *"el currículo es el curso de estudios a seguir en el proceso educativo, el currículo es una guía que debe tener en cuenta las condiciones reales en las que va a llevarse a cabo, se sitúa entre las intenciones, principios y orientaciones generales, y la práctica pedagógica"*⁶³.

En el curriculum toman forma una serie de principios: ideológicos, pedagógicos, psicológicos, psicopedagógicos, etc. de manera que muestren la orientación general del sistema educativo. Realizar un diseño curricular, implica traducir dichos principios en normas de acción, en prescripciones educativas con el fin de contar con un instrumento útil a la práctica pedagógica.

Para Coll, en cualquier curriculum propuesto, subyace una cierta idea de lo que se entiende por educación, para este autor en un curriculum no puede haber separación entre el individuo y la sociedad, de hecho, todos los procesos psicológicos que configuran el crecimiento de una persona son fruto de la interacción constante que el individuo tiene con su medio culturalmente organizado. Junto a la escolarización están otras actividades educativas igualmente importantes: la educación familiar, la extraescolar, la que impulsan los medios de comunicación, la de la propia cultura, etc. que deben llevarnos a ver el fenómeno educativo de manera holística. Es así como curriculum y por ende integración educativa se vinculan a las otras dimensiones antes definidas.

Cuando el interés va más allá de lo que los alumnos *"saben"* y va hacia la clase de personas que son o van a ser, cobran importancia aspectos más amplios de un curriculum. El concepto constructivista del curriculum indica que lo que prima no es la posesión de los conocimientos en sí, sino el conocimiento que se construye, que se aplica en el proceso de reflexión y de solución de problemas.

⁶³ Coll, C. *Psicología y Curriculum*, p. 10

De acuerdo a Coll los componentes básicos del curriculum a considerar se agrupan en cuatro preguntas:⁶⁴

1. **¿Qué enseñar?**, se incluyen dos aspectos: contenidos (conceptos, sistemas explicativos, destrezas, normas, valores etc.) y objetivos (procesos de crecimiento personal que se desea favorecer a través de la enseñanza).
2. **¿Cuándo enseñar?**, pregunta estrechamente vinculada al orden y secuencia de los contenidos y los objetivos.
3. **¿Cómo enseñar?** esto es, la manera en la que se estructuran las actividades de enseñanza-aprendizaje con el fin de alcanzar los objetivos propuestos en relación a los contenidos establecidos.
4. **¿Qué, cómo y cuándo evaluar?**, la evaluación es imprescindible para asegurarse de que las acciones pedagógicas son las adecuadas y si no hacer las correcciones pertinentes.

Un curriculum no se desarrolla ni instrumenta adecuadamente si no se tiene la infraestructura para ello, de los recursos que se requieren, el concerniente al elemento humano es fundamental, de hecho, en la Declaración de Salamanca se hace énfasis en la participación conjunta de maestros, especialistas y padres para poder lograr la Integración Educativa. Vale la pena añadir que esta participación conjunta debe abarcar desde el nivel preescolar hasta la educación media superior, y en su momento, porque no, la superior.

3.3.2 Modificaciones de los profesionales que participan en la integración.

Modificaciones que se vuelven indispensables al observar cuál es el papel del profesor del aula regular como ejecutor del curriculum regular, en la propuesta actual de Integración Educativa, de acuerdo a Brennan consiste en lo siguiente:

1. Los profesores deben participar en el desarrollo del currículo, no se les puede considerar únicamente como los ejecutores del mismo, sino como figuras centrales en su desarrollo, funcionamiento y perfeccionamiento. La participación diaria da un carácter especial a su contribución.

⁶⁴ *idem*

2. Esta participación debe ser planificada lo que implica que debe compartir su trabajo de tal manera que ninguno esté sobrecargado, esto es, se requiere que haya un trabajo de equipo.
3. Los profesores deben participar en el funcionamiento del currículum, lo que incluye los materiales que se usan para enseñar y los métodos que configuran el aprendizaje dentro del aula, la revisión de estos dos aspectos por el equipo educativo es fundamental. Así como deben brindar información sobre los cambios que se requieren, las medidas necesarias para llevar esos cambios, y el control del progreso del alumno en función de dichas modificaciones.
4. Los profesores deben tener contacto con el equipo de dirección de la escuela⁶⁵.

Aún cuando se ha hecho énfasis en el papel del profesor del aula regular, es evidente que no es el único currículum profesional a ser modificado o adecuado a las situaciones actuales, en el mismo caso están otros profesionales como maestros especiales, pedagogos o psicólogos educativos, entre otros.

De aquí, la importancia de promover modelos de formación de maestros que los alienten a asumir la responsabilidad de su aprendizaje profesional y no que esperen de manera pasiva soluciones mágicas a su problemática dentro del aula, que propicien un cambio en su perspectiva de abordar las dificultades educativas y que creen las condiciones que faciliten y apoyen el aprendizaje de todos los alumnos.

Las consecuencias de estos modelos deben llevar al maestro a:

- 1) la evaluación y registro de interacciones entre los niños y los maestros en el entorno moral del aula;
- 2) acopio continuo de información;
- 3) el papel fundamental de los alumnos que han de reflexionar acerca de su propio aprendizaje

⁶⁵ Brennan, W. K. *El currículo para niños con necesidades especiales*. p.56

4) mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje proporcionados a todos los alumnos⁶⁶.

En este contexto, las dificultades de aprendizaje se pueden ver como un factor positivo al proporcionar ideas acerca de la posible mejora de la actividad docente.

Es así, como la recuperación de la experiencia del maestro juega un papel fundamental en su formación. Por esta razón, la investigación parte de que la capacitación y formación de maestros debe buscar procedimientos que alienten a los profesionales a la reflexión sobre los conocimientos implícitos que conlleven sus actos, así como de los procesos sociales que lo lleven hacia una cultura de colaboración, la cual proyecta al individuo a participar en algo que ninguno por sí sólo alcanzaría, descubriendo con esto, los medios para trabajar con los demás en beneficio de todos.

Para lograr este propósito, la UNESCO propone materiales educativos que hacen hincapié en estrategias de indagación reflexiva y colaboración, para su aplicación propone utilizar los siguientes procedimientos:

- 1.- Aprendizaje activo. La capacitación de los maestros se organiza de manera que inciten a los participantes en la utilización activa de todos los recursos que puedan facilitar su aprendizaje para esto propone utilizar estrategias de aprendizaje cooperativo.
- 2.- Negociación de objetivos. El Director (coordinador del curso) y los maestros (participantes) deben aclarar y acordar cuales son los objetivos del curso en general y de cada maestro. En la medida que se conozcan, si son compartidos, serán trabajados con mayor compromiso.
- 3.- Demostración, Práctica y Retroalimentación. Fomentar procedimientos basados en que el maestro se demuestre así mismo y a los demás la solución de problemas, utilizando sus recursos y el apoyo de compañeros, estableciendo una retroalimentación permanente.
- 4.- Evaluación continua. Considera conveniente fomentar el uso del diario de manera consciente, escribir acerca de las propias experiencias se convierte en un elemento inicial de

⁶⁶ Ainscow Mel, *Guía para la formación del profesorado* p. 1-10.

la práctica. Se puede promover la descripción de resultados de la actividad, donde se extraigan conclusiones y mensajes de la experiencia compartida.

5.- Apoyo. Es esencial una fuerte infraestructura de apoyo que ayude a los participantes a asumir algunos riesgos con respecto a sus ideas y su práctica. Para lograr lo anterior se pueden hacer planteamientos tales como; aprendizaje cooperativo, enseñanza en colaboración y enseñanza asociada, ya que ayudan a establecer una red de apoyo y promueven un ambiente cálido y amistoso entre los participantes⁶⁷.

La versión piloto de esta investigación se llevó a cabo en 1991 con un equipo internacional donde participaron ocho países, los cuales enviaron a dos coordinadores para su capacitación (Canadá, Malta, España, Chile, India, Jordania, Colombia e Inglaterra). Cada País determinó las escuelas donde se echaron a andar los cursos de perfeccionamiento del personal docente. Los cursos se orientaron hacia tres tipos de personal docente;

- a) cursos para alumnos de las escuelas del magisterio;
- b) cursos para maestros en activo
- c) perfeccionamiento del personal en la escuela⁶⁸.

Los contenidos del conjunto de materiales que se proporcionaron para los cursos fueron; 1) guías, las cuales introducen y centran en el tema; 2) puntos a considerar, cuestiones que incitan al lector a cuestionar el material que ha leído y encontrar la relación con su experiencia; 3) resúmenes, se presentan al final del material, se realizan a través de diapositivas, esquemas, etc.; 4) unidades, las unidades correspondientes a cada modulo constituyen la base de las actividades del curso; 5) hoja de instrucciones, incluyen objetivos de las unidades, la explicación de las actividades y las cuestiones de evaluación y 6) materiales de discusión, son base de las actividades del curso, deben ser leídas antes de la clase.

⁶⁷ *ibidem*, p. 8

⁶⁸ *ibidem*, p. 9

Los resultados de la aplicación de estos materiales en los cursos se centra más en la eficiencia que en la efectividad, se busca encontrar factores que den una idea de los posibles modos de utilizar el conjunto de materiales y, en particular, de la importancia de la flexibilidad para tener en cuenta las circunstancias locales y si ofrecen ideas prácticas sobre la concepción de programas eficaces de la formación y actualización del personal docente.

La estructura de organización del proyecto trata de facultar a cualquier equipo de determinados ámbitos para tomar las ideas del proyecto y aplicarlas como le pareciera conveniente a fin de que se adecuen a las circunstancias del lugar.

Lo anterior obedece al propósito de dar un marco general para la coordinación y el apoyo de tal forma que la iniciativa quede a cargo de cada país, abriendo la posibilidad de que los participantes tomen conciencia de la naturaleza del contexto a partir de nuevas formas de pensar y actuar.

En 1991 se presentó un informe de evaluación donde se dio prioridad a la descripción de lo que había ocurrido en cada contexto nacional, se hicieron comparaciones entre las experiencias, llegando a un acuerdo sobre un marco común relacionado con la eficiencia de los materiales propuestos.

Los resultados constituyen la base de ideas para desarrollar los cursos de formación y perfeccionamiento de maestros acorde con el concepto de necesidades educativas especiales y atención a la diversidad. Además, estos materiales con sus adecuaciones convenientes pueden utilizarse en muchos países como una estrategia que estimule la creación de respuestas y no para promover la adopción de soluciones preconcebidas ya que como se mencionó anteriormente, se hace hincapié en el proceso, no en el contenido.

3.4.3. Adecuaciones para el trabajo en el aula

Tanto el profesor de grupo como el personal de apoyo especializado tendrán que trabajar para adecuar los contenidos del programa a la condiciones del niño con NEE. Las adecuaciones son aquellas acomodaciones, ajustes y reformulaciones en el programa

educativo regular, que se realizan considerando las características especiales y las posibilidades de éxito y acceso de los alumnos.

Se realizan siempre que uno o varios alumnos presentan necesidades educativas específicas en relación con el nivel del resto del grupo (un ritmo de aprendizaje más lento o más rápido, falta de motivación, alguna discapacidad motriz, sensorial o intelectual, problemas de conducta ruptiva) y van desde un reacomodo de mobiliario y espacio físico hasta el replanteamiento de un objetivo del programa. Esto lo podemos observar en el cuadro de la siguiente página:

Tipo de Adecuaciones⁶⁹

De accesibilidad a espacios físicos	De los contenidos del programa educativo	Del cómo enseñar	De qué enseñar
Adaptaciones al mobiliario, al salón, a las escaleras, a los servicios.	Considerando los objetivos del mismo y reformulando los contenidos de acuerdo con las habilidades y potencialidades conservadas más que sus limitaciones.	En la mayoría de los casos modificar es suficiente para que todos los niños accedan más fácilmente a los contenidos, beneficia al grupo entero, pero en especial al niño con NEE.	En casos muy especiales, cuando el niño tiene limitaciones intelectuales más severas y se ha decidido integrarlo en el aula regular, se recurre a las adecuaciones sobre el qué enseñar, teniendo la opción de eliminar algún

⁶⁹ Frola Ruiz Patricia, Un niño especial en el aula p.126

			objetivo del programa, sustituyéndolo por otro de menor grado dificultad pero sin eliminar el tema o contenido, simplemente bajando el nivel de exigencia en el objetivo programático.
Instalación de rampas y zonas de seguridad, redistribución de los salones considerando que algunos niños corren riesgos al subir escaleras o entrar a los sanitarios.		La creatividad del maestro y su compromiso profesional permitirán poner en práctica metodologías, materiales y apoyos enriquecedores para todos, sin renunciar al programa regular.	

3.4 El Factor Padres como obstaculizador o facilitador del proceso de integración

El sueño de todo docente comprometido con el proyecto de integración de niños con necesidades especiales al aula regular, es lograr dicha integración con todos los niños que

llegan a sus manos y en la mayor brevedad posible. Por esto, muchas veces se olvidan ciertos factores determinantes que contribuirán u obstaculizarán este proceso.

Uno de los factores a tomar en cuenta, y quizás el más importante, se refiere a la actitud de los padres de estos niños, hacia el proceso de integración.

Por lo general, cuando recibimos a un niño especial en un colegio regular, se da por sentado que sus padres desean y apoyan la idea de que sea integrado a un aula regular. Sin embargo, y aunque así lo manifiesten a viva voz, en ocasiones sus actitudes y respuestas hacia el proceso no hacen más que obstaculizarlo. Estas actitudes se pueden manifestar, principalmente, de dos formas:

La primera consiste en la negación del problema: "Si mi hijo está en un colegio normal es porque no tiene nada y no necesita ningún tipo de ayuda."

En estos casos, se obstaculiza el proceso, pues los padres se cierran a recibir se obstaculiza el proceso, pues los padres se cierran a recibir consejos, así como también, a que el niño reciba la atención especializada que necesita. Se trabaja con el niño sólo en el colegio y se pierde la continuidad cuando se marcha a casa. De esta forma es muy poco o nada lo que se puede avanzar para alcanzar la meta fijada.

La segunda actitud es quizás un poco más dañina para el proceso de integración, y se da cuando los padres han etiquetado a sus propios hijos como minusválidos, impedidos e incapaces de desarrollar al máximo sus potencialidades.

Cuando etiquetamos a una persona, ya la estamos limitando. Esta etiqueta hace que se le brinden un número limitado de oportunidades, lo que a su vez, limita también su desarrollo y aprendizaje y, por tanto, obstaculiza su proceso de integración.

Para poder lanzar la meta de integrar exitosamente a un niño con necesidades especiales al aula regular, lo primero que tenemos que eliminar son las etiquetas que los limitan y, no sólo a nivel de docentes, si no también de padres y de la comunidad en la que se encuentra inmerso.

Los docentes sólo son colaboradores de este proceso y por más que se luche y trabaje, si no se cuenta con el apoyo y colaboración total de los padres y de la comunidad, no se podrá alcanzar el éxito en el proyecto de integración.

3.4.1. Los temores de los padres, sus necesidades de apoyo, su derecho a elegir la escuela de sus hijos

Pensar en los padres de familia de un chico que usa muletas y no pueden enviarlo a la escuela de problemas neuromotores, quieren enviarlo a la escuela regular que está cerca de su casa, ¿cuáles serían sus principales temores? Básicamente que su hijo sufriera algún daño físico, una caída o que los otros chicos lo lastimaran en algún juego o pleito infantil; otro temor generalizado es que lo rechacen y lo hagan sentir mal, temor a las burlas y a que el maestro no le dé importancia y lo segregue; sin embargo, la necesidad de los padres es que su hijo aprenda a convivir con el mundo real, con lo cotidiano, que se enfrente a las incontables barreras físicas del medio, que pueda intentar subir una escalera o jugar en un recreo.

En una escuela especial estos aspectos están controlados, hay barandales por todas partes, es diferente del medio cotidiano. Así, la decisión de los padres de que su hijo asista a la escuela más cercana debe ser respetada, con base en todo el marco legal de los organismos internacionales, de principios éticos universales que hemos visto anteriormente.

Es cierto que no todos los profesores regulares tienen experiencia y conocimientos teóricos y técnicos para atender a niños con alguna discapacidad, pero si el niño va a esperar a que los maestros tomen cursos y adquieran experiencia en las necesidades educativas especiales, perdería varios años de escuela.

El proceso se está dando de manera simultánea, difícilmente se puede decir a un niño que se inscribirá hasta el próximo año en que su maestra haya tomado cursos para atender su problema especial.

El no recibir a un niño en la escuela en que sus padres han su hijo solicitado inscripción es una transgresión de su derecho universal a recibir educación y se contrapone a las declaraciones de la ONU y a la legislación mundial vigente.

En la casa, los padres no son maestros, es muy importante partir de esta verdad pero sin duda alguna un niño estimulado es una persona que va a caminar con mucha seguridad y confianza por la vida y que se va a desenvolver de ese mismo modo por los aprendizajes escolares y la vida plena de la escuela. Estimular a los niños implica reconocerlos y aceptarlos más allá de toda diferencia, estar muy cerca de ellos cuidarlos que estén cubiertas sus necesidades más elementales.

El niño necesita el juego compartido y del abrazo, de la cercanía física y emocional, con sus hijos tienen que ir creando espacios de relación. Permitir que se expresen, cuidar que no sean devorados por el consumismo; que no sean absorbidos por el vertiginoso tiempo que vivimos. Es cierto, que nuestra casa no es una isla, pero en ella tenemos que aprender a conocernos para salir de ella y hacer aportaciones al mundo que nos toca vivir.

Los hermanos son clave en el desarrollo de los niños con necesidades educativas especiales, no deben rechazarlos, ni burlarse ni ocultarlos. Pero esta es tarea de los padres, es decir siempre involucrándolos, explicarles la discapacidad de su hermano, como tratarlo, enseñarlo a querer.

En la casa, la vida cotidiana tiene un orden, del mismo modo que lo tienen el día y la noche; en la naturalidad de este orden está también la oportunidad de estos espacios, y para crearlos, el diálogo es fundamental.

Es muy agradable que, al despertarnos, inicien el día con amabilidad ¡Buenos días! ¿Como dormiste anoche? Que abracen libremente a sus hijos, que les den un masaje. El que les dediquen una mirada y una palabra de cariño son llaves mágicas para crear un mundo compartido.

Transcurre el día, su hijo se trata de bañar, por ejemplo ¡Reconozcámosle! ¡Que bonito niño que se baña él solo! El reconocimiento los estimula y fortalece ¿No es verdad?

A la hora de comer que ayuden a recoger la mesa. Antes de dormir se les de las Buenas noches y platicar, contar o leer un cuento. Tratar de que se integren a la familia como cualquier persona normal.

Algo fundamental es propiciar una motivación intrínseca por los conocimientos, misma que ya germina en la curiosidad natural del niño; cuidar que se generen auténticos intereses escolares, que la escuela le sea significativa, de modo que acuda a ella por sí mismo, y no por la obediencia ciega al mandato social de los padres. Sin olvidar que hay que aprender juntos, tanto padres como hijos.

CAPÍTULO IV INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO

4.1 De la educación especial a la integración en México

El movimiento genérico denominado integración educativa, como ya se mencionó en el capítulo anterior, se inició en los Estados Unidos en la década de los años sesenta. Sus defensores han propuesto que todos los niños con alguna discapacidad se eduquen en aulas regulares. El movimiento tiene su raíz filosófica en el principio de "normalización" surgido en los países bajos y que en esencia propugna por la utilización de "medios educativos que le permitan a la persona adquirir o mantener comportamientos y características lo más cercanos a la normatividad general. En otras palabras, educar en condiciones lo más cercanas a la "normalidad"⁷⁰.

Por otro lado, el movimiento de integración también tiene una raíz histórica anclada en la controversia entre institucionalizar y desinstitucionalizar a la persona con alguna discapacidad. El reconocimiento de las desventajas de mantener a la persona en instituciones separadas de la comunidad, condujo a la búsqueda de alternativas que estrecharan los vínculos entre la educación y el acceso a los beneficios que disfruta la mayoría de los individuos de una comunidad dada.

El concepto de necesidades educativas especiales forma parte de los supuestos básicos que definen al movimiento de integración educativa. Se adopta con objeto de disminuir los efectos nocivos de la etiquetación indiscriminada que ha privado en la educación especial. Al asumir que cada niño, independientemente de su discapacidad, tiene una necesidad particular de educación, se atiende a la persona y no a la etiqueta (retardo mental, problemas de aprendizaje, etc).

En el México de los años setenta, este movimiento integracionista o Mainstreaming no impacta en nuestro sistema educativo nacional, no fructifica, ni se adapta a las políticas educativas que en ese entonces eran rígidas y opuestas a dicho movimiento mundial; aunque se había participado en caso todos los foros internacionales a favor de las nuevas

⁷⁰ Dueñas Buey, M. L., *"La integración escolar: aproximación a su teoría y a su práctica"*, p. 56-58

tendencias y políticas integradoras, no se lograron consolidar los procedimientos y menos los resultados.

Por el contrario, la década de los ochentas se vio caracterizada por un importante desarrollo del subsistema o "sistema paralelo" de educación especial, con una marcada tendencia segregacionista e incluso elitista por llamar de alguna forma su poca cobertura y su alto costo financiero dentro del Gobierno Federal.

Efectivamente, durante la década de los ochentas, la educación especial tuvo un crecimiento y diversificación sorprendentes, aumentaron las escuelas especiales y las áreas de atención especializándose cada vez más en menos condiciones de requerimientos de apoyo convirtiéndose en un subsistema educativo complejo, burocrático, centralizado y, al mismo tiempo marginador para la creciente población demandante. Así existió por más de tres décadas un sistema educativo paralelo con programas y normatividad propias, poco vinculados con el programa educativo oficial.

Nuestro país asumió el compromiso de incorporarse al movimiento internacional encaminado a lograr la integración educativa del alumno con discapacidad y a partir de 1992 se intensificaron los esfuerzos conducentes en este sentido. Algunos avances se manifiestan en las iniciativas que intentan traducir las intenciones en acciones concretas, particularmente la creación de las USAERS y los programas de sensibilización al cambio.

Una vez que el niño era canalizado a algún servicio o escuela especial, tenía que recorrer junto con sus padres distancias enormes y su reintegración al sistema escolar regular era casi imposible, además sufría las consecuencias de la estigmatización y etiquetación propias de este subsistema, pues al saber que venía de una escuela especial ningún profesor lo aceptaba.

No obstante, debe reconocerse que todo cambio es gradual y que las acciones concretas se insertan en la práctica cotidiana, donde todavía hay mucho por hacer; en diversas regiones del país se manifiesta una legítima preocupación en el sentido de la falta de claridad en las funciones de los maestros de apoyo. La integración implica un trabajo colaborativo entre maestros de aula y equipos de apoyo.

Pareciera que el problema mayor de la integración se relaciona con condiciones subjetivas tales como las actitudes de los profesores. Ciertamente el movimiento de integración, parte del supuesto de que la educación especial deja de ser un subsistema independiente y se asume como un apoyo directo a la educación básica. En consecuencia, desaparecen los territorios independientes de la educación regular y de la educación especial, así como las funciones separadas de los docentes involucrados. La práctica de canalizar al niño a servicios de educación especial deja de ser la opción para el maestro de aula. Por otro lado la práctica terapéutica independiente de las exigencias curriculares también deja de ser la opción para los maestros de apoyo.

Ante este escenario, es evidente que existan resistencias al cambio, pero no solamente de los profesores de aula. También las hay en los equipos de apoyo. Esto es debido a que no ha penetrado el mensaje básico de la integración educativa; la forma de lograrla no es concebir a la integración como la inserción del niño a un espacio educativo, sino de integrar los esfuerzos de los actores principales que son los docentes (de aula y de apoyo). El problema básico es que se exige una redefinición de la labor del maestro de aula así como del maestro de apoyo. Se exige también que ambos asuman una responsabilidad compartida. En este mismo orden de ideas, la necesidad básica estriba en el logro de metas comunes entre ambos grupos de referencia y, sobre esta base, la derivación de métodos comunes de enseñanza y evaluación teniendo como eje el currículum de educación básica.

4.2 Marco jurídico nacional

En México la preocupación por la educación especial data del siglo XIX, durante el gobierno de Benito Juárez, cuando se expidieron los decretos para establecer la Escuela Nacional para Sordos y la Escuela Nacional de Ciegos; y algunas leyes para proteger a estas personas de los abusos de los que eran siempre objeto.

Sin embargo, puede decirse que el modelo educativo mexicano inició realmente sus esfuerzos por establecer una política educativa que apoyara a las personas con requerimientos de educación especial a través de las "Bases para una Política de Educación Especial", publicada en 1980. En éstas se destacan los siguientes principios:

- La normalización e integración del niño con requerimientos especiales de educación.
- Adoptar la denominación de niños, jóvenes, personas o sujetos con requerimientos de educación especial, privilegiando a la persona antes que su discapacidad.
- El derecho de igualdad de oportunidades para la educación⁷¹.

Establece, además, varios grupos de menores a partir de discapacidades o categorías como: deficiencia mental, enfermedades crónicas, dificultades de aprendizaje, trastornos de audición y lenguaje, deficiencias visuales, problemas motores y problemas de conducta. Incluso cuando esas categorías no estaban bien definidas.

En este documento se plantea que la integración debe efectuarse:

- En el aula regular, con ayuda de un maestro auxiliar que preste su asistencia directa o colabore con el maestro trasmitiéndole estrategias y técnicas adicionales.
- En el aula regular con asistencia pedagógica o terapéutica en turnos opuestos.
- Organizando grupos pequeños para reconstruir aprendizajes, con duración distinta, con el fin de reintegrarlos al grupo regular lo más pronto posible.
- En clases especiales en la escuela regular
- En escuelas especiales (cuando los padres del alumno lo solicitaran).
- En espacios no escolares como el hogar, hospitales, cuando las condiciones de salud y movilidad del pequeño no dieran lugar a otra opción.⁷²

Estas bases fueron, en parte, el antecedente para que en 1992 se firmará el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. En éste:

⁷¹ SEP-DGEE. *Proyecto General para la Educación Especial en México*, p.2

⁷² SEP-DGEE. *op.cit.* p. 11

" se profundiza y puntualiza la reestructuración del Sistema Educativo Nacional con el propósito central de elevar la calidad de los servicios educativos que se ofrecen, estableciendo las ejes de política educativa a seguir, no tan sólo por lo establecido en los Programas de Gobierno, sino de manera transexenal, es decir, que perduraría más allá de cada sexenio, dada la naturaleza y compromiso establecidos en dicho Acuerdo por el Ejecutivo Federal, los Gobiernos Estatales y el propio Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación ..."

En 1993, siguiendo estos planteamientos, se hicieron modificaciones al artículo 3o. Constitucional en sus fracciones II, IV y V las cuales son:

II. El criterio que orientará a esa educación se basará en los principios de avance científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios...

IV... Toda la educación que imparta el Estado será gratuita;...

V. Además de impartir educación preescolar, primaria y secundaria, señaladas en el primer párrafo, el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos (aquí entra la educación especial e incluyen nivel secundaria)...

La Ley Federal de Educación se sustituye por la Ley General de Educación. En esta ley por primera vez se reconoce legalmente la existencia de la educación especial como tal, así como su definición y orientación a través del artículo 41, cuyo texto a la letra dice:

"La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como para aquellos con aptitudes sobresalientes. Atenderá 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, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma

convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios.

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

Las propiedades y consideraciones del Artículo 41 de la Ley General de Educación consisten en, por lo menos, las siguientes consideraciones:

- No omite ninguna condición de discapacidad para tener derechos a la educación básica, ya que no se hace una enumeración que involuntariamente puede excluir alguna de las tipologías conocidas o por conocer.
- No se refiere a discapacitados, sino a personas con discapacidad. Por lo que el sujeto de derecho es como persona y no como discapacitado.
- Se refiere a propiciar la integración total o parcial a escuelas regulares sin restricción y de no realizarse, existe la opción de alternarla en escuelas especiales. Dicha alternancia, a su vez, no tiene restricción alguna, lo que permite que en más de una ocasión, al principio o al final, o en el intermedio de la curricula escolar, se siga propiciando la integración educativa, sin detrimento del derecho al acceso a ambientes escolares normalizadores.
- El Estado se obliga a una Educación Especial que no sólo atiende al alumno, sino que oriente a los padres y maestros. Por lo que el éxito de la integración educativa depende del concierto de la capacidad y voluntad de los protagonistas como son el alumno y su entorno familiar y socio-educativo.

Por otra parte, el Proyecto General para la Educación Especial en México, propuesto en 1993, persigue terminar con un sistema de educación especial paralelo y segregador, transformándolo en una modalidad más de la educación básica, que opere bajo los mismos criterios de la nueva concepción de calidad educativa y pueda establecer una amplia y sencilla gama de opciones para la integración educativa de niños con necesidades

educativas especiales, con o sin discapacidad, añadiendo a este proceso la concertación intersectorial.

Recientemente se ha adicionado el artículo 33 de la Ley de Adquisiciones y Obras Públicas de la Federación, el que sea considerada la eliminación de barreras arquitectónicas en todos los edificios públicos y privados, así como calles, banquetas, todos los ámbitos de concurrencia de personas. Esto obviamente, abarca escuelas regulares a las que acuden alumnos con necesidades educativas especiales.

México ha realizado diversas reformas al sistema educativo mexicano y a su legislación en materia educativa que favorecen más que nunca la prestación de los servicios educativos con una mayor equidad, es evidente una respuesta de nuestro país a estos esfuerzos internacionales por establecer una política educativa, que cubra algunos estándares humanitarios internacionales, integradora y al alcance de todos.

Existen también otros reglamentos que sustentan acciones de protección y equidad para las personas con discapacidad como el Reglamento para la Atención de Minusválidos en el Distrito Federal, y la representación de las personas con discapacidad en el nuevo gabinete del Gobierno federal 2000-2006.

4.3 Situación actual de los servicios de educación especial

4.3.1 Antecedentes

A finales de 1970, por decreto presidencial, se creó la Dirección General de Educación Especial con la finalidad de organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación especial y la formación de maestros especialistas. A partir de entonces, el servicio de educación especial prestó atención a personas con deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores y trastornos visuales.

Durante la década de los ochenta, los servicios de educación especial se clasificaban en dos modalidades: indispensables y complementarios. Los servicios de carácter indispensable —Centros de Intervención Temprana, las Escuelas de Educación Especial y los Centros de Capacitación de Educación Especial— funcionaban en espacios específicos separados de la educación regular estaban dirigidos a los niños, las niñas y los jóvenes con discapacidad. En esta modalidad también estaban comprendidos los grupos integrados B para niños con deficiencia mental leve los grupos integrados para hipoacúsicos, que funcionaban en las escuelas primarias regulares.

Los servicios complementarios —Centros Psicopedagógicos, los Grupos Integrados A— prestaban apoyo a alumnas y alumnos inscritos en la educación básica general con dificultades aprendizaje o en el aprovechamiento escolar, lenguaje y conducta; esta modalidad también incluía las Unidades de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS). Existían, además, otros centros que prestaban servicios de evaluación y canalización de los niños, como los Centros de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC). A fines de la década de los ochenta y principios de los años noventa surgieron los Centros de Orientación para la Integración Educativa (COLE). Los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP), que dependían de la Dirección General de Educación Preescolar, también estaban organizados en servicios indispensables y complementarios.

A partir de 1993 —como consecuencia de la suscripción del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la reforma al artículo 3º constitucional y la promulgación de la Ley General de Educación— se impulsó un importante proceso de reorientación y reorganización de los servicios de educación especial, que consistió en cambiar las concepciones respecto a la función de los servicios de educación especial, promover la integración educativa y reestructurar los servicios existentes hasta ese momento.

Los propósitos de reorientar los servicios de educación especial fueron, en primer lugar, combatir la discriminación, la segregación y la etiquetación que implicaba atender a las niñas

y los niños con discapacidad en dichos servicios, separados del resto de la población infantil y de la educación básica general. En esos servicios, la atención especializada era principalmente de carácter clínico-terapéutico, pero atendía con deficiencia otras áreas del desarrollo: en segundo lugar, dada la escasa cobertura lograda, se buscó acercar los servicios a los niños de educación básica que los requerían. Promover el cambio en la orientación de los servicios de educación especial tiene antecedentes desde la década de los ochenta, pero cobró particular impulso con la promulgación de la Ley General de Educación en 1993.

La reorientación tuvo como punto de partida el reconocimiento del derecho de las personas a la integración social y del derecho de todos a una educación de calidad que propicie el máximo desarrollo posible de las potencialidades propias. Este hecho impulsó la transformación de las concepciones acerca de la función de los servicios de educación especial y la adopción del concepto de necesidades educativas especiales.

Tal concepto surgió en la década de los sesenta; plantea que ningún niño debe considerarse ineducable, reivindica la educación como un derecho para todos y establece que los fines de la educación deben ser los mismos para todos, independientemente de las ventajas o desventajas que presenten los niños asimismo, reconoce que algunos niños requerirán apoyos distintos o recursos específicos para alcanzar estos propósitos. A partir de la Declaración de Salamanca en 1994, México definió que un niño con necesidades educativas especiales es aquel que, en comparación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para el aprendizaje de los contenidos establecidos en el currículo, por lo cual requiere que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos.

Todos los niños, tienen necesidades educativas diferentes. La escuela y el maestro emplean una serie de recursos para satisfacerlas (textos, materiales, metodologías, etcétera). Cuando estos recursos resultan insuficientes para satisfacer las necesidades de algunos alumnos, debido a sus características específicas, es cuando estas necesidades pueden considerarse especiales.

Así, se reconoce que todos son diferentes, con intereses, ritmos y estilos de aprendizaje distintos; en este sentido, se dejó de considerar que el niño tiene un problema que debe ser resuelto y, en cambio, se asumió que tiene algunas necesidades que la escuela no pueden satisfacer con los recursos que utiliza habitualmente.

El primer paso para abrir mayores posibilidades de desarrollo de los niños con necesidades educativas especiales fue promover su inserción en las aulas regulares.

La inserción del niño debe conducir, como resultado de la reflexión, la programación y la intervención pedagógica sistematizada, a su integración; además de inscribir al alumno en la escuela regular es necesario ofrecerle, de acuerdo con sus necesidades particulares, las condiciones y el apoyo que precise para que desarrolle plenamente sus posibilidades. Sólo de este modo la inserción se convierte en integración.

El personal docente de la escuela regular requeriría apoyo para atender adecuadamente a los niños; este apoyo sería prestado por el personal de educación especial, lo cual implicó un giro en la orientación de su trabajo: en lugar de concentrarse en el diagnóstico y categorización de sus alumnos, en adelante tendría que dar prioridad al diseño de estrategias para contribuir a que los alumnos con necesidades educativas especiales logren aprender; además, particularmente para el personal que laboraba en los servicios complementarios, la tarea principal ya no sería atender a los alumnos separados en grupos "integrados" o por un tiempo fuera del aula, sino dar asesoría al profesor o profesora de la escuela regular para atender a los niños con necesidades educativas especiales al mismo tiempo que atiende a los demás alumnos del grupo.

Como consecuencia de los cambios en la orientación de los servicios de educación especial se promovió su reorganización y, al mismo tiempo, se estableció la medida de que la guía para el trabajo educativo con los alumnos con necesidades educativas especiales serían los programas de educación básica vigentes en ese momento. Esta reorganización se realizó del modo siguiente:

- a) Transformación de los servicios escolarizados de educación especial en centros de Atención Múltiple (CAM) definidos en los siguientes términos: *"institución educativa que ofrece educación básica para alumnos que presenten necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad"*. Los CAM ofrecerían los distintos niveles de la educación básica utilizando, con las adaptaciones pertinentes, los planes y programas de estudio generales. Asimismo, se organizaron grupos/grado en función de la edad de los alumnos, lo cual llevó a alumnos con distintas discapacidades a un mismo grupo.

- b) Establecimiento de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) con el propósito de promover la integración de los niños con necesidades educativas especiales a las aulas y escuelas de educación inicial y básica regular. Estas unidades se formaron principalmente con el personal que atendía los servicios complementarios; igualmente, se promovió la conversión de los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) en servicios de apoyo para los jardines de niños.

- c) Creación de las Unidades de Orientación al Público (UOP) para brindar información y orientación a padres de familia y maestros.

La reorientación de los servicios de educación especial se impulsó al mismo tiempo que la reestructuración de la Secretaría de Educación Pública derivada de la federalización de todos los servicios, medida establecida en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Con la reestructuración, el ámbito de acción de la entonces Dirección General de Educación Especial se redujo al Distrito Federal, algo similar ocurrió con la Dirección General de Educación Preescolar. La carencia de una instancia nacional para coordinar el proceso generó incertidumbre y confusión en las instancias estatales y entre el personal que atendía los servicios; este hecho, y la profundidad del cambio que promovía, provocó que su implantación fuera muy diferenciada y no siempre favorable a la atención de los niños con necesidades educativas especiales derivadas de alguna discapacidad.

4.3.2. Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)

Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER) es la instancia técnico-operativo y administrativas de la Educación Especial que se crea para favorecer los apoyos teóricos y metodológicos en la atención de los niños con Necesidades Educativas Especiales, dentro del ámbito de la escuela regular favoreciendo así la integración de dichos alumnos y elevando la calidad de educación que se realiza en las escuelas regulares.

El desarrollo técnico-operativo de la USAER se realizará 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. El técnico pedagógico considera cinco acciones fundamentales: evaluación inicial, planeación de la intervención, intervención, evaluación continua y seguimiento.

A las anteriores acciones acompañarán otras para la sensibilización inicial y permanente de la comunidad escolar y de padres de familia y acciones de gestión escolar al interior de la escuela y de la zona escolar.

Gelda Hanco define la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular *"como la instancia que puede constituirse como un centro de recursos materiales, humanos, técnicos y didácticos-pedagógicos al servicio de la educación básica, para promover el ascenso de la calidad de la oferta educativa"*⁷³.

Maria Angélica Lus, como Ángeles Parrilla manifiestan, que el apoyo como las ayudas instrumentales y metodológicas que recibe el docente de la escuela regular por parte de la USAER favorecen y estimulan el aprendizaje de los niños con NEE. Sin el apoyo de USAER, las dificultades para maestros y alumnos pueden parecer insuperables. Los maestros a menudo, se sienten mal equipados para responder a las dificultades emocionales, de comportamiento y aprendizaje que presentan los niños con NEE, provocando reacciones en los docentes que, en lugar de disminuir el problema lo aumenta.

⁷³ citado en Guajardo Ramos Eliseo. *Proyecto General de Educación Especial en México*. p. 20

Básicamente los propósitos del USAER son⁷⁴:

- ❖ Atender a los alumnos que presenten necesidades educativas especiales en el ámbito de su propia escuela de educación básica.
- ❖ Acordar con el docente de grupo regular las estrategias, actividades y materiales didácticos que favorezcan el aprendizaje de los alumnos en general y en particular con los que presenten necesidades educativas especiales, así como por la evaluación de sus avances conforme a su propia evolución escolar.
- ❖ Orientar a los padres de familia de la comunidad educativa acerca de los apoyos que requieren los alumnos con necesidades educativas especiales.

En cuanto a la estructura organizativa de la USAER, esta constituida por un director, los maestros de apoyo, el equipo de apoyo técnico y una secretaria. Los maestros de apoyo serán maestros de educación especial con experiencia de trabajo en Grupo Integrado o Centro Psicopedagógico.

El equipo de apoyo técnico está constituido básicamente por un psicólogo, un terapeuta de lenguaje y un trabajador social. Además, podrán incluirse otros especialistas (en trastornos neuromotores, en deficiencia mental, en ciegos y débiles visuales, etc.), cuando las necesidades educativas especiales de los alumnos así lo requieran. El personal está adscrito y tiene como centro de trabajo la USAER correspondiente y su lugar de desempeño serán las escuelas regulares a las cuales la USAER brinde apoyo.

Cada USAER, en promedio, apoya cinco escuelas en la atención de todos sus alumnos que presenten necesidades educativas especiales, en la orientación a los padres de familia y a los maestros de la escuela regular.

⁷⁴ Cuadernos de Integración Educativa No. 4 p.3

En cada una de las escuelas se acondiciona un aula que se denomina "aula de apoyo". Esta aula de apoyo es el centro de recursos de la educación especial dentro de la escuela regular; es sede de los recursos humanos, materiales, teóricos y metodológicos de la educación especial y también es el espacio para la atención de alumnos con necesidades educativas especiales, así como para la orientación al personal docente y a los padres de familia.

El personal de la USAER se organiza con base en las siguientes orientaciones:

En cada escuela se ubica a maestros de apoyo de educación especial de manera permanente para que proporcionen el apoyo en la atención a las necesidades educativas especiales a partir de la intervención directa con los alumnos y en la orientación al personal de la escuela y a los padres de familia.

En promedio existen dos maestros de apoyo en cada escuela, aunque esto está sujeto a la demanda que exista en la misma en torno a la atención de las necesidades educativas especiales. Se prevé que cada USAER, en promedio, tiene 10 maestros de apoyo distribuidos en cinco escuelas.

El director de la Unidad establece su sede en alguna de las escuelas de la Unidad y coordina las acciones para la atención de los alumnos y la orientación al personal de la escuela y a los padres de familia en las cinco escuelas de la Unidad. La secretaria tendrá su sede en el mismo lugar que el director y brindará apoyo secretarial a todo el personal de la Unidad.

El desarrollo de la intervención psicopedagógica y de la orientación al personal de la escuela y a los padres de familia, así como las acciones que de ellas se desprendan, serán responsabilidad de todo el personal de la USAER.

La intervención psicopedagógica podrá desarrollarse en el grupo regular y/o en el aula de apoyo. La opción del aula de apoyo y/o del grupo regular se elegirá a partir de reconocer

las necesidades educativas especiales de los alumnos y de las circunstancias del proceso enseñanza-aprendizaje que se vive en la escuela.

La Orientación al personal docente y a los padres de familia, constituye otra estrategia para la atención a las necesidades educativas especiales de los alumnos; y tiene por objeto proporcionar los elementos técnicos y operativos que les permitan participar en la atención de los alumnos, considerando además las necesidades que expresen tanto maestros como padres de familia y los aspectos que se identifiquen como necesarios de reflexionar con ellos, en la perspectiva de dar respuesta a las necesidades educativas especiales de los alumnos.

Para el desarrollo de la orientación se tendrá en cuenta la relación directa de maestro-padre de familia, también se aprovecharán las formas de organización establecidas en la escuela tales como consejos técnicos, consejos de participación social y asociación de padres de familia, rescatando el trabajo colegiado y el proyecto escolar.

La respuesta educativa que ofrece la USAER a los alumnos con necesidades educativas especiales es a través del Proceso de Atención que se constituye en las siguientes etapas⁷⁵:

- **Información y Sensibilización** es una parte fundamental del Proceso de Atención cuyo propósito es lograr la aceptación, participación e interés de directivos, docentes y padres de familia, para lograr un cambio de actitud que conlleve a una cultura de aceptación a la diversidad; se lleva a cabo de manera continua utilizando estrategias como son pláticas, videos, carteles, trípticos, periódicos murales, etc.

- **Evaluación Psicopedagógica.**- En esta etapa del proceso se realizan acciones que permiten no solo identificar información relevante del alumno en cuanto a los ámbitos del desarrollo, contexto escolar, familiar y social, sino elementos que posibilitan al equipo interdisciplinario, determinar las necesidades educativas especiales del alumno junto con el profesor de grupo y tener así los elementos necesarios para diseñar un Plan de Intervención.

⁷⁵ ibidem p. 14

- **Intervención.** Son las acciones que permiten señalar las estrategias para satisfacer las necesidades educativas especiales de los alumnos y se realizan de manera interdisciplinaria con la participación de todo el equipo.

- **Seguimiento.** En esta etapa se desarrollan diversas actividades enfocadas a observar el desempeño escolar, social y familiar de un alumno que ha recibido atención de USAER a fin que, de ser necesario se realice de manera oportuna una intervención adicional en el caso de que el alumno no haya superado sus necesidades educativas especiales o bien presente otras.

- **Canalización.** Esta etapa se puede dar en cualquiera de las etapas del proceso, cuando la escuela regular no cuenta con los elementos necesarios para favorecer a un alumno con necesidades educativas especiales en estos casos se busca el apoyo de servicios complementarios proporcionados por el sector salud u otras instituciones similares.

La USAER es concebida como una instancia promotora de la "Escuela para Todos", es decir, como promotora de transformaciones en el quehacer educativo de la escuela regular, tales que le posibiliten una respuesta educativa adecuada a la diversidad de condiciones y características de los alumnos.

La Escuela para todos surge como una propuesta para ofrecer una respuesta educativa a la diversidad, lo cual implica una concepción distinta de la práctica educativa; ello significa abocarse al desarrollo de las diversas potencialidades, habilidades y talentos de que todo alumno es portador, independientemente de sus características culturales, cognitivas, afectivas y biológicas.

Así la Escuela para Todos parte de una ruptura con la concepción de que los sujetos se dividen en normales y no normales.

La Escuela para Todos reconoce y asume la heterogeneidad, la diversidad y la diferencia como elementos fundamentales para el desarrollo y formación de los sujetos que les posibiliten no solo un desempeño académico exitoso sino además un aprendizaje

significativo y una práctica creativa, acorde con sus características individuales, sus intereses y su vida cotidiana.

Desde esta perspectiva la Escuela para Todos es entendida como una escuela abierta a la diversidad de posibilidades; no a la diversidad de discapacidades, dificultades o problemas pues los concibe como un efecto segregador de la escuela regular resultado de su incapacidad para dar respuesta positiva a todos los individuos y no como una condición inherente a ellos que de antemano los excluye de los beneficios de la educación.

En la actualidad se puede observar una gran diversidad de prácticas, que van desde la atención individualizada a los alumnos con necesidades educativas especiales (con y sin discapacidad) en el aula de apoyo sin mantener ningún contacto con el personal de la escuela y los padres de familia, hasta la asesoría general al personal docente y directivo de la escuela para elaborar proyectos escolares o institucionales. Pese a que las acciones de actualización realizadas se han dirigido principalmente a esta modalidad se observan los siguientes problemas:

- a) Existen diversos criterios para definir el número de alumnos que debe atender una USAER en muchos casos se mantiene como criterio el promedio que atendían los llamados grupos integrados (de 20 alumnos). Esta situación ha llevado al personal de educación especial a registrar alumnas y alumnos que no necesariamente requieren el apoyo especializado o, en otros casos, se ha dejado de prestar el servicio a los alumnos que lo solicitan porque la cantidad supera a los 20.
- b) En muchos casos, como lo muestran los datos estadísticos, prevalece la idea de que el personal de apoyo debe atender a los alumnos y alumnas que presentan rezago escolar. Así, aunque formalmente se atiende a un gran número de alumnos, no todos requieren el apoyo de un especialista; en algunas escuelas existe más de un maestro de apoyo, aunque a veces no haya un solo niño o niña con necesidades educativas especiales con discapacidad.

- c) Los niños con aptitudes sobresalientes han dejado de recibir apoyos específicos, pues las USAER se han concentrado en la atención de los alumnos que presentan rezago escolar o dificultades en el aprendizaje.
- d) En algunas escuelas se asignan al personal de educación especial algunas funciones propias del maestro adjunto o auxiliar, es decir, la atención de cualquier grupo para suplir al maestro titular, o tareas administrativas o de organización escolar, incluidas las festividades.
- e) El ejercicio de la asesoría no siempre se concentra en la promoción de estrategias para la atención de niñas o niños con necesidades educativas especiales. Por ello, es frecuente que se entienda como asesoría pedagógica general, función que correspondería a los asesores técnicos de zona; incluso hay experiencias en las cuales se asume que el personal de educación especial es responsable de elaborar el proyecto escolar o de impartir clases “modelo” al personal docente.
- f) Los cambios requeridos en las prácticas del equipo de apoyo (psicología, trabajo social y lenguaje) y el número de alumnos o planteles que deben atender ha contribuido a diluir sus funciones específicas. Por ejemplo, cuando la unidad atiende cinco centros, el equipo puede realizar hasta 30 visitas a una escuela durante el transcurso del ciclo escolar, pero este número se reduce cuando atiende un mayor número de escuelas y a veces sólo se realizan 10 visitas o menos, lo cual dificulta la atención y el seguimiento preciso. Además, en ocasiones no se cuenta con este personal y las escuelas se quedan sin apoyo.
- g) En muchos casos, el personal de la USAER desconoce estrategias didácticas específicas para responder a las necesidades de los alumnos y las alumnas que presentan discapacidad, ante lo cual la opción ha sido promover la realización de algunos ajustes generales en la metodología de trabajo del maestro de grupo.

4.3.3 Centros de Atención Múltiple (CAM)

Son las instituciones educativas que ofrecen Educación Básica a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales que por sus características no son susceptibles de integrarse a escuela regular o bien están en proceso de hacerlo.

La conversión de los Centros de Intervención Temprana, de las escuelas de educación especial y de los Centros de Capacitación de Educación Especial a Centros de Atención Múltiple, implicó, como ya se ha señalado, cambios fundamentales:

- a) De ser instituciones que trabajaban con currículos paralelos se convierten en centros educativos que deben trabajar con los planes y programas de educación inicial, preescolar y primaria general, así como con los de los Centros de Educación y Capacitación para el Trabajo Industrial (CECATI).
- b) En general, las escuelas de educación especial estaban organizadas por área de atención. Al respecto, había escuelas para niños con discapacidad intelectual, para niños con discapacidad auditiva, para niños con discapacidad motora y para niños con discapacidad visual. La reorientación promovió que en un solo CAM se atendiera a alumnos y alumnas con diferentes discapacidades y que la formación de los grupos fuera por edad y no por área de atención.

Los propósitos de los CAM son⁷⁶ :

- ❖ Proporcionar educación básica a los alumnos con o sin discapacidad que presenten necesidades educativas especiales, realizando las adecuaciones pertinentes para lograr el acceso curricular.
- ❖ Propiciar el desarrollo integral de los alumnos que presenten necesidades educativas especiales para favorecer su integración escolar, laboral y social conforme a sus requerimientos, características e intereses.

⁷⁶SEP, Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa, p.23-24

- ❖ Orientar a los padres de familia de la comunidad educativa acerca de los apoyos que requieren los alumnos con necesidades educativas especiales para propiciar su integración familiar y social.

A partir de la reorientación los Centros de Atención Múltiple se estructuran operativamente con:

- o 1 Director
- o Docentes de Grupo en los niveles de Preescolar y Primaria
- o un equipo de apoyo técnico que se compone de 1 Psicólogo, 1 Docente de Audición y Lenguaje, 1 Trabajador Social
- o en algunos casos especialista en trastornos neuromotores.

El Centro de Atención Múltiple desarrolla un Proceso de Atención a través de las siguientes etapas⁷⁷:

- **Información y Sensibilización:** se observó un gran avance en esta parte del proceso al realizarlo bajo una programación continua durante todo el ciclo escolar lo cual tuvo impacto hacia la comunidad logrando el interés y participación de autoridades educativas, directivos y docentes, así como un mayor compromiso de los padres de familia en el proceso educativo de sus hijos, al interpretar el propósito de atención de esta modalidad educativa.

- **Evaluación Inicial:** Comprende dos fases que son, la detección y la determinación de las necesidades educativas especiales involucrándose en ello todo el equipo de apoyo, en este ciclo escolar se realiza de acuerdo a la propuesta del manual operativo (enfoque multidimensional) en un porcentaje del 96%.

- **Intervención:** se observa el avance en cuanto a la participación interdisciplinaria del equipo eficientando el proceso, así como el continuar y culminar con el Proyecto Curricular de Centro (guía en la práctica pedagógica en los CAM).

⁷⁷ *ibidem* p.25

- **Canalización:** Los Centros de Atención Múltiple ofrecen atención a más del 90% de alumnos que demandan el Servicio sin embargo existen los casos de alumnos que deben recibir otro tipo de apoyos y deben ser canalizados a otras Instituciones que deben cubrir sus necesidades.

- **Seguimiento:** En la última fase del proceso y consiste en realizar la observación del alumno que ha sido promovido, certificado, o integrado a escuela regular.

Una preocupación es la de ofrecer a los alumnos que no acceden al curriculum o que están a punto de egresar capacitación prelaboral que les proporcione los elementos necesarios para integrarse plenamente a una vida (social y productiva). En este momento el 10% de los CAM ofrecerá esta alternativa, sin embargo se pretende establecerlo en la totalidad de los CAM.

De los 1,316 Centros de Atención Múltiple que existen en el país, 809 cuentan con la modalidad de educación inicial, 879 de educación preescolar, 1,125 de educación primaria y 546 la de capacitación laboral. El trabajo con el currículo común dentro de los CAM ha promovido situaciones como las que se mencionan a continuación:

a) Al trabajar con el currículo común se ha perdido de vista que muchos de los alumnos que asisten a estos servicios requieren de atención específica según su discapacidad, atención que sólo personal especializado puede ofrecerles. Al respecto, el artículo 41 de la Ley General de Educación señala claramente esta posibilidad:

“Para quienes no logren esa integración, esta educación (especial) procurará la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios”

b) En muchas ocasiones la planeación del maestro está alejada totalmente de las necesidades y características de los alumnos. Así se presentan situaciones en las que algunos alumnos que supuestamente cursan el sexto grado no saben leer ni escribir, pero

obtienen un certificado igual al de los alumnos que terminan este grado en una escuela primaria general, pues formalmente se trabaja con el currículo regular, aunque adaptado.

c) En los últimos años, en algunos CAM, se han rechazado a niños con discapacidad severa o múltiple, con el argumento de que por sus características no pueden acceder al currículo básico. Al no ser aceptados en un servicio escolarizado de educación especial, estos niños se quedan, prácticamente, sin opción educativa.

La atención educativa de alumnos con diferentes discapacidades en un mismo grupo ha representado un reto no superado suficientemente. Los conocimientos, la preparación y la experiencia de los profesionales que laboran en los CAM se relacionaban con la atención de una sola discapacidad: además, la adopción del currículo general y el tránsito de un modelo clínico-terapéutico de atención a un modelo educativo implican un cambio de enorme magnitud que requiere no sólo actualización sino también acompañamiento permanente, condiciones que estuvieron ausentes en el proceso de reorientación.

Aunque los CAM se han reorganizado administrativamente, la reorientación de sus acciones sustantivas ha sido muy difícil, pues, a diferencia de los esfuerzos llevados a cabo para fortalecer el trabajo de las USAER, no se han realizado acciones significativas en el mismo sentido para los CAM. El personal que labora en ellos ha tenido que apropiarse de los apoyos ofrecidos para las USAER y ajustarlos a sus necesidades, lo que no siempre es posible.

4.3.4 Centros de Atención Psicopedagógicas de Educación Preescolar (CAPEP)

El propósito de estos centros es proporcionar servicios de evaluación y diagnóstico interdisciplinario a los alumnos de los jardines de niños oficiales que presenten problemas en su adaptación al proceso educativo, así como dar atención psicopedagógica a quienes muestren dificultades en el aprendizaje, en el lenguaje o en su desarrollo psicomotriz.

En el proceso de reorientación de los servicios de educación especial, los CAPEP no tuvieron una participación directa, debido a que, con la federalización de los servicios educativos, estos centros siguieron a cargo de las instancias responsables de educación preescolar en cada entidad. La Conferencia Nacional: Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especial. Equidad para la Diversidad señaló que los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar “son susceptibles” de reorientación para responder de manera congruente al imperativo de la integración educativa, aunque reconoce que, en el marco del federalismo educativo, “la determinación de su dependencia administrativa” es de competencia estatal.

Actualmente estos centros existen en 25 entidades: en 21 ofrecen apoyo tanto en sus propios edificios como dentro de los jardines de niños, en dos ofrecen servicio exclusivamente en sus edificios, y en otras dos el servicio se presta exclusivamente en los jardines de niños. En siete entidades, a partir de la federalización, estos servicios se sumaron a los de educación especial.

Los CAPEP comparten muchos rasgos del funcionamiento de otros servicios de educación especial —entre otros, las diversas interpretaciones del proceso de integración educativa y de la función de los profesionales que prestan el servicio— además de que existen fuertes reservas para integrarse administrativamente a los servicios de educación especial por el temor de perder recursos y, principalmente, de ser asignados a la atención de otros niveles educativos. Respecto a este último punto, debe señalarse que en las siete entidades en las que ocurrió la readscripción, 100% del personal que laboraba en CAPEP lo hace en USAER que atienden únicamente en el nivel de preescolar, y los derechos laborales han sido salvaguardados.

Pese a esta indefinición del servicio, la experiencia acumulada en la atención directa en los jardines de niños es muy rescatable. Los esfuerzos de los profesionales de los CAPEP por apoyar a las educadoras en su planeación, en sus observaciones o en su práctica cotidiana y al hacer adecuaciones curriculares se han visto reflejados en el reconocimiento

que hacen padres de familia, directoras y las educadoras hacia el trabajo de los especialistas.

4.3.5 Unidades de Orientación al Público (UOP)

La Unidad de Orientación al Público se plantean como el servicio de educación especial encargado de orientar a los padres de familia, a los maestros y maestras y a la comunidad en general en torno al proceso de integración educativa. Actualmente, este servicio existe únicamente en 17 entidades. Las UOP son el servicio de educación especial con menos precisión en sus funciones y surgieron con la reorientación de los Centros de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC) y de los Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE), cuestión que ha influido en el hecho de que en muchos casos sigan realizando las funciones de estos centros. Por ejemplo, a veces el personal de las UOP realiza evaluaciones psicopedagógicas de alumnos integrados en escuelas de educación regular, como sucedía en los COEC, aún cuando éstas cuenten con el apoyo de USAER, o bien desempeña las funciones propias de un servicio de apoyo a la educación regular, atendiendo a los alumnos, a los maestros ya los padres en el contexto de las escuelas regulares.

En el año 2000 se crearon tres Centros Regionales de Recursos de Información y Orientación para la integración educativa (CREO), aprovechando la estructura de las Unidades de Orientación al Público. El propósito de estos centros es dar información y orientación al público en general sobre las distintas discapacidades (visual, auditiva, motora, intelectual y autismo), así como de las necesidades educativas especiales y de los servicios educativos existentes que atienden a esta población.

4.3.6 El papel de México en la integración educativa.

Principalmente a transformar viejas prácticas segregacionistas, reducir la ignorancia y los prejuicios, a hacer llegar los servicios educativos a un mayor número de niños sin importar su condición física o mental y en condiciones de equidad con respecto a los demás; como

podemos entender, esto no es una tarea fácil, principalmente porque a pesar de que el cambio está decretado y legislado, la verdadera transformación va más allá de los decretos y de la firma de documentos; implica un proceso de sensibilización, de educación y culturización sobre las necesidades especiales que tal vez no todos estamos dispuestos a recorrer, pero que, sin embargo, no tiene marcha atrás; los países desarrollados ejercen cierta presión y el sentido común de la sociedad también demanda estos cambios.

Podemos partir de que la mayoría de las políticas educativas nacionales han sido insuficientes e improductivas para elevar la calidad de los servicios educativos que se brindan a nuestra población, no es raro escuchar comentarios cada vez más agudos sobre el pésimo nivel educativo y cultural de nuestros jóvenes de secundaria o de educación media superior, los cuales son inevitablemente producto de nuestras políticas educativas, enfocadas a la cobertura solamente.

Sin embargo, a estas desventajas se tiene que agregar otra más: tener un sistema educativo excluyente y segregador para aquellos niños y jóvenes que presentan una limitación física o intelectual; a la menor provocación o dificultad acostumbramos canalizar al niño a otra escuela, institución o servicio, en un lenguaje coloquial, deshacernos del problema, aun sin resolverlo; y así vemos sin mortificación alguna a padres de familia y niños con problemas, saltando de escuela en escuela, de clínica en clínica, olvidando que para cualquier niño la mejor escuela es la que queda más cerca de su casa.

La OMS, en 1978, hizo una estimación de que en los países en vías de desarrollo como el nuestro, 10% de su población tiene alguna discapacidad, así que estamos hablando de unos nueve millones de individuos con alguna discapacidad; sin embargo, en el 2000 se tenía registrado en todo nuestro territorio a 2.2 millones ⁷⁸que merecen, por el simple hecho de ser humanos, asistir a la escuela como el resto de sus congéneres.

Después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación en 1992, se han generado acciones que sustentan cambios reales en la manera de prestar servicios

⁷⁸ *Gaceta UNAM, Núm 3599, enero 2003, p. 4*

educativos, pero estos cambios, por raro que parezca, no son en sí mismos cambios políticos o los acostumbrados durante los cambios de sexenio; sino que obedecen a declaraciones internacionales a principios universales inalienables y, sobre todo, a una cierta presión que organismos internacionales ejercen sobre aquellos países que se encuentran a la zaga en materia de integración educativa.

México, al ser un país firmante en el plano internacional, adquiere el compromiso de modificar sus sistemas y políticas para que alcance paulatinamente estándares internacionales de calidad en sus servicios educativos, a través de la integración de niños y jóvenes con necesidades educativas especiales.

Los primeros pasos se han dado en la legislación mexicana, como los cambios realizados al artículo 3o. Constitucional y al artículo 41 de la Ley General de Educación, así como la reorientación del Sistema Educativo Nacional, Sin embargo, en la práctica cotidiana, tristemente nos damos cuenta de que no es suficiente, la integración educativa es un proceso educativo complejo y no un decreto.

Los obstáculos que ahora enfrenta dicho proceso son de orden subjetivo, inherentes a las personas, nos referimos a las actitudes, a las resistencias al cambio y al egoísmo que como humanos nos caracterizan, factores que están directamente relacionados con un elemento más arraigado en nuestra sociedad, la falta de una cultura de la discapacidad, que va de la mano con la ignorancia y los prejuicios.

Al ser México país firmante y colaborador en la Declaración de Cartagena (1983), en la Declaración de Salamanca (1994) y otros foros internacionales a favor de la integración educativa, no nos resta más que adentrarnos en estas propuestas, en esta filosofía integradora y no esperar a tener un hijo, un nieto o hermano con alguna necesidad especial para tomar la iniciativa y buscar acciones en pro de la integración.

En países como Estados Unidos o Canadá, por ejemplo, el sistema educativo es incluyente, se hace cargo del niño con discapacidad desde la educación inicial y preescolar hasta la universidad, pasando por todas y cada una de sus modalidades educativas. Así, un chico con sordera o uno en silla de ruedas tiene asegurada su escolaridad hasta terminar una carrera universitaria, si así lo deciden sus padres o él mismo, y es el sistema educativo específicamente (su escuela de adscripción), quien se compromete y responsabiliza de que este chico tenga acceso a la enseñanza en condiciones dignas.

Los profesores recurren a la autocapacitación ya los servicios de apoyo, similares a lo que nosotros llamamos ahora USAER (Unidad de servicios de apoyo a la educación regular) los padres reciben asesoría en programas de grupo o escuelas para padres; nada de esto es novedoso o desconocido para nosotros, solamente hay que hacerlos funcionales y operarios de la mejor manera.

4.4 Proceso de integración educativa en México

Como se ha mencionado, la integración educativa se impulsó de manera decidida a partir de 1993, la cual implica que los alumnos con necesidades educativas especiales estudien en las escuelas y aulas de educación regular, con los apoyos curriculares, organizativos y materiales necesarios.

El proyecto de investigación e innovación "Integración Educativa" representó un esfuerzo importante para apoyar el proceso de integración educativa en las 28 entidades que participaron entre 1996 y 2002, principalmente con las acciones siguientes: sensibilización de los padres y madres de familia; actualización del personal directivo y docente de las escuelas de educación regular y de los servicios de educación especial; evaluación de los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales; y planeación y seguimiento de las adecuaciones curriculares para estos alumnos. El proyecto tuvo como propósitos: a)

promover cambios en las prácticas del personal de educación regular y de educación especial, b) propiciar un trabajo colaborativo entre ambos profesionales para ofrecer una respuesta educativa adecuada a las necesidades educativas especiales de algunos alumnos, y c) conformar escuelas integradoras —centros de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria que asumieran el compromiso de atender los alumnos con necesidades educativas especiales— y con ello ofrecer una atención educativa adecuada a las necesidades de los alumnos. En el proyecto participaron alrededor de 700 escuelas de educación inicial y básica y de 400 servicios de educación especial, se integraron aproximadamente 4,000 alumnos con necesidades educativas especiales, y se actualizó a cerca de 18,000 profesionales de la educación (6,000 de educación especial y 12,000 de educación regular), por medio del “Seminario de Actualización para Profesores de Educación Especial y Regular”⁷⁹.

La puesta en marcha de las acciones del proyecto en las escuelas y servicios de educación especial involucrados fortaleció la sistematización del proceso de integración educativa en cada entidad, que a partir de la reorganización de los servicios de educación especial habían implementado distintas estrategias para promover y apoyar este proceso.

Además del proyecto de investigación e innovación “Integración Educativa” y de las acciones que en cada estado se realizaron, la Secretaría de Educación Pública ha impulsado el proceso de integración educativa mediante de las siguientes acciones:

a) Incorporación de la asignatura de Necesidades Educativas Especiales en los planes de estudios de las licenciaturas en Educación Primaria (1997), Educación Preescolar (1999) y Educación Física (2002).

b) Incorporación de algunos aspectos relacionados con la evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales en el documento Normas de Inscripción, Reinscripción, Acreditación y Certificación para Escuelas Primarias y Secundarias Oficiales Incorporadas al Sistema Educativo Nacional, en los últimos ciclos escolares.

⁷⁹ SEP, *Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*, p.26.

Aunque la situación de los servicios de educación especial y del proceso de integración educativa en el país es variable según las condiciones de cada entidad, la experiencia acumulada desde la propuesta de reorientación de los servicios constituye el punto de referencia para seguir construyendo las estrategias que permitan dar una atención adecuada a los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales. Evaluar lo que hasta ahora ha sido la reorientación de la educación especial y promover la integración educativa son el mejor comienzo para redefinirla.

4.5 Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa

Las políticas públicas se orientan cada vez con más fuerza y decisión a dar respuesta a la demanda ciudadana que el gobierno de la República ha recibido de las organizaciones de la sociedad civil. Uno de los requerimientos sociales más importantes, planteado por las madres y los padres de familia y muchas organizaciones civiles, se refiere a la generación de más oportunidades educativas para niñas y niños con necesidades educativas especiales, particularmente para quienes tienen alguna discapacidad.

En materia educativa la prioridad de la política pública federal es garantizar la equidad y mejorar la calidad del proceso y los resultados. Alcanzar la justicia educativa y la equidad es el primer objetivo estratégico establecido en el Programa Nacional del sector; ello implica un conjunto de acciones para revertir la desigualdad educativa y favorecer mediante mayores y mejores recursos a la población vulnerable de nuestro país, de la que forma parte la población con discapacidad.

El Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa⁸⁰ constituye una respuesta del gobierno federal a las demandas y propuestas ciudadanas en materia educativa: establece la ruta a seguir para consolidar una

⁸⁰ Elaborado por la SEP y la Oficina de Representación para la Promoción e Integración Social para las personas con discapacidad 2002.

cultura de integración que contribuya a la constitución de una sociedad incluyente donde todos los hombres y mujeres tengan las mismas oportunidades de acceder a una vida digna.

Para alcanzar estos propósitos es necesario partir de bases firmes, de metas compartidas y del consenso respecto de las principales líneas de acción. Este programa es producto de la participación de diversos sectores: autoridades educativas, profesionales de la educación especial, personal docente y directivo de la educación básica, organizaciones civiles e investigadores que se ocupan de este campo. En este sentido constituye un ejemplo de construcción participativa y democrática de las políticas públicas. Su elaboración ha sido coordinada por la Secretaría de Educación Pública y la Oficina de Representación para la Promoción e Integración Social para Personas con Discapacidad.

Este programa constituye —según los acuerdos establecidos en el Compromiso Social por la Calidad de la Educación— un reto que involucra al magisterio nacional, a las madres y a los padres de familia, a las autoridades educativas estatales, a los medios de comunicación masiva, a las organizaciones civiles y a la sociedad en su conjunto. El esfuerzo coordinado y orientado por una visión común permitirá alcanzar las metas planteadas.

El objetivo general de este programa es garantizar una atención educativa de calidad para los niños con necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a los que presenten discapacidad, mediante el fortalecimiento del proceso de integración educativa y de los servicios de educación especial.

Algunas metas que tiene como plazo hasta el 2006:

- Establecer el marco regulatorio, así como los mecanismos de seguimiento y evaluación para fortalecer el proceso de integración educativa en las escuelas de educación inicial y básica.
- Ampliar la cobertura de los servicios de educación especial a todos los municipios y zonas escolares de educación inicial y básica, priorizando la atención de los alumnos

con necesidades educativas especiales con discapacidad o con aptitudes sobresalientes.

- Garantizar que el personal de educación especial, inicial y básica cuente con las competencias necesarias y el compromiso ético para atender eficazmente a los alumnos necesidades educativas especiales.
- Informar y sensibilizar a la comunidad acerca de temas relacionados con la discapacidad y las necesidades educativas especiales.
- Fortalecer la colaboración entre los distintos sectores, instituciones y asociaciones civiles para apoyar la atención integral de los alumnos necesidades educativas especiales.
- Desarrollar proyectos de investigación e innovación que aporten información que permita una mejor atención.

4.6 Factores que explican la situación actual de la integración educativa⁸¹

A partir de la propuesta de reorientación de los servicios y de manera específica en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, se definió a la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales como el acceso, al que tienen derecho todos los menores, al currículo básico y a la satisfacción de sus necesidades básicas de aprendizaje. Las estrategias para acceder a dicho currículo podían ser los servicios escolarizados de educación especial o educación regular, con el apoyo psicopedagógico de personal especializado.

A continuación presentaremos algunos factores negativos que explican la situación actual y triste de la integración educativa en México:

1. Imprecisión en la misión de los servicios de educación especial

La ambigüedad del concepto de necesidades educativas especiales, promovió que en ocasiones simplemente se sustituyera el término discapacidad. Igualmente, al ser un

⁸¹ *SFP Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*, p.27-30.

concepto más incluyente que el de discapacidad, hubo confusión en cuanto a la población que debía ser atendida por educación especial.

La confusión respecto a la población que debía ser atendida en los servicios escolarizados y de apoyo de educación especial no se generó únicamente a partir de las interpretaciones del concepto de necesidades educativas especiales: influyó de manera determinante la poca claridad en la misión de educación especial y la falta de lineamientos generales.

En los servicios escolarizados —es decir, en los CAM—, esta confusión repercute en el tipo de atención que se ofrece a los alumnos y a las alumnas. Si bien es importante promover que los alumnos con discapacidad accedan a los propósitos generales de la educación regular, se debe reconocer que en muchos casos no será posible que lo hagan al mismo nivel que los alumnos sin discapacidad ni con los mismos contenidos y propósitos particulares. Sin embargo, pueden elaborarse programas que les permitan alcanzar una convivencia social y productiva autónoma. Ignorar esto último ha generado que se rechace la inscripción de algunos niños en estos centros y se les deje sin opción educativa, o que se trabaje con los alumnos sin dar una respuesta adecuada a sus necesidades específicas.

Tal confusión también provocó la falsa creencia de que un CAM es igual a una escuela regular y que no hay diferencia entre un servicio y otro, por lo que pueden escolarizarse alumnos con y sin discapacidad. Frecuentemente, esto se impulsó con el propósito de no disminuir la matrícula de alumnos y no desaparecer como servicio educativo.

Al no existir consenso respecto a la misión de la educación especial y a la función de sus servicios, no hay claridad tampoco en cuanto a las funciones de los profesionales de educación especial y en referencia a la población que deben atender. Las discrepancias concernientes a la misión se presentan entre un estado y otro, pero también en los servicios de una misma entidad.

2. Relación entre educación especial y regular

La Integración de la población infantil con necesidades educativas especiales asociadas con discapacidad implica establecer relaciones de colaboración entre los servicios de educación especial y regular. Sin embargo, hasta la fecha, en pocas entidades existen proyectos o programas conjuntos para fortalecer el proceso de integración educativa.

La integración educativa se ha concebido como una tarea exclusiva de educación especial, dada la ausencia de políticas y lineamientos generales que la establezcan como orientación de todos los servicios educativos y responsabilidad de todas las autoridades e instancias involucradas, incluida la comunidad.

➤ Falta de lineamientos sobre la organización y el funcionamiento de los servicios de educación especial

Actualmente, sólo en 13 entidades se cuenta con manuales de operación de los distintos servicios de educación especial actualizados, por lo que la mayoría de los estados carece de lineamientos claros acerca de la organización y el funcionamiento de los servicios y de las estrategias para fortalecer el proceso de integración educativa de manera decidida. Si bien los manuales disponibles representan un avance importante, éstos se han elaborado sin contar con un enfoque común, a nivel nacional, de la función de la educación especial.

➤ Recursos humanos, financieros y materiales insuficientes

La necesaria expansión de los servicios se ve limitada por los recursos que se le destinan. Actualmente el personal de educación especial asciende a 40 543, lo que representa alrededor del 4% del total de personal docente y directivo de la educación inicial y básica.

Los recursos financieros destinados a la operación —aunque existen diferencias entre entidades— son insuficientes para satisfacer las necesidades de una operación con calidad de los servicios: visitas de asesoría y supervisión a los distintos servicios, acciones de

capacitación y actualización, y adquisición tanto de material de trabajo para los alumnos con discapacidad como adquisición previamente programados para la educación especial se destinan a otras áreas.

En relación con los recursos materiales destacan las carencias siguientes: a) los Centros de Atención Múltiple no tienen una infraestructura adecuada para dar el servicio, ni recursos materiales de apoyo específico para los alumnos y las alumnas con discapacidad; b) en las escuelas de educación inicial y básica no existen espacios físicos que reúnan las condiciones mínimas para realizar las tareas propias de educación especial, además de que muchos de estos centros no cuentan con las adecuaciones de acceso necesarias ni con el mobiliario adecuado y suficiente para los alumnos con discapacidad que atienden; c) la dotación de libros de texto gratuitos, así como de materiales de apoyo para los alumnos y el personal de educación especial es insuficiente d) no se cuenta con libros de texto actualizados en sistema Braille, y su distribución es insuficiente para atender a todos los alumnos que lo requieren.

La falta de recursos humanos, en cantidad y con el perfil adecuado, así como la escasez en los recursos financieros y materiales repercute de manera importante en la cobertura y en la calidad de los servicios de educación especial.

3. Otros factores

Otros factores que han influido en la situación actual de la educación especial, pero principalmente en la atención de los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, son los siguientes:

a) Los criterios y normas de inscripción, acreditación, promoción y certificación de las escuelas de educación regular aún no consideran la posibilidad de evaluar y promover a los alumnos con necesidades educativas especiales de acuerdo con una propuesta curricular adaptada a sus necesidades específicas.

b) Falta definir los criterios y las normas de evaluación y certificación para los jóvenes de los grupos de capacitación laboral de los Centros de Atención Múltiple.

c) No existe una relación interinstitucional efectiva que permita optimizar los recursos para atender a los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales, prioritariamente aquellos con discapacidad. Esto se refleja en la distancia entre la educación inicial y básica general, por un lado, y la educación indígena y comunitaria, por otro; en la debilidad del vínculo entre el sistema educativo y el sistema de salud para la identificación y atención temprana de los niños con discapacidad en el escaso aprovechamiento de los espacios que concede la Ley General de Radio y Televisión a las instituciones públicas para promover una aceptación de las personas con discapacidad, y en la inexistencia o falta de funcionamiento —prácticamente en todas las entidades— de los consejos estatales consultivos para la integración de las personas con discapacidad.

4.7 Integración Educativa en instituciones privadas mexicanas

La integración educativa es una meta que se han propuesto alcanzar muchas personas, padres de familia, profesionales, autoridades educativas y las mismas personas con necesidades educativas especiales, sin embargo, esta requiere de una planeación muy clara, así como también de un compromiso entre todas las personas involucradas.

A nivel privado hay instituciones que han participado de manera exitosa en el tema de integración. Sólo mencionaremos tres instituciones: Colegio Miravalles, Centro Educativo Domus y el Colegio Vista Hermosa, las tres son organizaciones no gubernamentales que han trabajado en la integración en diferentes momentos.

El Colegio Vista Hermosa y Miravalles son escuelas regulares, que han trabajado en proyectos de integración de niños con discapacidades y con necesidades educativas especiales desde hace más de 15 años la primera y 12 años la segunda aproximadamente. En estas escuelas la integración se inicia con la aceptación por parte de los directivos de las

mismas, de grupos o aulas de apoyo, también conocidos como grupos técnicos, quienes se harían cargo de atender a población con necesidades educativas especiales, insertándose dentro de la sección de primaria y posteriormente y de acuerdo a las necesidades propias de los estudiantes, a la secundaria y preparatoria.

El Centro Educativo Domus, es un centro de educación especial que recibe a niños con autismo, les brinda atención educativa y rehabilitatoria. Sin embargo a partir de 1994 y como resultado del movimiento mundial de integración ha buscado distintas estrategias para ir incorporando a sus alumnos a las escuelas regulares. Elige como modalidad, integrar a un alumno con un maestro de apoyo en el aula regular, ayudando al maestro para adecuar y adaptar el curriculum a las necesidades educativas que presenta cada alumno y ofreciendo las estrategias necesarias para que la comunidad educativa regular, alcance con éxito la apertura necesaria para lograr una educación para todos.

4.8 Pedagogía de la integración

Desde las reformas a la Constitución y a las normas se evidencia que la formación inicial y continua de maestros, debe tener una profunda transformación para superar las barreras actitudinales, las rutinas institucionales y la práctica docente en su quehacer pedagógico. Se genera en el país el debate en torno al qué y el cómo formar la nueva generación de maestros.

Consideramos que la integración es una filosofía que rodea la vida cotidiana y que dignifica al hombre, pero que su valoración se ve afectada por las circunstancias que ocurren al interior de una cultura y de una sociedad. Para construir una teoría para la integración se requiere del abordaje de concepciones al nivel cognitivo, funcional y emocional de las comunidades educativas con relación a las personas con necesidades educativas:

- Desde la concepción cognitiva, implica aproximarse al conocimiento de las necesidades educativas a partir de las teorías sobre procesos de desarrollo y aprendizaje del niño. Los escenarios donde se desenvuelve la persona con necesidades especiales es un espacio ambivalente, contradictorio de desigualdades

pero también de oportunidades, que para enfrentarlos implica comprender el proceso cultural del grupo y poder actuar a corde al contexto.

Cuando hablamos de integración como filosofía de vida, partimos del hecho que es un ser integro tal cual es en saberes, creencias, potencialidades y necesidades que para impulsar su desarrollo, se requiere consolidar estrategias pedagógicas y ambientales. También se pretende que la comunidad educativa se apropie del saber generado por investigaciones y experiencias significativas en integración.

- Desde la concepción funcional se interpreta que el concepto de necesidades especiales implica estrategias, recursos y adaptaciones curriculares y especialmente el cómo orientar una integrada en una institución.

Es el proyecto educativo institucional la carta de navegación de la institución, desde el cual queda plasmada la intencionalidad de la integración y las acciones del aula de apoyo para favorecer su desarrollo.

Quiere decir lo anterior que son fundamentales varias líneas de acción:

Atención: los niños pueden requerir de un apoyo directo del maestro de apoyo o de otro profesional de la institución para un aspecto específico de su desarrollo o aprendizaje.

Asesoría: acción de acompañar, retroalimentar y fortalecer el proceso de integración con la comunidad educativa, mediante interacción directa, análisis de casos y talleres de formación.

Promoción: significa generar espacios y estrategias para concientizar a la comunidad en general del proceso de integración.

Adaptaciones curriculares: Determinar a partir de la población con necesidades especiales objeto de integración, que aspectos del currículo se adaptan para que esta pueda acceder al programa curricular.

Capacitación: Acompañar a la comunidad educativa en aquellos aspectos que se considere necesarios, acorde a las necesidades de la integración para garantizar la permanencia de la población con necesidades especiales en escolarización.

Investigación: Las líneas antes mencionadas se convierten en alternativas para la investigación, el proceso de seguimiento y sistematización dará la posibilidad de generar temas que ameriten su interpretación o introducir estrategias de mejoramiento o innovación.

- Desde la concepción emocional: Para considerar una verdadera pedagogía de la integración, implica interpretar las aptitudes que surgen en la práctica y determinar acciones para el cambio, las actitudes más comunes son las de expectativas al desarrollo del proceso, el temor al fracaso que genera en posiciones bipolares de rechazo y aceptación, y en medio de estas surge la sobreprotección, como forma de canalizar la ansiedad.

El acompañamiento a la integración debe ser firme, oportuno, coherente y graduado esto da la posibilidad de que el maestro, integrador (aula regular) vaya adquiriendo confianza, independencia y ampliar fuentes de consulta, cuando esto suceda, el docente está llegando a un estado ideal caracterizado por la autonomía, la confianza y la asertividad en el proceso

4.8.1. El papel del pedagogo

La actividad profesional que desempeñan los pedagogos(as) en la educación integrada, se ha ubicado tanto en la Secretaría de Educación Pública, como en organizaciones no gubernamentales.

En el primer caso, su labor se ha desarrollado en la dirección de educación Especial, como maestras(os) especialistas en los diferentes servicios ofrecidos por la misma, como son los Centros de Apoyo para la Educación Preescolar (CAPEO), Centros de Atención Múltiple (CAM) para alumnos del nivel básico y Talleres Protegidos (capacitación laboral)

para adolescentes y jóvenes y actualmente forman parte de los equipos de las Unidades De Servicio de apoyo a la Educación Regular (USAER).

En las organizaciones no gubernamentales, algunos de ellos se han desempeñado como maestros especialistas para alguna institución que atiende diferentes tipos de población como niños con diferentes discapacidades, niños de la calles., actividad para la cuál no han sido formados, ya que tendrían que obtener esta preparación en instituciones ex profeso, saliéndose del perfil de formación del estudiante de pedagogía y convirtiéndose en maestros especialistas para diferentes grupos de alumnos.

Actualmente, en el Modelo Educativo, forman parte de los equipos interdisciplinarios, que pugnan por la integración y aunque en algunos de ellos son conocidas (os) como maestras (os) de apoyo, su labor es la planear, diseñar y desarrollar programas de atención a niños con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad, así como el diseño, elaboración y aplicación de material didáctico (impresos, gráficos, audiovisuales), elaboración de adaptaciones curriculares, participación en el diseño y realización de proyectos de capacitación, asesoría y difusión dirigidos a los integrantes de USAER en la SEP y de equipos de integración en las ONG'S, maestros de aula regular, a padres de familia, a directivos y comunidad en general y también en la planeación y desarrollo de proyectos de investigación educativa, necesarios para el trabajo de integración.

De acuerdo con Munguía⁸², las actividades que han desempeñado algunos pedagogos en este ámbito, les han permitido articular los distintos conocimientos adquiridos a lo largo de su formación universitaria como:

Conocimiento de la infancia, adolescencia y Psicología de la Educación, como medio para diseñar actividades que van acordes a la etapa de desarrollo cognoscitivo, psicológico y social de los alumnos.

⁸² Munguía, Tiscareño Ma. Guadalupe. Informe Académico de Actividad Profesional en la USAER Ixtlamachiliztli, p. 2.

Teoría Pedagógica, Antropología Filosófica y Filosofía de la Educación ubicándolos en el concepto de Educación como el proceso permanente de enseñanza-aprendizaje y no como algo que se da al final del proceso educativo y por su parte, fundamentando de manera teórica, las estrategias propuestas para los alumnos con necesidades educativas especiales.

Auxiliares de la comunicación para diseñar materiales didácticos diferentes a los que se han usado en la escuela regular.

Psicotécnica Pedagógica como auxiliar en el diseño, elaboración, aplicación y evaluación de instrumentos de identificación de niños con necesidades educativas especiales.

Prácticas Escolares como antecedente para la práctica real en la que el Pedagogo se desenvuelve.

Estadística aplicada a la Educación en la elaboración de expedientes y análisis de datos estadísticos recabados en las escuelas.

Didáctica General, Laboratorio de Didáctica y Didáctica y Práctica de la Especialidad como fundamento para la planeación, diseño y elaboración de las actividades de enriquecimiento al programa de estudios regular, para niños con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad.

Orientación Educativa Vocacional y Profesional y Taller de Orientación Educativa para asesorar a niños y padres de familia en proyectos de integración educativa y laboral.

Iniciación a la Investigación Pedagógica, Teoría y Práctica de la Investigación Sociopedagógica el trabajo realizado tanto en el sector público como privado, exige una búsqueda continua de métodos y técnicas que den respuesta a las necesidades educativas especiales de la población escolar, así como el marco teórico que fundamenta dicha atención, proporcionando elementos teórico-metodológicos para realizar dicha búsqueda.

Legislación Educativa Mexicana como base para conocer, cumplir y exigir el cumplimiento de los derechos y obligaciones de todos los involucrados en el sistema educativo oficial y en la fundamentación jurídica de la atención e integración educativa de los alumnos que presenten necesidades educativas especiales.

Es importante destacar que aunque la preparación de los pedagogos en el plan de estudios vigentes, no incluye de manera específica contenidos alusivos a la atención a la diversidad y a la educación integrada, en la práctica los egresados nos enfrentamos a escenarios naturales, los cuales exigen la vinculación de los elementos teóricos, metodológicos, filosóficos, éticos, etc,. Intentaremos integrar los conocimientos adquiridos durante nuestra formación profesional, dando una respuesta responsable y comprometida a las necesidades educativas especiales.

CONCLUSIONES

Al realizar esta investigación y al adentrarnos en el tema, queda claro que el tema es complejo, ya que maneja muchos criterios, que van desde el aspecto biológico, psicológico y hasta el social.

Debido a esto muchos profesionales se han encargado de buscar respuestas, estrategias que permitan manejar adecuadamente en la integración educativa, la cual implica respeto por la diversidad. La presencia del alumno con necesidades especiales nos está recordando que no sólo él es diferente sino que cada estudiante lo es y que podemos vivir en armonía a partir de la diferencia. Enseñar a los alumnos desde la cotidianidad del aula que la diversidad no es sinónimo de problema o conflicto. Se supone que los docentes fueron formados con el discurso de respeto por las diferencias individuales (pedagogía diferencial) pero en la práctica deben respetar y manejar la diversidad y difundirla.

También nos cuestiona nuestros valores y derechos y sin la práctica eficaz carece de sentido. Consideramos que la integración es una filosofía de vida que dignifica al hombre, pero que su valor se ve afectado por las circunstancias que ocurren al interior de una cultura y sociedad. Para construir una teoría eficaz para la integración se requiere del abordaje de concepciones a nivel cognitivo, funcional y emocional de la comunidad educativa.

La integración no la puede manejar una sola persona por más esfuerzos que haga; requiere de un trabajo interdisciplinario ya que al igual que la psicología, pedagogía, medicina y la psiquiatría entre otras, juegan un papel importante en el desarrollo físico, emocional e intelectual de los niños.

La integración educativa tiene sus fundamentos legales desde el art. 3º constitucional, el art. 41 de la Ley General de Educación, los cuales hacen un reconocimiento explícito al derecho que tienen los alumnos con necesidades especiales a recibir educación en ambientes normalizados y adecuados. Dando como resultado una profunda transformación en la formación inicial y continua de maestros. La pedagogía se encarga de sistematizar

acciones, organizar el modo de trabajo y decidir los tiempos óptimos para realizarlos y superar todo tipo de barreras.

Otro aspecto importante de la integración educativa es la equidad de oportunidades; la integración no es sólo compartir espacio físico sino la implementación de estrategias pedagógicas y de interacción que hagan real la participación de los alumnos con necesidades especiales. Por lo que la escuela no ha de ofrecer sólo igualdad sino oportunidades equivalentes y las diferencias resultarán secundarias.

México adquiere compromisos para modificar sus sistemas y políticas educativas para lograr estándares internacionales de calidad en sus servicios educativos, a través de la integración. Pero lo principal es transformar prácticas segregacionistas, combatir la ignorancia, prejuicios y hacer llegar los servicios educativos a mayor número de niños sin importar su condición físico o mental.

Para la sociedad mexicana es un desafío la integración como la palabra que lo indica es un reto, es decir se deben tomar los toros por los cuernos. Primero debemos considerar que es necesario un cambio de actitud en la sociedad mexicana y en segundo lugar sensibilizar a toda la comunidad educativa. Pero cómo podemos lograr esto, una solución que proponemos es transmitiendo información sobre el tema de integración educativa y de esta forma estimular a la población a que adquiera más herramientas. Desafío también significa estimular.

En nuestra población no se tiene una verdadera cultura de integración ni de necesidades educativas especiales. La actitud más común es de rechazo a integrar niños con necesidades especiales. Ya que se piensa que pueden “contagiarse” o que no son capaces de seguir el mismo ritmo. Cuando se logra aceptarlos no debemos tenerles lástima ni sobre protegerlos.

Esta cultura de integración se debe fomentarse en toda la población sobre todo en los niños ya que son materia prima moldeable y flexible, que conviva con todos. Los adultos somos los que estamos llenos de prejuicios. Pero el comentario negativo de un niño un arma muy poderosa y marca para toda la vida y causa un impacto en la aceptación.

Para obtener actitudes positivas hacia los niños con necesidades especiales, el contacto entre ellos y los niños "normales" debe ser estructurada, ni casual ni espontánea. La forma que los investigadores sugieren es la actividad de tipo cooperativo, en lugar de la actividad individualizada o competitiva. Resaltar que los alumnos con necesidades especiales son capaces de desarrollar otras habilidades.

Tenemos el compromiso como seres humanos y sensibles de abrir líneas de investigación que nos permitan afinar nuestras estrategias de intervención y ampliar espacios de cooperación entre los especialistas y la comunidad en general.

Y en un futuro tener un alto sentido social, ya que la integración educativa apuesta a que las escuelas se abran a la diversidad, que se les apoye con elementos metodológicos de atención que les permita a los docentes enriquecer los contextos educativos con estrategias de enseñanza-aprendizaje. Otro pilar importante para el éxito de la integración es la estimulación, apoyo y aceptación por parte de la familia.

BIBLIOGRAFÍA

Acosta María de Lourdes Una aproximación al proceso de integración educativa en el Distrito Federal, la visión de los actores institucionales, México, Dirección de Educación Especial, 1994, 46p.

Aguilar Montero Luis A., El informe Warnock, en la revista Cuadernos de Pedagogía, No. 197, Barcelona, Ed. Fontalba. 1991, 192p.

Ainscow Mel, Guía para la formación del profesorado, Madrid, UNESCO, 1994, 202p.

Ainscow Mel, Necesidades especiales en el aula, Madrid, Narcea, 1995, 156p.

Ainscow, M.; Hopkins, D.; Soutworth, G.; West, M. Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos, Madrid, Narcea, 2001, 180p.

Armstrong, F. Inclusion, curriculum and the struggle for space in school, Ottawa, Canada, International Journal of Inclusive Education. 1999, 95p.

Arnaiz Sánchez, P. Las escuelas son para todos. Madrid, España, Siglo Cero. 1996, 256p.

Arnaiz Sánchez, P. La diversidad como valor educativo. En I. Martín (Coord.): *El valor educativo de la diversidad*. Madrid, España Siglo Cero, 2000. 176p.

Bautista Jiménez Rafael. Una escuela para todos: la integración escolar en Necesidades educativas especiales de Rafael Bautista Jiménez (comp.), Málaga, Aljibe. 1993, 202p.

Booth, T. A Perspective on Inclusion from England. Ottawa, Canada Cambridge Journal of Education. 1996, 145p.

Borsani María José y María Cristina Gallicchio. Integración o exclusión, Buenos Aires, Novedades educativas, 2000, 230p.

Brennan, W. K. El currículo para niños con necesidades especiales. España: Siglo XXI de España, 1985, 185p.

Carrington, S. Inclusion needs a different school culture. Ottawa, Canada ,*International Journal of Inclusive Education*. 1999, 280p.

Castanedo Celedonio. Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial, Evaluación e intervención, CCS. Álcala, Madrid, 1998, 120p.

COLL, C. Psicología y Curriculum. México, Piados, 1987. 113 p.

D'ARGENT, CH., de la Peña, R., Guajardo, G, Mejía J., Mújica E., & Rivas, L.. Alfabetismo funcional en el medio rural. México, El Colegio de México, 1980. 300p

Delors, J. La educación encierra un tesoro. Madrid, Santillana, Ediciones UNESCO, 1996, 95p.

Diccionario Enciclopédico de Educación Especial, Madrid, Santillana, 1986, 2166p.

Dirección de Educación Especial Proyecto General para la Educación Especial, Pautas de Organización, Cuaderno de Integración Educativa, No. 1, México, autor, 1997, 11p.

Dirección de Educación Especial Proyecto General para la Educación Especial en México, Cuaderno de Integración Educativa, No. 6, México, autor, 1994, 15p.

Echeita Gerardo. El programa de integración del MEC, en la Revista Cuadernos de Pedagogía, No. 191, Barcelona, Fontalba, 1991, 147p.

Echeita Gerardo y Benigna Sotorrío. Necesidades especiales en el aula, en la Revista Cuadernos de Pedagogía, No. 226, Barcelona, Fontalba, 1994, 380 p.

Falvey, M.A.; Givner, C.C.; Kimm, C. What Is an Inclusive School? In R.A. Villa & J.S. Thousand (Ed.): Creating an Inclusive. Ottawa, Canada, International Journal of Inclusive Education, 1995, 50p.

García Cedillo Ismael et. al. Integración educativa en el aula, México, Fondo mixto de cooperación técnica y científica México-España, 1997, 106p.

García García E. La Integración Escolar. Aspectos Psicológicos I y II. Madrid, UNED, 1999, 139p.

Guajardo Ramos Eliseo Integración e inclusión como una política pública educativa en América Latina y el Caribe, México, Ponencia para el III congreso Iberoamericano de Educación Especial, 1998a,

Guajardo Ramos Eliseo, Proyecto General de Educación Especial en México, fase II, México, Dirección de Educación Especial, 1998b, 47 p.

Havlik Jarmila et. al. Hacia una escuela inclusiva, en la revista Novedades Educativas, No. 114, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2000, 56p.

Hegarty S. et. al. Aprender juntos. La integración escolar, Madrid, Morata, 1994, 178p.

Hernández Juárez María del Carmen. "Integración educativa y adecuaciones curriculares: Un estrategia innovadora en la atención a las necesidades educativas especiales en educación básica. Avances, dificultades y tareas pendientes", México, UPN., 1998, 256p.

KAUFFMAN, J.M. Why we must celebrate a diversity of restrictive environments. Learning Disabilities. Research and Practice, Londres, McMillan, 1995, Vol 10, 268p.

López Melero Miguel. Lecturas sobre integración social y escolar, Barcelona, Paidós, 1993, 118p.

Lou Royo María Ángeles. Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial, Madrid Ed. Pirámide, 1999,153p.

Lus María Angélica. De la integración escolar a la escuela integradora, Buenos Aires, Paidós, 1997,256p.

Maggi Rolando, Susana S. Tesis en Educación. Catálogo SEP , Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica y C.E.E México, 1993,86p.

MARTÍNEZ, O. A. Problemas emocionales y de conducta en el aula: Una aproximación ecológica. Tesis para obtener el grado de Maestra en Psicología (Educación Especial). Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, U.N.A.M. 1999,102p.

Mir, C. ¿Diversidad o heterogeneidad?. *Cuadernos de Pedagogía*, 263, Barcelona, Ed. Fontalba 50p.

Molina García. Deficiencia Mental. Aspectos Psicoevolutivos y evolutivos. Málaga, Aljibe, 109p.

Munguía, Tiscareño Ma. Guadalupe Informe Académico de Actividad Profesional en la USAER Ixtlamachiliztli. San Lorenzo Tezonco, Iztapalapa, Colegio de Pedagogía UNAM México, 2001,92p.

Nirje B..Simposio sobre Normalización e Integración. Mejora de Calidad de Vida, Virginia. Airlie, 1976, 183p.

ONU Normas Uniformes sobre Igualdad e Oportunidades para las personas con discapacidad. Boletín del Real Patronato, 1994, 86p.

Parrilla Latas Ángeles. El profesor ante la integración escolar: investigación y formación, Argentina, Editorial Cincel, 1992,150p.

Pequeño Larousse Ilustrado México, Ediciones Larousse, 1992,1663p.

Pérez de Lara Ferré Nuria. El curriculum oculto de la integración, en la Revista Cuadernos de Pedagogía, No. 229, Barcelona, Fontalba, 1994,184p.

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

Poder Ejecutivo Federal. Programa Nacional de Educación 2001-2006, México, autor. 2001.

Postulados de la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1959

Sáenz del Río Sagrario. Integración escolar de los deficientes, panorama internacional, Madrid, Editorial Real Patronato de prevención y atención de personas con minusvalía, 1985,179p.

SEP-SNTE Conferencia nacional: Atención educativa a menores con necesidades educativas especiales, equidad para la diversidad, Huatulco, autor, 1997.

SEP Cuadernos de integración Educativa No. 3. México,1993, 15p.

S.E.P. Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. México

Skrtic, T.M.. Discapacidad y democracia: voz, colaboración e inclusión en la enseñanza y la sociedad. En *Actas del Seminario Internacional "Políticas contemporáneas de atención a la diversidad: repensar la educación (especial) en el tercer milenio*. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 1999,40p.

SOLA MARTINEZ, T. La formación inicial y su incidencia en la educación especial. En: Sánchez Palomino y Torres González. *Educación Especial una perspectiva organizativa y curricular*, Madrid, Pirámide, 1997, 296p.

Stainback, W.; Stainback, S.; Moravec, J. Un currículo para crear aulas inclusivas. Reston E.U. Council for Exceptional Children, 1999,303p.

TAYLOR, R.L., STERNBERG, L. Exceptional children. Integrating research and teaching. New York: Springer-Verlag, 1989. 189p.

UNESCO Aprender a ser. Informe de la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación. Madrid: UNESCO-Alianza Editorial, 1987.

UNESCO Informe final de la conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales, acceso y calidad. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, 1994.

UNESCO Declaración de Salamanca y Marco de acción ante las necesidades educativas especiales. París: UNESCO, 1994

Van Steenlandt Danielle. La integración de niños discapacitados a la educación común, Santiago de Chile, UNESCO/OREALC, 1991,163p.

Villa, R.A.; Thousand, J.S. The Rationales for Creating Inclusive Schools. In R. A. Villa and J. S. Thousand (Ed.): Creating an Inclusive School. Alexandria: ASCD., 1995, 267p.

ZABALLONI, R. Introducción a la Pedagogía Especial. Barcelona, Herder, 1979,169p.

Zacarias,J. Necesidades Educativas Especiales, Facultad de Psicología. UNAM., 1994