



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Ciencias Políticas y Sociales

"Política de Modernización en Educación Especial
1992-2000".

TESINA

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN SOCIOLOGÍA

P R E S E N T A:

María Patricia Vargas Noguez

ASESOR: Doctor Gilberto Silva Ruiz

México D. F., agosto, 2005.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

*El grano de maíz
como cualquier semilla
para crecer, para germinar,
para convertirse en universo, en una octava superior
para ser uno con la dialéctica universal
debe desprenderse de su madre, el olote
debe romper toda relación con lo que determinó
su origen.*

*El grano de maíz que no se desprende
corre el peligro de desaparecer sin haber cumplido
con el sagrado compromiso de servir a la creación.*

*Únicamente en su soledad, el grano de maíz
podrá ser fecundado por la naturaleza
y engrandar una planta con muchos frutos,
que tendrán muchos granos.*

*Es así como el insignificante grano de maíz
lleno de soledad y lleno de obscuridad
podrá algún día emerger de lo denso
hacia lo sutil y ardiente y podrá vivir,
en sí mismo, el placer de los dioses:
diluirse en la creación de los universos
por los siglos de los siglos.*

POPOL-VUH

ÍNDICE

	Pág.
Introducción	<i>i</i>
Capítulo I	
MARCO HISTÓRICO	1
1.1 La educación como fenómeno social	2
1.2 Educación especial	4
1.3 Personas con discapacidad	6
1.4 Nuevos conceptos en educación especial	8
Capítulo II	
ANTECEDENTES DE LA MODERNIZACIÓN EDUCATIVA	17
2.1 La modernización, la globalización y los sistemas educativos	18
2.2 Evolución hacia la modernización	19
Capítulo III	
INTEGRACIÓN EDUCATIVA	24
3.1 Antecedentes de la educación especial	25
3.2 Fundamentos filosóficos	29
3.3 Reorientación educativa	34
3.4 Experiencia profesional	43
Capítulo IV	
EL CURRÍCULUM EN LA INTEGRACIÓN ESCOLAR	59
4.1 Currículum de la Educación Primaria en México	62
4.2 Currículum y Necesidades Educativas Especiales	68

4.3 Adaptaciones Curriculares	74
4.4 Capacitación y actualización profesional	79
Conclusiones y Propuestas	84
Bibliografía	93

INTRODUCCIÓN

El tema de la presente investigación surge de mi *experiencia laboral de 16 años en una escuela primaria de educación especial*, como trabajadora social durante ocho años y más tarde como maestra de grupo debido a que mi preparación como trabajadora social y como socióloga me permitió cubrir el perfil necesario para ello.

Al estar en contacto directo con alumnos que presentan discapacidad, pude darme cuenta que la mayoría de ellos enfrentan situaciones de desintegración familiar, violencia física y verbal, alcoholismo, drogadicción, hacinamiento, desnutrición, carencias de vivienda, educación y empleo entre otras; ocupándose sus padres o hermanos en el comercio informal, en la prestación de servicios, en talleres, trabajos domésticos, entre otros. Además de afrontar estas circunstancias tan difíciles de nuestra ciudad, presentan algún tipo de discapacidad en el que no únicamente se ven implicados ellos mismos sino también quienes intervienen dentro de su entorno familiar y social pues son objeto de marginación, discriminación y estigmatización por sus diferencias, ya que se tiene la idea absurda de que las personas con discapacidad son seres humanos inferiores, carentes de pensamientos, sentimientos y capacidad para enfrentar los retos que impone la realidad.

Lo anterior da como resultado un trato desigual, que se traduce en la falta de oportunidades para participar en la vida social, en condiciones similares al resto de la población, restringiéndoles su derecho a vivir con dignidad.

Dichas condiciones obligan a muchos menores que cursan su "primaria" especial a buscar medios de subsistencia cotidiana para ellos y su familia en actividades que van desde emplearse como intendentes,

lavatrastes, boleros o incorporarse al comercio familiar, realizando mandados, o como ambulante en el transporte, cantando o hasta pidiendo limosna.

No obstante, cabe destacar el interés que han demostrado instituciones, profesores, sociedades de padres de familia, asociaciones civiles, gobierno y autoridades hacia las personas con discapacidad, realizando acciones como: adecuaciones físicas en espacios públicos y privados, circulación de transporte adaptado, señalizaciones en el metro, difusión de la discapacidad a través de periódicos murales, programas de televisión, radio, prensa, actividades culturales y deportivas, apoyos de diversa índole, programas de atención. Sin embargo, aún falta mucho por hacer para conseguir que su integración social y educativa sea una realidad.

Por lo anterior y siendo un tema poco estudiado, decidí investigar la integración educativa como problema social y abordarlo de esa manera con **el objetivo** de *dar cuenta de las acciones* que plantea la Modernización Educativa en Educación Especial, conocer los principales planteamientos de la Integración Educativa y su operatividad, así como brindar algunas propuestas para el sector de Educación Especial y para futuras investigaciones.

La presente investigación es de **tipo descriptiva**, debido a que *explico el proceso* en el cual se dan cambios importantes en educación especial como parte de una modernización educativa general precisamente en el periodo 1992-2000; pues se inicia la operacionalización de acuerdos, programas, conferencias, documentos, que dan pautas para que estas modificaciones en la educación se lleven a cabo, es decir se muestran las características del hecho, los objetivos, enfoques y propósitos de la política estatal proyectada en educación especial.

Es una **investigación documental** en la que se consultan dichos programas, acuerdos, memorias de congresos, conferencias, plan y programas de educación básica, para conocer las premisas que impulsan a la reestructuración del sistema y la integración educativa.

Se emplea el **método deductivo** que va del análisis general al particular: política educativa en educación básica y sus características particulares en educación especial, hasta especificar las modificaciones dentro de la institución donde laboro, cómo es y cómo se manifiesta el fenómeno de interés.

De esta manera, en el **primer capítulo** se presenta el marco histórico, en el que se hace referencia a la educación como institución social, características de la educación especial y diversas definiciones sobre discapacidad así como los antecedentes para el surgimiento de nuevos conceptos relacionados con la integración educativa, entre ellos las necesidades educativas especiales.

En el **segundo capítulo** se plantean los cambios legales en la política educativa para transformar la educación básica, que a su vez dan una nueva orientación a la educación especial con base en la Integración Educativa.

El **tercer capítulo** expone de manera general los periodos de educación especial, el cambio de posiciones segregacionistas a integracionistas relacionados con fundamentos que involucran los valores y normas sociales, así como juicios éticos y humanistas como antecedentes y fundamentos que dan lugar a la Integración Educativa; la articulación de educación regular y especial.

Posteriormente manifiesto a través de mi experiencia profesional, los cambios realizados dentro de la institución escolar donde laboro, presentando tres experiencias de alumnos que fueron integrados a

centros de educación primaria y capacitación laboral regulares durante el proceso de integración educativa.

El **cuarto capítulo**, permite establecer la importancia del currículum escolar dentro del proceso de integración, exponiéndose el currículum de la Educación Primaria en México, la relación de este con las necesidades educativas especiales (NEE) y el trascendental papel de las adaptaciones curriculares base de la atención de dichas necesidades de los alumnos que las presentan dentro del ámbito educativo.

Por último planteo las conclusiones de la investigación y algunas propuestas.

CAPÍTULO I

MARCO HISTÓRICO

1.1 LA EDUCACION COMO FENOMENO SOCIAL

La educación no constituye un fenómeno aislado; sino una instancia vinculada al resto de componentes de la realidad social global. Esa vinculación no es mecánica, sino dialéctica: es decir, que la educación es una resultante pero al mismo tiempo influye sobre las condiciones sociales que la determinan.

La educación se concibe como un proceso de transmisión de conocimientos, habilidades, actitudes, técnicas, modos de vida, formas de pensamiento y como el proceso de socialización; es decir, con la educación se pretende desarrollar las facultades físicas, intelectuales y morales del hombre, en otras palabras, su desarrollo integral.

Por ser un proceso social la educación está determinada por las relaciones sociales que se establecen entre los hombres, quienes ocupan posiciones antagónicas entre sí, de tal manera la sociedad es considerada como una totalidad integrada a través de la hegemonía política, económica, social y cultural de uno o varios grupos, los cuales, valiéndose de la educación, pueden intentar ejercer su hegemonía e imponerla como un fenómeno indispensable para la supervivencia, continuidad e integración de la sociedad; no obstante, la educación también pretende un cambio social.

A lo largo de la historia ha estado presente la idea de que la educación tiene un efecto directo en el desarrollo de México. Hasta la *década de los 40* se idealizaba el papel de la educación en la sociedad a través de la transmisión del conocimiento, valores y la cultura en general; en la *década de los 50* surgió una orientación economicista en donde la educación permitiría una mayor productividad así como una mejor y más justa distribución de la riqueza; en las **décadas de los 60 y 70**, hubo un incremento en la cobertura educativa en los diferentes

niveles sin dar gran importancia a la calidad del conocimiento y el servicio educativo. (Ibarrola, 1979)

A finales de la **década de los 70**, México vivió una crisis política a la que se sumó una profunda crisis financiera *acentuándose en los 80*, que impactó a todos los sectores momento en el cual Fernando Solana y Jesús Reyes Héroles proponen algunas modificaciones al sistema educativo nacional, principalmente su descentralización; sin embargo, dicho proyecto no se impulsó debido entre otras cosas, al fallecimiento de Reyes Héroles y a la diversidad de intereses entre autoridades y sindicato magisterial.

En 1992 con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica se pretende enfrentar los grandes problemas de la educación básica y normal planteándose entre otras cosas la federalización; es decir que cada uno de los 31 estados de la República se responsabilizara de la atención educativa de su población, salvo la educación básica de la capital de la nación que sigue bajo la responsabilidad de la SEP que depende del ejecutivo federal. Para este sistema de educación existe un solo plan y programa nacional de estudios al que oficialmente tendrán que sujetarse las 32 entidades del país, pues la SEP conservó la normatividad educativa nacional. **La federalización del sistema educativo básico también descentralizó los servicios de educación especial en 1992 y cada entidad federativa decidió los tiempos para la reorientación de los servicios de educación especial, encontrándose diversas formas de aplicar este enfoque de una entidad a otra y con marcadas diferencias.** Esta reorientación planteó el cambio de un modelo de atención clínico-rehabilitatorio, a uno de carácter educativo-académico, en el cual el sistema de educación especial formó parte de educación básica (Art. 41, Ley General de Educación).

La Declaración de Salamanca de 1994 y el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 han sido las fuentes documentales para la reorientación de la educación especial en México entre otros. Promoviendo la integración educativa de menores con necesidades educativas especiales y, con capacidades y aptitudes sobresalientes a la educación básica, también la reorientación consistió en simplificar toda la diversidad de servicios específicos para cada discapacidad en dos instituciones que son las siguientes: los Centros de Atención Múltiple (CAM) y las Unidades de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER).

Paralelamente al avance de estas políticas educativas, se han venido desarrollando concepciones teóricas en torno a la educación básica, a educación especial y los nuevos conceptos relacionados con la discapacidad, los procesos de intervención, gestión en la escuela y la función social de la misma, situaciones que se mencionan en los siguientes puntos.

1.2 EDUCACION ESPECIAL

La educación especial no tiene finalidades que sean intrínsecamente diferentes a la pedagogía general. Se configura como el modelo educativo destinado a aquellas personas que no pueden seguir transitoria o permanentemente el sistema educativo general en condiciones normales y satisfactorias.

La educación especial se destina a aquellas personas cuyo desarrollo cognoscitivo y sensorial, cuyas finalidades de aprendizaje y de ajuste social, se dificultan con respecto al medio en que viven, en cuanto a independencia personal, económica y social y a su integración educativa, laboral y social.

Toda persona tiene derecho a la educación, no sólo con independencia de su condición económica, racial, de sexo, etnia o religión, sino también con independencia de su mayor o menor capacidad intelectual. El derecho a la educación es un derecho fundamental para la persona, y no sólo para la persona intelectualmente dotada. La educación se constituye, pues, como medio de socialización, promoción y desarrollo personal comunitario y no como simple instrumento de rentabilidad instructiva, que excluye sus beneficios a las personas con limitaciones en sus capacidades.

Las finalidades generales de la educación especial se pueden concretar en:

- Lograr un máximo desarrollo de las capacidades.
- Integrar la personalidad global.
- Preparar al sujeto para su participación en la vida social y laboral. (Cueli, 1990: 35-36)

DEFINICIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL

El ***Diccionario de las Ciencias de la Educación*** la define como: "Aquella que va dirigida a los sujetos que, por diversas causas psíquicas, físicas, emocionales se les dificulta ajustarse al ritmo de trabajo de escuela regular. A través de un proceso educativo, se trata de que dichos sujetos puedan alcanzar la formación humana y la preparación necesarias para integrarse personal, social, y profesionalmente en la sociedad a la que pertenecen" (Sánchez, 1999).

Para la Dirección General de Educación Especial: "La educación especial tiene como sujeto a las personas con necesidades especiales, cualquiera que sea su problemática. No difiere esencialmente de la educación regular sino que comparte sus fines generales y principios y,

en algunos casos, requiere del concurso de profesionistas de otras disciplinas.

Según la naturaleza y grado de los problemas, comprende objetivos específicos, programas adicionales o complementarios individualizados, que pueden ser aplicados con carácter transitorio o más o menos permanente en el aula regular, en la escuela o en otros servicios"(SEP/DGEE, 1981: 16).

1.3 PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Hablar de discapacidad significa referirse a un sector importante de la sociedad que sufre de una serie de características físicas, sociales y jurídicas que le impiden competir equitativa y justamente en la confluencia de las fuerzas sociales.

En los últimos años se han escuchado continuamente de diversas campañas publicitarias en pro de la igualdad y la equidad de todos y entre otros; se ha hablado de la garantía de los niños, los pobres, las mujeres, los ancianos; de sus derechos y sus carencias, pero, en realidad, ¿entendemos plenamente estos conceptos? ¿Conocemos a ciencia cierta quiénes constituyen estos sectores de clara desigualdad social y jurídica? ¿Sabemos y reconocemos sus carencias, necesidades, requerimientos y derechos?

Por ello, resulta indispensable precisar algunas definiciones y conceptos básicos relativos al tema de estudio. La Organización Mundial de la Salud (OMS), en su Programa de Acción Mundial describe la discapacidad como: Toda *restricción o ausencia* (debido a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano.

Considerando todos los elementos que conforman esta definición, se puede decir que deficiencia "es toda *pérdida o anormalidad* de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica que origina que el ser humano sufra una restricción o ausencia de sus capacidades, con respecto a su diario desempeño personal y social" (Huerta, 1999: 28-29).

La *ONU* define a la persona discapacitada como aquella que presenta diferentes características funcionales, que pueden manifestarse como una deficiencia física, intelectual o sensorial, y como una enfermedad que requiere atención médica o una enfermedad mental, las cuales pueden ser de carácter permanente o transitorio (NU, 1994: 10).

A su vez, la OMS tiene sus propias definiciones para incapacidad: cualquier restricción o impedimento del funcionamiento de una actividad, ocasionado por una deficiencia, dentro del ámbito considerado normal para el ser humano (NU, 1982: 2).

En México, de acuerdo con la CNDH, por persona discapacitada se entiende todo ser humano que posee una restricción o pérdida, permanente o transitoria, de alguna o algunas de sus facultades psicofísicas (CNDH, 1991: 8).

Actualmente cohabitan en todo el mundo cerca de 6 001 millones de personas, y aproximadamente 600 millones de ellas sufren algún tipo de discapacidad.

En México, el Censo de Población y Vivienda de 1995 realizado por el **Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática**, registró una población nacional aproximada a los 91 millones de personas, encontrándose que en materia de discapacidad en nuestro país viven más de 9 millones 100 mil discapacitados, cabe mencionar que es un porcentaje importante de la sociedad, que repercute de modo

adverso en al menos 25% de toda la población, según datos del Programa de la OMS.

En México, como en la mayoría de los países, la violencia, los accidentes, las catástrofes naturales y del hombre, la contaminación y el uso de drogas y estimulantes, constituyen sólo algunas de las fuentes de origen de la discapacidad. Asimismo, la desigual distribución de la riqueza, la pobreza, el hacinamiento y la insalubridad, así como la carencia de una cultura de la salud, la prevención y la atención a la discapacidad, se convierten día con día en grandes vallas y lamentables obstáculos que actúan en contra y perjuicio de las personas que tienen algún tipo de discapacidad (Huerta, 1999: 30).

1.4 NUEVOS CONCEPTOS EN EDUCACIÓN ESPECIAL

La educación especial desde sus inicios, enfrentó dificultades para enseñar el trabajo educativo, algunos presentaban problemas evidentes, como deficiencias físicas, sensoriales o mentales, y los términos deficiente y anormal se comenzaron a emplear para todo niño que no podía adaptarse a la escuela.

Entonces surgen en la historia dos tipos de niños: los normales y los anormales teniendo que definirse que tipo de instituciones se harían cargo de cada uno de ellos.

Cuando se habla del derecho a la educación de las personas "diferentes" no todos hablamos de lo mismo, por lo que la oferta de la educación especial refleja fielmente las ideas sociales y psicopedagógicas de cada momento histórico.

Antes del siglo XVII, a las personas con deficiencia se les internaba en manicomios o prisiones en donde eran confinados

hacinadamente junto con delincuentes, ancianos y pobres, pues se decía que no podían curarse.

A principios de 1800 no había ninguna responsabilidad pública para guiar la educación de los niños del Sur de Estados Unidos y la familia, con consejos, llevaba sobre sus hombros la responsabilidad educativa. El caso Thomas Cameron ilustra lo anterior: "Había muy poco de lo que podíamos llamar educación especial practicada en ese tiempo: el asilo Hartford para sordomudos fue abierto en 1818 y trató de instruir un programa especial para residentes con retardo, pero nadie más ofrecía ese servicio en América".

Durante el *siglo XIX* se crean a nivel mundial escuelas especiales para ciegos y para sordos, así se inicia lo que podía denominarse el periodo de la institucionalización especializada en la atención de personas con discapacidad y algunos autores consideran que así comienza la educación especial.

En los inicios de la educación especial se encontró que el modelo médico de intervención fue decisivo en la concepción de una educación diferente, existiendo una gran preocupación por el establecimiento de diagnósticos que ayudaran a la comprensión de lo que los sujetos podían presentar; el modelo psicológico parte de la misma base, pero se preocupó fundamentalmente por describir la capacidad del sujeto.

En el siglo XX se establecen ya escuelas de educación especial en la mayoría de los países industrializados, algunos médicos, al no encontrar respuesta en su disciplina, cifran sus esperanzas en el poder de la educación. Médicos como Seguin, Montessori o Decroly crearon un tratamiento que tenía que ser necesariamente pedagógico.

El desarrollo de la medicina y la psicología, particularmente de los métodos y técnicas de evaluación psicológica, condujeron a lo que se denominó "pedagogía terapéutica" o "pedagogía diferencial", basada en

la atención a los alumnos según sus niveles de capacidad intelectual diagnosticada por medio de tests o pruebas psicológicas.

Con la fuerza de estos instrumentos se marca una separación tajante entre los alumnos que podían asistir a educación regular y quienes debían ir a educación especial, existiendo un flujo constante de alumnos **desde finales de la Primera Guerra Mundial hasta los años 60** que pasaron del primer sistema al segundo porque se consideraban retrasados (García, 1993: 71-76).

Así se multiplican las escuelas y los grupos especiales a partir de las clasificaciones de los alumnos según las diferentes categorías apoyadas en el conocimiento médico y psicológico, surgiendo las instituciones para la atención de ciegos, sordos, deficientes mentales, paráliticos cerebrales y con dificultades para aprender. Estas instituciones especiales surgieron separadas de las escuelas comunes, creándose un sistema paralelo de educación.

Desde los inicios de la educación especial en clases y escuelas especiales se plantearon tres cuestiones fundamentales sobre las cuales ha girado el desarrollo de la misma:

1. Los procedimientos a utilizar para determinar el tipo de centro al que debía enviarse al alumno.
2. El ajuste de los programas a los alumnos.
3. Quién de que manera se aplicarían los programas.

En el año de 1959, en países como Dinamarca se inicia un movimiento encabezado por las asociaciones de padres de alumnos con discapacidad en contra de las escuelas segregadas, e irrumpe así el concepto de "normalización" para referirse a la posibilidad de que los alumnos con discapacidad, específicamente los deficientes mentales en un inicio, desarrollen un tipo de vida tan normal como sea posible. Bank Mikkerlsen fue el primero en plantear este tipo de acción.

En 1969, Bengt Nirje, siendo Director Ejecutivo de la Asociación Sueca Pro Niños Deficientes, define la normalización como la introducción en la vida diaria del subnormal de pautas y condiciones lo más parecidas posibles a las consideradas como habituales de la sociedad (Van, 1991: 13).

Con estos antecedentes la idea de la normalización se extiende por todo Europa, Estados Unidos y Canadá, produciendo en el campo de la educación especial un cambio progresivo que ha ido de las prácticas segregadoras a las experiencias de integración, con la creación de centros especiales y promover la integración al medio escolar y laboral en el que se desempeñan los sujetos.

Fue una época crítica para la educación especial; en el informe de la **UNESCO** de educación especial (**1968**), que tuvo como objetivo definir y delimitar el dominio de la misma y hacer una llamada a los gobiernos sobre la necesidad de una dotación importante de servicios para minusválidos, se destaca lo siguiente: "El desarrollo de la educación especial puede facilitarse si se le sitúa en el sistema de enseñanza general, ya que así se beneficiará, además de la infraestructura y de los servicios que ya existen... deberá dedicarse a cooperar con las acciones nacionales o locales fundadas por los padres y las familias de los niños deficientes y esforzarse por ejercer una función informativa ante el gran público sobre los problemas y necesidades de estos niños" (García, 1993: 60).

En la **década de los 70** se produce un movimiento que impulsa un cambio profundo en la concepción de la deficiencia y la educación especial. Las tendencias que favorecieron el cambio fueron:

1. Una concepción distinta de los trastornos del desarrollo y la deficiencia.	6. La constatación del fracaso escolar de manera significativa.
2. Una nueva perspectiva que daba mayor importancia a los procesos de aprendizaje y a las dificultades que encontraban los alumnos en su progreso.	7. Los resultados limitados que obtenían las escuelas de educación especial con un número significativo de alumnos.
3. El desarrollo de métodos de evaluación más centrados en los procesos de aprendizaje.	8. El aumento de experiencias en la integración.
4. La existencia de un mayor número de profesores y profesionales expertos en la escuela ordinaria y especial.	9. La existencia de una corriente normalizadora en todos los servicios sociales de los países desarrollados.
5. Los cambios en la escuela normal para enseñar a todos los alumnos.	10. La mayor sensibilidad social al derecho de todos a una educación integrada.

Surge en esta década el concepto de **Necesidades Educativas Especiales**, concepto utilizado en el informe Warnock, encargado por la Secretaría de Educación del Reino Unido a una comisión de expertos, presidida por Mary Warnock en 1974 y publicada en 1978. Este documento desestabilizó los esquemas vigentes de atención y popularizó una concepción distinta de la educación especial. Parte de sus propuestas fueron retomadas pocos años después en la legislatura inglesa y comenzaron a aplicarse posteriormente en el sistema educativo (Marchesi, 1996: 17-20).

Desde el punto de vista conceptual, el término "necesidades educativas especiales" intenta sustituir al tradicional término de la deficiencia, y desde el punto de vista de la práctica docente impulsa cambios en la concepción de los métodos de enseñanza, del currículo, de la formación del profesorado y las actuaciones y responsabilidades de las administraciones educativas.

El concepto de necesidades educativas especiales ha sido adoptado por organismos internacionales como la UNESCO para fortalecer, entre otras cosas, la promoción y defensa de los derechos de las personas con algún tipo de discapacidad, población que ha estado expuesta a los efectos de la marginación.

Este concepto se basa en el principio de que los fines de la educación deben ser los mismos para todos los alumnos, aunque el grado en que cada alumno alcance esos fines sea distinto así como el tipo de ayuda que necesite para alcanzarlos.

Lo anterior es complejo, sobre todo si se toma en cuenta que pensar en términos de necesidades educativas especiales no forma parte de nuestro lenguaje cotidiano en educación, ya que la tendencia en educación especial ha sido clasificar al niño por categorías diagnósticas y no por necesidades. Es necesario cambiar nuestra mentalidad acerca del alumno y traducir la deficiencia en necesidad educativa: respondiendo a qué necesita aprender, cómo, en qué momento, qué se debe evaluar y que recursos van a ser necesarios para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje de cada alumno.

Esto no significa olvidar que las limitaciones de algunos alumnos tienen una base biológica, pero tampoco es una condición necesaria y absoluta para presentar necesidades educativas especiales, ya que algunos niños las manifiestan simplemente por una historia de aprendizaje o como consecuencia de vivir en un contexto inadecuado (UNESCO, 1995b: 6)

Desamor, maltrato y pobreza continúan como incompreensión e insensibilidad en la escuela: el niño o la niña empiezan a reprobar, a ser señalados como tontos, a sentirse extraños en el grupo, y desertan, ya que: la escuela no les dio la oportunidad que buscaban (Latapí, 1996).

Por lo tanto, se habla de un alumnado diverso que requiere una respuesta diferente por parte de la escuela. El término diversidad pone de relieve todo aquello que tiene de particular cada miembro de la población, lo que le confiere la propia individualidad irrepetible y singular; de esta forma la educación debe tener diferentes ajustes para dar respuesta a la diversidad de necesidades de los alumnos.

Se puede considerar que un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno sociofamiliar o por una historia de aprendizaje desajustada) o necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículo (UNESCO, 1995b: 7).

De esta manera las causas de las dificultades de aprendizaje no solamente se encuentran en el alumno porque éste tenga un déficit, sino también por deficiencias del entorno o un planteamiento educativo desajustado, es decir una situación interactiva para plantear las necesidades educativas especiales. Si se piensa que las dificultades únicamente se encuentran en el alumno existe un bajo nivel de expectativas respecto a las posibilidades de éste y un menor compromiso por parte de la escuela.

Las escuelas deben encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves.

Las necesidades educativas especiales reconocen que todas las diferencias humanas son normales y que el aprendizaje debe adaptarse a las necesidades de cada niño y no cada niño adaptarse a lo que la escuela ha establecido como norma.

La atención de estas necesidades ha llevado al concepto de **Escuela Integradora:**

- a) Todos los niños deben aprender juntos siempre que sea posible, sin tomar en cuenta sus dificultades y diferencias.
- b) Estas escuelas deben de reconocer las diferentes necesidades de los alumnos y responder a ellas, adaptándose a los diversos estilos y ritmos de aprendizaje y garantizar una enseñanza de calidad por medio de un programa de estudios apropiado.

La escolarización integradora es el medio más eficaz para fomentar la solidaridad entre los niños con necesidades educativas y sus compañeros (UNESCO, 1995a: 4).

En los años ochenta se propusieron cuestionamientos importantes sobre las prácticas de las propuestas integradoras, rompiendo con la escuela tradicional y proporcionándose una respuesta a las necesidades especiales de cada niño.

El término integración toma como fundamento los principios de normalización, individualización y sectorización de los servicios, según el cual los alumnos recibirán las atenciones dentro de su medio ambiente.

Los apoyos y servicios se organizarán de tal forma que lleguen a donde se produce la necesidad (Bautista, 1993: 38).

Esta serie de cambios dieron origen a la integración educativa, inicialmente en los países desarrollados y expandiéndose progresivamente a todos los demás. Estas políticas educativas se derivan de la competencia económica a escala mundial y la necesidad de incorporarse a la nueva división del trabajo internacional, modificada por

la revolución tecnológica en los últimos años, obligando a poner atención en los sistemas educativos con el propósito de vincularlos a los sistemas productivos.

Se establecen las presiones para limitar el gasto público del beneficio social, con la implantación de los modelos económicos de corte neoliberal, se promueve la búsqueda de mecanismos financieros que no impliquen sobrecargas de gasto público en educación y sobre todo que satisfagan la distribución equitativa de los costos para el logro de mejores resultados en la productividad.

Ante esta perspectiva la modernización educativa en México nace en el contexto de las nuevas demandas de la globalización económica.

CAPÍTULO II

ANTECEDENTES DE LA
MODERNIZACIÓN EDUCATIVA

2.1 LA MODERNIZACION, LA GLOBALIZACIÓN Y LOS SISTEMAS EDUCATIVOS.

Desde la década de los años ochenta, el país y el sistema educativo mexicano han presentado transformaciones profundas para adecuarse a las cambiantes circunstancias externas impuestas bajo el proyecto reciente de modernización, la globalización, sin embargo, puede afirmarse que la modernización se inició tiempo atrás, si se identifica con un proceso de transición y cambio en las estructuras de la economía y la sociedad (Cassasus, 1992), y con su creciente organización y especialización (Brunner, 1992: 19). De hecho, como asegura Brunner, somos ya una sociedad moderna porque vivimos en la época de la escuela, la empresa, los mercados y la hegemonía como forma de configurar el poder y el control (Brunner, 1992: 19); ya que predominan en nuestra sociedad, bajo diversas formas y grados, el capitalismo, la cultura de masas, las hegemonías medidas por sistemas de consenso y el interés corporativo de los empresarios, incluso en el campo público estatal (Brunner, 1992: 19).

La educación se halla integrada de raíz al proceso de la modernización, pues la escuela posibilita la secularización de la cultura y genera poblaciones con una visión secular disciplinaria de la realidad (Cassasus, 1992: 19) A través de ella se inicia un periodo de movilidad social y de transformación del trabajo sobre la base de los nuevos aprendizajes (Cassasus, 1992). De modo que la escuela y el sistema educativo constituyen uno de los núcleos organizacionales de la modernidad (Cassasus, 1992: 75 y 87).

La experiencia de la modernidad – experiencia de espacio y tiempo, de imaginación social y existencia, de vida cotidiana y trabajo, de dominio, explotación y convivencia se apoya en cuatro núcleos

organizacionales estrechamente relacionados, dando lugar a modos de vida que, comúnmente, son identificados como propios. Dichos núcleos organizacionales, reducidos a su unidad básica, son: la escuela, la empresa, los mercados y las constelaciones de poder llamadas hegemonías (Brunner, 1992: 20).

Un sistema educativo en particular no puede explicarse sólo por los recorridos históricos ni por las condiciones, necesidades o coyunturas propias de su contexto económico, político o social (Brunner, 1992: 20); sino también analizarse a la luz de este movimiento mundial de modernización.

2.2 EVOLUCION HACIA LA MODERNIZACION EDUCATIVA

En 1989, el gobierno del Presidente Salinas de Gortari, como parte del proyecto nacional de modernización, y consistente con las recomendaciones internacionales en la materia, asumió un ambicioso programa de "**modernización educativa**" cuyo propósito primordial fue revisar contenidos, renovar métodos, articular niveles y vincular procesos pedagógicos con los avances de la ciencia y la tecnología. Los acuerdos logrados, en materia educativa, por los representantes de los gobiernos de la mayoría de los países del orbe, en **Jomtien, Tailandia**, en marzo de 1990 (Conferencia Mundial de Educación para Todos) influyeron en el proyecto, a pesar de las críticas que sobre los conceptos de "**calidad**", "**eficiencia**", "**eficacia**" se externaron por especialistas reconocidos en la materia. En México estos compromisos se insertaron en la propuesta del gobierno federal de encauzar el conjunto de las instituciones a la consolidación de un proceso neoliberal, anclado en los

retos de una sociedad capaz de participar en el proceso de globalización de las economías internacionales.

La Conferencia Mundial aprobó dos documentos. La Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje.

En estos documentos se consideran algunas iniciativas para propiciar los avances en la integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales, a las escuelas regulares, formulando las siguientes recomendaciones:

- Reafirmar el derecho a la educación sin discriminación, a través de una legislación adecuada, desarrollo de políticas que garanticen la integración educativa.
- Fortalecer el sistema educativo para que la planificación incluya todos los sectores de la población; considerando el mejoramiento cualitativo.
- Transformación progresivamente los servicios de educación especial como apoyo a la educación regular.
- Fortalecer el intercambio de experiencias entre los países para conocer el avance de la integración, difundiendo los logros y problemáticas encontradas, así como de las estrategias empleadas.
- Establecer curriculums flexibles y sistemas de evaluación viables.
- Capacitar y procurar la formación del magisterio par la atención pedagógica de los alumnos.

Posteriormente en 1994, se realizó la **Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, en Salamanca España**, cuyo fin fue promover los cambios políticos para favorecer el enfoque de la educación integradora. Durante esta conferencia se aprobó la **Declaración de Salamanca de Principios, Políticas y Práctica para**

las Necesidades Educativas Especiales y un Marco de Acción; de las consideraciones y proclamaciones de la declaración se destacan las siguientes:

1. Compromiso con la educación para todos reconociendo la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales dentro del ámbito de la escuela regular.
2. la orientación integradora de las escuelas regulares representa el medio más eficaz para combatir las actividades discriminatorias y propiciar una educación efectiva a la mayoría de los niños.
3. dar la más alta prioridad al presupuesto, políticas y legislación que favorezcan los procesos de atención e integración educativa, social y laboral de las personas con NEE.
4. Creación de los mecanismos descentralizados y participativos de planificación, supervisión y evaluación.

Las primeras acciones de reestructuración del Sistema Educativo Nacional tuvieron su base en el **Programa Nacional para la Modernización Educativa**, cuya operación inicio en 1989, dando paso en mayo de 1992 a la celebración del **Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB)** el cual profundiza y puntualiza dicha reestructuración, estableciendo tres ejes de política educativa:

1. La reorganización nacional del sistema educativo en dos sentidos:
 - a) La transferencia de la operación y administración directa del servicio escolar a los estados de la República (descentralización o federalización).
 - b) La creación de Consejos de Participación Social a nivel escolar, municipal estatal y nacional.

2. La formulación de los contenidos y materiales (nuevo plan de estudios y libros de texto gratuitos para primaria).
3. La revaloración social de la función magisterial.

Ello generó que en 1993, se modificará el **artículo 3º Constitucional** en el sentido de incorporar la obligatoriedad de la educación secundaria para todos los mexicanos y eliminando la obligatoriedad del laicismo de las escuelas privadas y permitiendo la enseñanza religiosa adicional al currículo obligatorio. En este mismo año se promulga **La Ley General de Educación**, que establece el marco legal para la proyección de la educación en México. Dicha promulgación genera un impacto en Educación Especial ya que por primera vez se abre explícitamente un artículo para educación especial; hecho que encuadra jurídicamente el reconocimiento de su existencia definiendo su ámbito de acción y su participación dentro de la educación básica. Este artículo 41 incluye una definición de educación especial:

“Aquella destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquellos con aptitudes sobresalientes, procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones de equidad social”, y en uno de sus párrafos en partículas señala: “Tratándose de menores de edad con discapacidades esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular...” (PEF, 1989-1994: 60). Esta nueva manera de definir la educación especial comenzará a incidir en una nueva cultura en torno a la discapacidad.

También en Programa de Modernización Educativa se implementa el enfoque de integración a través de una acción principal:

“...El implementar opciones de atención mediante la articulación de los servicios de la educación especial con la regular...” (PEF, 1989-1994: 60).

El derecho a la educación se reconoce constitucionalmente en el artículo 3º para todos los mexicanos, su cumplimiento estaba limitado a grupos de personas y en particular a aquellos que representaban alguna discapacidad que los ubicaba fuera de lo que se consideraba "normal". Los "discapacitados" no eran considerados población de la educación regular pero si de la educación especial en la que recibían atención por área de discapacidad con ofertas educativas segregadas.

Con este "pretexto", se inicia el proceso de descentralización (mencionada en el 1er capítulo) que consistió en la desaparición de escuelas que brindaban atención por tipo de discapacidad reduciéndolas a dos instituciones: Centros de Atención Múltiple (CAM) y Unidades de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular (USAER), esta "reorientación" planteada como organización técnico-administrativa con tintes político-sociales implicó el recorte presupuestal para la educación especial, pues la integración de alumnos con necesidades educativas especiales a la educación básica y la atención de alumnos en CAM con todo tipo de discapacidad fue la opción más idónea para atender más población con igual o menores recursos. Con ello se dio la cancelación de proyectos y plazas para docentes, se dejó de lado los salarios del magisterio y la inversión en investigación educativa entre otros aspectos. Sin embargo, esta integración educativa requirió de modificaciones de infraestructura física y material, formación de personal docente y multidisciplinario tanto en primaria regular como en CAM (en sus diferentes niveles primaria, secundaria y laboral) disponibilidad de material didáctico, revisión de estrategias cotidianas de trabajo, métodos pedagógicos entre otros; sin embargo, estas situaciones contradictorias entre el discursos de modernización y la práctica que no han podido superarse, ni existe interés por parte de las autoridades educativas.

CAPÍTULO III

INTEGRACIÓN EDUCATIVA

3.1 ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL.

Para tener una visión general de los cambios y actualizaciones que a lo largo de los años se han generado en materia educativa, pero específicamente enfocados a las personas con necesidades educativas especiales en México, es necesario remontarse al año de 1867, en el cual fue fundada la primera Escuela Nacional para Sordos; tres años después nació la primera Escuela Nacional para Ciegos. Sin embargo los ciegos y sordos no eran las únicas personas que solicitaban atención, siendo entonces necesario crear escuelas diferentes para menores con trastornos neuromotores, con deficiencia mental o con autismo. Se crearon también los servicios de apoyo para ofrecer atención a los menores que presentaban problemas de lenguaje o de aprendizaje y se diseñaron los programas para niños con capacidades y aptitudes sobresalientes.

Para 1914 el Doctor José de Jesús González, inicio la organización de la escuela para débiles mental en la ciudad de León, Guanajuato. Durante ésa misma época, *en 1917*, el Profesor Salvador Lima impulsó la inclusión en el plan de estudios de la Escuela Normal de Jalisco la Cátedra sobre educación de niños anormales.

Posteriormente, en el periodo que transcurre entre *1919* y *1927* se fundaron en el Distrito Federal dos escuelas de orientación para jóvenes con discapacidades, además empezaron a funcionar grupos de capacitación y experimentación pedagógica para atención de deficientes mentales en la Universidad Nacional Autónoma de México, asimismo se crea la escuela para Débiles Mentales en la ciudad de Guadalajara.

En *1921* se llevó a cabo, en la Ciudad de México, el Primer Congreso Mexicano del Niño, en el cuál se planteó la necesidad de ofrecer a los niños deficientes mentales, motores, auditivos y visuales

una solución a su problema educativo, bajo el cuidado de maestros especialistas.

En 1924 el Doctor Santamarina empleó algunas escalas de inteligencia para establecer perfiles de alumnos de primaria y en 1925 estas escalas fueron adaptadas a niños mexicanos. El problema de deficiencia mental fue el que tuvo mayor importancia en el ámbito de la educación especial. Se realizaron investigaciones para el diagnóstico y clasificación de niños con esta problemática y para 1932 se fundó la Escuela de Recuperación Mental "José de Jesús González", que fue considerada como la mejor escuela para deficientes mentales en México.

Se crearon diversos centros que funcionaron como servicios de Educación Especial, entre los que destacaron: el Instituto Médico Pedagógico (1935), el Instituto Nacional de Psicopedagogía (1936) y la Escuela para Niños Lisiados (1936).

Esta clínica junto con el Instituto Médico Pedagógico creado en 1935, eran las dos únicas instituciones que funcionaron en el país durante 20 años como servicio educativo para los niños con problemas de aprendizaje.

Ante la importancia de contar con personal especialista, responsable, comprometido y consciente de su importancia en el proceso educativo de los niños con discapacidad, el doctor Solís Quiroga elaboró una serie de planes y proyectos sobre temas de educación especial, los cuales entraron en vigor en 1942 y sirvieron como base para institucionalizar la educación especial en nuestro país. Esto sirvió como base para la creación de la Escuela Normal de Especialización. La nueva institución quedó a cargo del doctor Solís Quiroga y contó inicialmente con las carreras de maestros especialistas en deficiencia mental y menores infractores. Tres años después se agregaron carreras de especialistas en ciegos y sordomudos. Para 1954 se creó la Dirección

de Rehabilitación, y en 1955 se agregó a la Escuela de Especialización la carrera de especialista en el tratamiento de lesionados del aparato locomotor.

En otros estados de la República, se iniciaron también proyectos educativos a favor de los niños especiales: en Oaxaca, se fundó la Escuela de Educación Especial (1958), conformada por tres áreas: para deficientes mentales, para sordos y para ciegos.

En 1959 se creó la oficina de Coordinación de Educación Superior Especial dependiente de la Dirección de Educación Superior e Investigaciones Científicas. Esta oficina se encargó de la detección temprana de los niños deficientes mentales.

En 1962 se inauguró la Escuela para niños con problemas de aprendizaje en Córdoba, Veracruz. En 1966 se crearon dos escuelas más, una en Santa Cruz Meyehualco y la otra en San Sebastián Tecoloxtitlán. Durante 1969 se crearon diez escuelas en el Distrito Federal y 12 en el interior del país.

La larga secuencia de esfuerzos por consolidar un sistema educativo para las personas con requerimientos de educación especial culminó con el decreto de 18 de diciembre de 1970, por el cual se ordena la creación de la Dirección General de Educación Especial, (SEP/DGEE, 1985: 11-17) dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica.

Este hecho marco un cambio sustancial en la atención de este tipo de educandos. Al incorporar como una área importante en las políticas gubernamentales. Con ello, México asumió las recomendaciones de la UNESCO que señalan la necesidad de retomar la educación especial como una tarea distintiva e indispensable en el conjunto de la educación general (Acle, 1989).

Durante 1966-1976 se comenzaron a experimentar los primeros Grupos Integrados en el Distrito Federal y Monterrey y aparecieron los primeros Centros de Rehabilitación, y Educación Especial (CREE), así como las primeras coordinaciones de educación especial en los Estados. En el periodo de 1976-1978 se consolidó la experiencia de los Grupos Integrados y los CREE, se extendió la creación de coordinaciones en los Estados hasta abarcar la totalidad del país.

Pero la relación entre educación especial y educación regular se remonta en 1980 con el "Programa de Educación para Todos". A partir de este periodo siguió un gran impulso a los grupos integrados de educación especial, que ofrecían una atención a los niños con problemas de aprendizaje de los alumnos reprobados de primer año, supuestamente, atenderlos durante un año escolar permitía que sus bases en el aprendizaje de la lengua escrita y las matemáticas tuvieron un efecto preventivo para no continuar repitiendo en los grados superiores de la primaria.

A mitad de los años ochenta se creó un Programa Nacional para la Innovación de la Enseñanza de la Lengua Escrita y las Matemáticas, diseñada y asesorada por educación especial para la educación primaria.

Por otro lado, los servicios que brindaba educación especial operaba por áreas de discapacidad y con un currículo paralelo al de educación regular, cuyos estudios eran certificados como primaria especial. Dicho certificado tenía validez legal para obtener un empleo, pero no para continuar estudios en secundaria, ya que no amparaba el conocimiento de la escuela primaria regular. El currículo en educación especial era básicamente rehabilitatorio y se decía que era un "currículo para la vida", no para la actividad académica. Existían escuelas para ciegos, sordos, problemas neuromotores, deficiencia mental y ya se iniciaban las de autistas. Asimismo, estaban los servicios de educación

especial para los problemas de aprendizaje y para los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes, que funcionaban como apoyo a los servicios de escuela regular. Los problemas de aprendizaje se atendían para el primer grado en grupos integrados en aulas separadas durante todo el ciclo escolar como un programa orientado a la lectura-escritura y a las matemáticas y complementario al currículo regular, de segundo a sexto grado se les atendía en los gabinetes de los Centros Psicopedagógicos (CPP) en el turno alterno. Los alumnos con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes se les atendía en el aula de apoyo y en su salón de clase, junto con maestro regular y se trataba de una atención que consistía en intensificación curricular, esto es no se les promovía de grado ni de nivel de edad aún y cuando ya dominaban los contenidos de su grado correspondiente. Cada área de atención contaba con maestros especialistas específicos. Además del equipo multidisciplinario, como el psicólogo, la trabajadora social y en ocasiones un médico.

3.2 FUNDAMENTOS FILOSOFICOS.

La integración como filosofía significa una valoración de las diferencias individuales. No se trata de eliminar esas diferencias, sino de aceptar su existencia como distintos modos de ser dentro de un contexto social, que puede ofrecer a cada uno de sus miembros las mejores condiciones para el desarrollo máximo de sus capacidades, poniendo al alcance de los mismos beneficios y oportunidades de vida.

Ante esto, la postura humanista se opone a una connotación de la discapacidad como una valoración de menos cuantía, ya que algunos calificativos etiquetan y marginan a los discapacitados del goce de derechos y obligaciones con respecto a los ciudadanos considerados

normales (Mendoza, 1994). (Van Steenlandt, 1991: 13) señala que los movimientos humanistas han generado un cambio en las actitudes hacia las personas con requerimientos especiales, considerándolas como individuos con derecho a un trato humano y respetuoso. Debido a ellos, en educación especial ha aparecido toda una terminología de principios inspiradores y directivos; no obstante a menudo se confunden y aparecen como conceptos intercambiables, por lo tanto se hace necesario mencionar las tendencias y principios filosóficos e ideológicos que sustentan la integración que de acuerdo a dicho autor, son de manera general los siguientes:

I. Normalización. Este principio suele ser mencionado como la base filosófica de la integración. Su punto de origen se localiza en los países escandinavos al final de los años cincuenta. La normalización como concepto, fue difundido por primera vez por el danés Bank Mikkelsen (1959), quién formuló el término como una exigencia: "permitir que los deficientes mentales lleven una existencia tan próxima a la normal como sea posible"

Posteriormente en 1969 el sueco Bengt Nirje popularizó el término logrando que traspasara las fronteras y se extendiera por Europa. De esta definición se derivó la Ley de Normalización aprobada por el parlamento de Suecia en 1969, en donde se establece el derecho de todo discapacitado a tener una vida cotidiana normal y la posibilidad de realización personal en todas las esferas de la vida social: salud, educación, trabajo, recreación.

El segundo intérprete del concepto es Wolfensberger, quien exportó el término a Estados Unidos de Norteamérica, generalizando el principio de todas las personas devaluadas y contemplando conjuntamente tanto los medios como los resultados. En su obra principal (1972) define a la normalización como: la utilización de medios

tan culturalmente normativos como sean posibles para establecer y/o mantener conductas y características personales que sean tan culturalmente normativas como sea posible más que a los métodos y condiciones, Wolfensberger, se refiere a la imagen, a la interpretación de la persona devaluada.

Esta posición ha sido criticada, una de las fuentes de confusión mas frecuentes sobre dicho principio es el significado de que una persona discapacitada debe ser "normal" convirtiéndose en una persona promedio esta interpretación considera la normalización como un proceso orientado a desposeerlos de sus características personales, por lo que se tendría la originalidad de cada persona, favoreciéndose así solamente la adaptación. No obstante, varios autores insisten en la idea de que no se trata de normalizar a las personas sino de normalizar al entorno, adaptando los medios y condiciones de vida a las necesidades del discapacitado.

II. Sectorización. La normalización pasa por la sectorización que permite a la persona discapacitada permanecer en su medio familiar y social de tener experiencias normales dentro de las estructuras de la sociedad. Se refiere a la necesidad de que las instituciones legales promuevan los derechos de los individuos discapacitados, es decir significa **descentralizar los servicios**. En consecuencia, una mala o ingenua interpretación del principio de servicios comunitarios puede resultar en la negociación de las necesidades especiales y la discriminación en sí, se necesita una discriminación positiva que conozca y atienda las diferencias, sino el principio de la sectorización padecería del mismo mal que el de la normalización.

Además, cuando se decide incorporar a los alumnos de las instituciones especiales a la comunidad, esta debe estar en condiciones de acogerlos, no solamente en lo concerniente a la disposición de

recursos, servicios y profesionales; sino también a la responsabilidad moral, la disposición de aceptarlas, cuando falta esta disposición no significará más que una mera inserción física, por lo que no se trata entonces de una verdadera integración.

III. Integración. Este concepto representa el medio de canalización que permite a la persona discapacitada normalizar sus experiencias en el seno de su comunidad. No basta ser insertado físicamente en un lugar común, es imprescindible constituir una parte integrante de esa comunidad.

Algunos autores comparten el término con el de igualdad, vivir en la sociedad teniendo iguales derechos y privilegios que los demás; otros hacen hincapié en la participación activa como requisito indispensable de una verdadera integración social, igualdad de oportunidades y participación activa, derechos y deberes que llevan consigo el ser miembro de la sociedad.

Cabe señalar que la integración se lleva y desarrolla en el marco escolar, laboral y en el de la comunidad. La integración escolar, es contemplada como la clave de todo el proceso, significa proporcionar a los individuos con requerimientos especiales la posibilidad de participar en todas las oportunidades educativas disponibles para el resto de las personas, a menos que sus problemas sean tan severos que no pueden integrarse a programas regulares, se habla de proporcionar servicios en ambientes mínimamente restringidos. La tendencia de integración intenta que se evite separar al individuo del resto de la sociedad, proporcionándole acceso a servicios educacionales con apoyos especiales, de preferencia se debe iniciar en el nivel de enseñanza preescolar y continuar hasta la formación profesional.

De acuerdo al principio de normalización debemos tener claro que no se trata de normalizar a las personas discapacitadas, ya que las

necesidades de todos los alumnos se encuentran en un continuo, que van desde los niños que requieren de algún servicio o apoyo, hasta los niños que casi no requieren ayuda para cubrir los objetivos educativos. Por esto la propia educación debe ser considerada como un continuo de acciones, se trabaja con los niños basándose en sus propias habilidades, capacidades y necesidades: la razón es que todos son únicos con características intelectuales físicas y psicológicas propias por lo que a lo largo de su escolaridad requieren diversas ayudas pedagógicas o servicios educativos de tipo personal o material, haciéndose necesario brindarle un servicio personalizado.

Lo que realmente está en juego es dejar de entender la educación especial como la educación de un conjunto determinado de alumnos a aquellos que tienen deficiencias físicas, psíquicas o sensoriales para empezar a conceptualizarlo en la educación especial como las acciones o medidas que ayudan a los sistemas escolares, el profesorado principalmente, a estar mejor capacitado para enfrentarse a la diversidad de necesidades que puedan presentar los alumnos, cualquiera que estas fuesen. Para ello se debe dejar de ver como un problema a los alumnos con deficiencias, y a estas como causantes de sus dificultades para aprender a integrarse a la enseñanza ordinaria. Uno de los primeros pasos es ser conscientes de que esa conceptualización no es natural sino cultural, creada y dependiente del sistema escolar que es difícil de cambiar porque vivimos en una sociedad competitiva, que influye en todo el sistema educativo, en la que se valora el éxito académico, el rendimiento y la capacidad de competir y los valores de cooperación, solidaridad y respeto chocan con los dominantes. Por otro lado existen prejuicios de padres y alumnos "regulares", en las escuelas regulares se observa que a pesar de que los alumnos con necesidades especiales estén en clase junto con sus

compañeros continúan aislados, marginados, no se logra una integración social. El maestro de escuela regular requiere de cursos de formación, mayor tiempo que el que se tiene frente a grupo para la planeación, preparación de clases y materiales, evaluaciones, tiempo para analizar la problemática especial de los alumnos y organizar formas específicas de atención: apoyo de un equipo de especialistas, infraestructura física adecuada en el plantel, dotación de materiales de apoyo, incentivos profesionales que le permitan solventar sus necesidades personales y las de familia, para ejercer su docencia con calidad. Estas y otras condiciones son ideales para apoyar a los alumnos con necesidades educativas especiales en escuela regular, pero la realidad es otra existen muchas carencias que limitan y hacen incongruente la integración escolar.

3.3 REORIENTACIÓN EDUCATIVA

El proyecto de la educación especial en México se ha desarrollado en dos fases: la primera implica la reorientación de servicios, la segunda comprende un nuevo ordenamiento regional de los servicios, la rotación de los supervisores, el fortalecimiento y el apoyo oportuno y profesional de los agentes educativos. La mayor parte de las entidades federativas se encuentran en la primera fase (SEP, 1999). A continuación se expondrán las dos fases de reorientación implementadas en el Distrito Federal:

FASE I

La reorientación de educación especial se inició en 1993, con el Proyecto General de Educación Especial en México, el cuál apuntó a tres ámbitos.

1. **Educativo:** efectuado por medio de acciones que han permitido transitar de un modelo de atención clínico-rehabilitatorio a uno de carácter educativo-académico, mismo que promueve en la educación especial a integración educativa de los menores con NEE y con capacidades y aptitudes sobresalientes.
2. **Administrativo:** la reorientación en el ámbito de administración educativa, fundamentalmente consistió en que la educación especial forme parte de la educación básica, con las misma normatividad de evaluación y certificación. Además se asume que si un alumno asiste regularmente los doscientos días de clase, realiza todas las tareas escolares y desarrolla todas las actividades curriculares que se plantean en la escuela para el ciclo escolar, no sólo no debería de reprobar el grado, sino que su aprendizaje de contenidos debería de ser eficaz, si existiera un fracaso escolar no sería responsabilidad del alumno sino de la enseñanza o del entorno familiar.

Este cambio a la educación especial es radical, porque sus objetivo ya no es educar a sus alumnos con un currículum paralelo llamado "currículum para la vida", a través de técnicas rehabilitatorias: ahora el objetivo de educación especial es le Currículum Básico. Este es transformar el modelo clínico-rehabilitatorio por el modelo educativo.
3. **Escolar:** la reorientación en el sistema escolar, consistió en simplificar toda la variedad sofisticada de servicios específicos para cada discapacidad (visual, auditiva, retraso mental y problemas nueromotores) en los servicios escolarizados CAM; en las unidades USAER y Unidades de Orientación al Público (UOP).

FASE II

La atención de la educación especial ya no es la población con discapacidad, sino la que presenta Necesidades Educativas Especiales (NEE), con o sin discapacidad. El objetivo es que todos los alumnos cursen su educación básica, los que presenten necesidades especiales podrán hacerlo en la escuela regular con el apoyo de educación especial en el propio plantel, en una aula de apoyo en el horario escolar, además se le brindará asesoría a su maestro regular y se dará orientación a los padres. Los profesionales de educación especial tratarán de participar en el consejo técnico de la escuela para influir en el proyecto escolar en torno a la integración escolar, también de acuerdo con el profesor regular planeará actividades académicas con todo el grupo al que pertenece el alumno con NEE.

Aquellos alumnos que por algún motivo no logren integrarse escolarmente a la escuela regular, podrán cursar su educación básica en un centro educativo de educación especial, que para tal efecto ya todos aplican el currículum básico, con sus adecuaciones pertinentes.

La distribución de la población con algún signo de discapacidad en la escuela regular, en educación especial y sus servicios de apoyo, ahora se define como sigue:

- a) Alumnos con algún signo de discapacidad, con necesidades especiales, pero sin NEE.
- b) Alumno con algún signo de discapacidad y con NEE.
- c) Alumnos con algún signo de discapacidad y con NEE que sean remitidos a un CAM y, posteriormente integrados académicamente a la escuela regular.
- d) Alumnos con algún signo de discapacidad y con NEE, que ingresen a la escuela regular y se vean en la necesidad de cursar su educación básica en un CAM.

- e) Alumnos con algún signo de discapacidad y con NEE que ingresen y permanezcan en un CAM, donde cursen su educación básica.
- f) Alumnos sin discapacidad y con NEE.
- g) Alumnos sin discapacidad y sin NEE.

Debido a esta gama de alumnos, uno de los principales retos de educación especial no sólo es proporcionar la integración educativa y escolar, sino que los alumnos con discapacidad que se encuentran en primaria, no se desintegren de ella.

En resumen, de acuerdo al proceso de reorientación y las fases que lo integran, en el Distrito Federal se deben de esta llevando a cabo los lineamientos y objetivos que plantea la fase II. La existencia de material didáctico necesario, las modificaciones arquitectónicas indispensables en el plantel educativo, la sensibilización y capacitación del personal docente y el apoyo de las USAER en todas aquellas escuelas en donde encuentre inscritos menores con NEE con o sin discapacidad (SEP, 1999).

En los antecedentes de educación especial, se hace una referencia cronológica del surgimiento de los servicios de educación especial, después de 60 años dichos servicios se ampliaron y consolidaron, aparecieron las coordinaciones de educación especial ubicadas por delegaciones políticas, se empezaron a definir las políticas en educación especial (1982), en donde se mencionan ya los conceptos de normalización e integración.

Los servicios antes de la reorientación funcionaban por áreas de discapacidad y con un currículo paralelo al de educación especial con validez legal para obtener un empleo, pero no para continuar estudios en secundaria, ya que no amparaba el conocimiento de la primaria regular.

El currículum de educación especial era básicamente rehabilitatorio y se decía que era un "currículo para la vida", no para la actividad académica. Existían escuelas y servicios que brindaban atención por área de discapacidad, para los menores con características permanentes estaban los siguientes:

Centro de Intervención Temprana, Escuelas de Educación Especial, Escuela para Ciegos y Débiles Visuales, para Trastornos de Audición y Lenguaje, Impedimentos Motores, Clínica de la Conducta, Centros de Capacitación de Educación Especial o Industrias Protegidas, ya se iniciaban las de autistas.

Por otra parte estaban los servicios de educación especial para dar atención a menores con características transitorias, con problemas de aprendizaje, lenguaje, capacidades y aptitudes sobresalientes que funcionaban como servicios de apoyo a la escuela regular. Los problemas de aprendizaje se atendían en Unidades de Grupos Integrados A y B en escuela primaria en aulas separadas, durante todo el ciclo escolar. Los alumnos eran seleccionados mediante un diagnóstico de entre los reprobados del primer grado con un programa orientado a la lecto-escritura, las matemáticas y complementariamente con el currículum regular para que continuarán en segundo grado en la escuela primaria de origen; de segundo a sexto grado se les atendía en los gabinetes de los Centros Psicopedagógicos (CPP), en el turno alterno ofreciendo apoyo pedagógico y de lenguaje principalmente.

Los alumnos con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes, después de un diagnóstico de verificación, se les atendían en aulas de apoyo y en su salón de clases junto con su maestro regular, y se trataba de una atención que consistía en la intensificación curricular, no se les promovía de grado ni de nivel de edad aún y cuándo ya dominaran los contenidos de su grado correspondiente. Cada área de atención contaba con

maestros especialistas en áreas específicas, además del equipo multidisciplinario; como el psicólogo, la trabajadora social, la terapeuta del lenguaje y en ocasiones un médico.

A partir de 1984, se inicia la reorientación de los servicios que consistió en simplificar toda la diversidad de servicios específicos para cada discapacidad, en dos instituciones: los Centros de Atención Múltiple (CAM) y las Unidades de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER). Las instituciones por área específica de discapacidad desaparecen y los alumnos con cualquier tipo de discapacidad empiezan a ser atendidos en el CAM, los servicios de Grupos Integrados, Centros Psicopedagógicos (CPP) y las Unidades de Atención a niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS) fueron canalizados a las USAER.

Los CAM son servicios alternos para alumnos con o sin discapacidad, que presenten necesidades educativas especiales (NEE), que no es posible incorporar a escuela regular y que requiere atención individualizada en su mayoría.

Cuadro 3.1 Reorientación Operativa de los Servicios de Educación Especial

<i>Esquema anterior</i>	<i>Esquema actual</i>
Centro de Orientación, Evaluación y Canalización	Unidad de Orientación al Público
Unidad de Grupos Integrados A Unidad de Grupos Integrados B Unidad de Atención a Capacidades Sobresalientes Centro Psicopedagógico Centro de Orientación para la Integración Educativa	Unidad de Servicios de la Educación Regular (USAER)
Escuela de Educación Especial: <ul style="list-style-type: none"> • Para Deficientes Mentales • Para Ciegos • Para Sordos • Para Trastornos Neuromotores Centros de Intervención Temprana Centro de Capacitación de Educación Especial Clínica de Ortografía Clínica de la Conducta	Centro de Atención Múltiple (CAM)

Esquema anterior: Ciclo escolar 1992-1993.

Esquema actual: A partir del ciclo escolar 1993-1994.

La tarea docente se realiza sobre la base de una currícula de educación básica, realizando las adecuaciones pertinentes a los planes y programas de estudio, los libros de texto y los materiales de apoyo. Además de abordar los aspectos de planeación y programación curricular, así como los de gestación escolar con un carácter colegiado. La planeación de las actividades en el aula se deben diseñar de manera conjunta por el personal docente y para docentes (antes multidisciplinario), mediante el planteamiento de las adecuaciones curriculares de acuerdo a los requerimientos de la población, posibilidades y características. La evaluación, acreditación y certificación se lleva a cabo con base en la normatividad establecida por la educación básica en los niveles que la conforman.

Los servicios que se brindan son: educación inicial, preescolar, primaria, secundaria y capacitación laboral.

La estructura organizativa de la USAER, está constituida por el director, los maestros de apoyo, el equipo de apoyo técnico, y una secretaria: Los maestros de apoyo son docentes de educación especial, el equipo de apoyo técnico está constituido por un psicólogo, un maestro de lenguaje y trabajador social.

El personal está inscrito y tiene como centro de trabajo la USAER correspondiente, siendo su lugar de desempeño las escuelas regulares a las cuales la unidad brinde apoyo. Cada USAER en promedio apoyará a cinco escuelas en la atención de todos sus alumnos que presenten NEE, en la orientación a padres y a los maestros de escuela regular.

En el desarrollo técnico-pedagógico se consideran cinco acciones fundamentales: evaluación inicial, planeación de la investigación, evaluación continua y seguimiento. A estas acciones acompañan otras para la sensibilización inicial y permanentemente de la comunidad

escolar y de padres de familia, así como acciones de gestión escolar al interior de la escuela y de la zona escolar.

Antes de la reorientación existían los Centros de Orientación Evaluación y Canalización (COEC), en cada coordinación y el objetivo que tenía era brindar atención de orientación, evaluación y canalización a la población con limitaciones en el proceso de desarrollo o en el proceso educativo. Los alumnos eran canalizados a los servicios que correspondían, con un diagnóstico integral. Se valoraba al alumno desde el punto de vista pedagógico, psicológico, social y de lenguaje; mediante informes médicos o valoraciones neurológicas, después se realizaba la ubicación escolar correspondiente en los diversos servicios o instituciones requeridas. Esto permitía que el alumno tuviera una enseñanza diferenciada, de acuerdo con las características particulares de cada tipo de alumno con necesidades educativas especiales; esta homogeneidad del grupo constituía un principio estratégico de calidad educativa y no por ello se le segregaba o excluía, permitiendo la incorporación del alumno a la vida social y laboral.

El diagnóstico brindaba elementos de metodologías de trabajo, que favorecían el aprendizaje y desarrollo del niño acorde a sus capacidades y limitaciones.

Con el diagnóstico se podrían elaborar los planes y programas de estudio (de acuerdo con las posibilidades de desarrollo que posean los niños con necesidades educativas especiales), proporcionándoles orientaciones metodológicas necesarias, contribuyendo con ello a la elaboración de proyectos de capacitación para maestros y diversos profesionistas, así como de manuales, cuadernos de trabajo, entre otros materiales de apoyo.

Los diagnósticos que se utilizaban en educación especial desaparecen a partir de 1993, de acuerdo con el artículo 41 de la Ley

General de Educación: Ahora todos tienen derecho a la Educación Básica, sin importar la discapacidad y el grado de la misma. Las familias pueden optar por la escuela regular con apoyo de USAER o por el CAM, para que sus hijos cursen la Educación Básica. No hay diagnóstico que decida por ellos, porque ningún diagnóstico, por profesional que decida por ellos, por encima del derecho al bien común de la educación básica (Guajardo, 1998).

El proceso de reorientación de los servicios encaminados a elevar la calidad de la educación, adolece de un marco social, conceptual y psicopedagógico completo, dándole mayor prioridad e importancia al marco jurídico legal. Pareciera que se quiere elevar la calidad de la educación por decreto, primero se elaboran las leyes y se descuida la viabilidad en su aplicación. Para avanzar en el planeamiento de integración es prioritario la conformación de una infraestructura básica pero suficiente, así como una real capacitación de los recursos humanos idóneos.

La atención a niños con requerimientos de educación especial es una necesidad inmediata, pero su logro como interacción conlleva un proceso a largo plazo.

Los criterios que se enmarcan para "desaparecer" los servicios de Educación Especial y "crear" CAM y USAER no son serios, se dan argumentos filosóficos, geográficos, económicos, técnico-administrativos antes que psicopedagógicos. Estos argumentos son un "pretexto" para iniciar el proceso de descentralización en la Educación Especial que implicó la optimización de recursos, ya que la integración de las personas con necesidades educativas especial a educación básica fue la opción para atender más población con igual o menos recursos, se dio la cancelación de proyectos y plazas para docentes, se dejó de lado los

salarios del magisterio y la inversión en investigación educativa entre otros aspectos.

3.4 EXPERIENCIA PROFESIONAL

PROGRAMA EDUCATIVO

Antes de la integración el personal docente utilizaba como instrumentos para la evaluación de los alumnos los cuadernillos, carpetas y guías de evaluación individual; que se basaban en los aspectos socio-adaptativos de los alumnos, y se manejaban cuatro áreas curriculares:

- Independencia personal y protección de la salud.
- Comunicación.
- Socialización e información del entorno físico y social.
- Ocupación.

Cada área se trabajaba según las características del alumno o el grado escolar en el que se encontraba de lo simple a lo complejo de **acuerdo al aprendizaje del mismo**. La evaluación era en ocasiones subjetiva, ya que existían indicadores que no eran fácilmente observables, además de que la información era repetitiva, pues debía registrarse también en los **cuadernillos** y en las **carpetas**. Esta evaluación era demasiado rígida, y se perdían de vista algunos elementos pedagógicos, por lo que el personal docente optó por aplicarlos a ciertos alumnos que por sus características no lograban adaptarse a los contenidos manejados con la mayoría de los alumnos. Estos contenidos formaban parte de la **guía curricular** y tenían aspectos relacionados con los contenidos de planes y programas de primaria regular.

También se aplicaba la **evaluación de personalidad** del alumno, más tarde se observó que ésta no aportaba elementos suficientes para conocer la personalidad de dicho alumno, por lo que fue necesario llevar un registro de conductas en el expediente de cada menor, con apoyo del área de psicología.

A partir del ciclo escolar 1994-1995 se implementaron documentos oficiales: como boletas y certificaciones; así como plan y programas de educación básica (primaria); dejando atrás guía curricular, cuadernos de evaluación del alumno y evaluación de personalidad, con esto se transforma la evaluación cualitativa del proceso de aprendizaje del alumno a la evaluación cuantitativa por bimestre en las diferentes asignaturas (boletas).

Antes de poner en práctica el plan y los programas de educación básica, el personal docente revisó los contenidos y asignaturas correspondientes al grado, concluyendo que no existían resultados funcionales para el tipo de población que se atendía, pues el lenguaje es elevado y los contenidos estaban desfasados de acuerdo con el avance psicopedagógico del menor, por lo que fue necesario adecuar los contenidos del currículo con base en las posibilidades de los mismos, así como de sus necesidades manifiestas.

Los libros de texto que se utilizan en la actualidad son los correspondientes al grado escolar en que se encuentra el alumno, cuando anteriormente se podía optar por utilizar libros de un grado a dos anteriores al que se encontraba cursando el alumno.

Después de 1993 se hizo obligatoria la aplicación del Plan y Programas de Estudio, el cumplimiento del calendario oficial, así como el uso de los libros de texto gratuitos.

Los profesores, de común acuerdo con el director y los padres de familia o tutores, podrán solicitar ocasionalmente otros materiales

escolares durante el año lectivo, que no deberán ser excesivos ni onerosos y sin perder de vista los propósitos del Plan y Programas de Estudio vigentes.

En todos los casos, el material deberá de solicitarse y los supervisores escolares evaluarán el trabajo realizado con ellos (SEP, 1994-1995: 10).

Pese a lo anterior, el personal docente busco fomentar en nuestra población, una mejor competencia curricular paralela a primaria regular realizando acciones de autogestión, principalmente los maestros que tenía la opción de trabajar en primarias, apoyando a enfrentar mejor estos cambios; producto de la integración educativa ya que no existe asesoría ni capacitación por parte de nuestras autoridades inmediatas (supervisores, coordinadores y director general).

Actualmente se utilizan los libros de texto seleccionando algunos contenidos de Ciencias Naturales, Español e Historia, pocos de Matemáticas y Geografía, en forma ocasional el Atlas; teniendo que realizar adecuaciones curriculares, dando buenos resultados en algunos alumnos en cuanto a conocimiento, o para ampliar su visión del mundo y vocabulario.

REORIENTACIÓN DE LOS SERVICIOS

Hasta 1995 el tipo de población que se atendía en la institución, eran en su mayoría alumnos con deficiencia mental asociada a hipoacusía, debilidad visual, daño neuromotor leve y con algunas características psiquiátricas.

Para finales del ciclo escolar 1995-1996, cambia de nombre el servicio educativo, de Escuela de Educación Especial a Centro de Atención Múltiple (CAM). Este cambio implica que la institución debe brindar atención educativa a toda la población escolar con diversas necesidades educativas especiales, sin considerar discapacidades

específicas o niveles de atención, así como atender la demanda que se genere en la zona de afluencia.

Empiezan a ingresar alumnos con serias discapacidades, por lo que se tiene que modificar la infraestructura física del plantel (en la medida de lo posible, con apoyo de los padres de familia y la subdelegación Cuauhtémoc), con rampas de acceso al edificio y aulas para facilitar el desplazamiento de la población con sillas de ruedas.

Se cierran los servicios que brindan atención específica a alumnos con diferentes discapacidades, generándose desconcierto entre maestros, alumnos y padres de familia, pues no se proporcionó la información necesaria sobre los cambios en educación especial; de un momento a otro los maestros se encontraron con que la atención que se daba a los niños a través de grupos integrados, así como de otras instituciones, habían desaparecido, surgiendo sólo dos servicios como resultado de la política educativa (integración educativa): los Centros de Atención Múltiple (CAM) que debían de atender a población escolar con todo tipo de discapacidad y las Unidades de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular (USAER). A este servicio fueron derivados los alumnos con problemas de aprendizaje y lenguaje que recibían atención en Centros Psicopedagógicos (CPP) Grupos Integrados y Unidades de Atención a Niños con Capacidades Sobresalientes (CAS).

Al mismo tiempo, hubo inquietud entre los maestros de ambas modalidades, ya que los de educación regular recibirán una nueva responsabilidad, para la cual no se sientan preparados, y que afecta no sólo el trato que deberían otorgar a los alumnos con necesidades educativas especiales, sino también el que darían a todo el grupo, oponiéndose rotundamente (y con justa razón) a atender niños con necesidades educativas especiales con el argumento de que no son

especialistas, y por otro lado, impidiendo la entrada de los maestros especialistas al aula, pues sentían que invadían su privacidad.

Para los maestros de educación especial, quedó la doble ansiedad al dudar sobre el tipo de atención que recibirían los niños en educación regular y perder la identificación y especificidad de la materia de trabajo, así como la angustia manifiesta pues los CAM requieren de personal altamente calificado para atender las diversas necesidades educativas de los alumnos; surgen también brotes de marginación de alumnos y familiares de la **escuela regular** hacia los niños de educación especial.

Dichas situaciones provocaron movilizaciones y acciones de descontento, generalmente de personal de educación especial, padres de familia y alumnos ante instancias como la SEP, Gobernación, la Comisión Nacional de Derechos Humanos, entre otras, sin obtener ninguna respuesta favorable, pues las autoridades se propusieron continuar con el proyecto de integración educativa.

MODIFICACIONES EN LA PRÁCTICA PROFESIONAL

Ante la reorientación de los servicios de educación especial las funciones del personal se fueron modificando:

El equipo interdisciplinario (psicología, trabajo social, terapia de lenguaje) apoyaba (**hasta 1994**) el proceso educativo del alumno, desde su perspectiva definida, con base en la formación académica-profesional. Por ejemplo, el área de psicología valoraba a los alumnos, a través de pruebas psicológicas y entrevistas tanto a los niños como a sus padres, emitiendo un diagnóstico con el fin de obtener elementos metodológicos de trabajo que favorecieran el aprendizaje y desarrollo del alumno, acorde a capacidades y limitaciones. Se daba atención individual y de grupo, orientación a maestros, atención a padres de

familia, canalizaciones a diversas instituciones y seguimiento, entre otras.

El área de lenguaje brindaba también una atención integral para los alumnos, algunas de las funciones eran:

La detección de problemas de audición y lenguaje en la población escolar, programación de terapias individuales en cubículo y actividades de apoyo en aula, entrevistas y asesorías a maestros y padres de familia, informes y seguimiento sistemático de alumnos; así como canalizaciones a otras instituciones cuando fuera necesario.

Por su parte, trabajo social tenía un campo de trabajo amplio: realizaba análisis de expedientes de alumnos, observaciones en grupo para conocer la evolución de los mismos se coordinaba con diversas instituciones de carácter educativo, cultural, recreativo, de salud; para canalizaciones específicas según los requerimientos.

Había seguimiento de casos, desde los que asistían a la escuela especial, hasta los que egresaban para incorporarse a los Centros de Capacitación de Educación Especial; visitas domiciliarias; trabajo con padres; entrevistas a través de diferentes formatos de acuerdo con las particularidades de los casos; revisión de grupos; análisis de casos, conjuntamente con el equipo interdisciplinario, etcétera; concretándose posteriormente el trabajo a actividades muy generales y administrativas.

Después del ciclo escolar 1993-1994, desaparecen las juntas de área y empieza a manifestarse una ambigüedad en las funciones de los especialistas.

Asimismo se da un cambio conceptual, ya que antes se denominaba al personal, equipo interdisciplinario, y después de 1995, paradocente; es decir apoyar al docente en la labor curricular.

A continuación se menciona las nuevas funciones:

- Apoyar el trabajo psicopedagógico conjuntamente con el maestro de grupo.
- Elaborar una evaluación inicial, para detectar el perfil grupal e individual, dado el aprendizajes previos del alumno.
- Realizar un informe e integrarlo al expediente, enriquecerlo con observaciones y manifestaciones de aprendizaje continuos redactados por los docentes y especialistas.
- Participar en actividades extraescolares como miembros de diversas comisiones del Consejo Técnico Consultivo (instancia donde se reúne todo el personal para planear, organizar, evaluar, analizar diversas situaciones y tomar acuerdos), como el programa de seguridad y emergencia escolar, club ambiental, cooperativas escolares, material didáctico, fortalecimiento curricular, así como visitas a museos, ferias, actividades recreativas, culturales y deportivas.
- Apoyar a los alumnos en el comedor, en algunos casos darles de comer implementar hábitos de aseo, independencia personal, incluso control de esfínteres, apoyar en grupos cuando falte algún maestro(a) solicite días económicos (pues los alumnos deben asistir los doscientos días de clase) o estar frente a grupo como maestros titulares (psicóloga, terapeuta de lenguaje) cuando crezca la población escolar y haya necesidad de formar más grupos o cuando algún docente solicite su cambio, pues las plazas ya no son repuestas.

Con esto se propicia un desvanecimiento del perfil de los especialistas, que hasta antes de la integración tenían funciones bien específicas, derivadas de su formación académica. Durante años la psicóloga, terapeuta de lenguaje y trabajadora social apoyaban el proceso educativo desde una perspectiva definida. La situación provocó

un doble conflicto: por un lado, no ejercer bajo una clara definición de su profesión, frustrando su vocación e interés; y por otro lado, no contar con la capacitación para ejercer como pedagogo(a), con un trabajo imitado y limitante.

Ante estos cambios la función del director sufre también modificaciones; se encauza más al aspecto administrativo que técnico, ejecutando un exceso de funciones burocráticas que impiden el ejercicio pedagógico que le corresponda; lo cual provoca un distanciamiento entre él y los docentes. Siempre con la urgencia de llenar formatos, datos estadísticos, informes, asistir a juntas o leer documentos para dar a conocer al personal y acatar los lineamientos establecidos por las autoridades educativas.

Se marcan tiempos para la entrega de documentos, como lista de asistencia. Boletas de calificaciones, informes de alumnos, programas de las diversas comisiones, carpetas y avances programáticos; los cuales son sellados y firmados, pero nunca analizados ni discutidos, por falta de tiempo.

Por otro lado, siempre ha existido un distanciamiento entre los supervisores y la práctica educativa del maestro (a pesar de estar físicamente la zona de supervisión dentro de la institución), pues se han limitado a revisar documentación, hacer observaciones y sugerencias desde el escritorio, enfatizando la necesidad de cumplir con las normas técnico-operativas ya establecidas estén o no acordes con los requerimientos educativos, propiciando cierta discrepancia entre ellos y los maestros. Generalmente antes de iniciar un ciclo escolar (agosto) se imparte un curso o taller entre el personal asistente de los diversos servicios que coordina a la zona de supervisión, manejándose temas o aspectos desligados de las necesidades de los servicios y poco funcionales.

Los cambios también han exigido una profunda transformación de la práctica docente, pues existen discrepancias entre la preparación del maestro y las necesidades que surgen del nuevo modelo educativo, el Centro de Atención Múltiple debe brindar atención educativa a menores con todo tipo de discapacidad (incluso severas).

Los maestros requieren de capacitación y actualización para conocer las características y necesidades físicas, psicológicas y sociales de los alumnos, dominar el programa de educación primaria, así como el manejo de conceptos ya que deben darle un nuevo enfoque didáctico a las diferentes asignaturas del currículo de educación primaria, realizando adecuaciones curriculares, ampliando su intervención e incluyendo diversas formas de enseñanza que responda a los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos, flexibilizar el trato con cada uno de ellos, buscando los mecanismos adecuados para tener contacto con la familia.

Al interior de la institución se han presentado inquietudes, principalmente por parte de los maestros, sobre cómo abordar estas situaciones, ya que no se cuenta con los apoyos necesarios por parte de las autoridades. Dichos maestros pretenden buscar espacios (por el compromiso profesional que existe) a través del grupo colegiado, donde el Consejo Técnico Consultivo se guíe como grupo autogestivo, grupo de aprendizaje que favorezca el proceso de enseñanza-aprendizaje entre docentes y paradocentes con el fin de brindarle al alumno una atención cada vez mejor, con esto se busca que no sólo sea el director quien conduzca las juntas de dicho Consejo.

Sin embargo, estas intenciones de autocapacitación aún no han podido llevarse a cabo por falta de tiempo, ya que siempre existe la prioridad por cumplir con actividades administrativas, organizar trabajo y cumplir con comisiones asignadas; existen también en ocasiones obstáculos por parte de supervisores hacia algunos compañeros de

trabajo cuando se establecen vínculos con algún profesionalista que imparte cursos o talleres.

ESTUDIO DE CASOS

A continuación se presentan tres estudios de caso de alumnos con necesidades educativas especiales, que fueron integrados a escuelas primarias y centro de capacitación regular. Con éstos, se pretende tener una visión general acerca de cómo y bajo qué circunstancias se está dando la integración educativa.

Caso número 1: Iván.

Antecedentes:

Iván es un niño de 9 años de edad, producto de un embarazo no deseado, actualmente vive con un hermano de 13 años y su madre, quien le brinda atención y apoyo. El padre vive con otra pareja.

A los 5 años de edad es inscrito en preescolar regular, fue valorado por los especialistas del Centro de Atención Psicopedagógica en noviembre de 1995, detectando alteraciones en todas las áreas de su desarrollo, así como conductuales y de aprendizaje. No existe conocimiento o integración del esquema corporal ni de sus funciones, presenta alteraciones perceptuales en área de coordinación final y visomotora.

Su atención es dispersa, le es difícil relacionarse o adaptarse a su ambiente.

No manifiesta interés en el trabajo escolar, ni en la calidad de éste, tarda en ejecutar una actividad, actuando como si no entendiera lo que se le pide; no conoce formas, colores, tamaños.

El personal del Centro de Atención Psicopedagógico de Educación Preescolar (CAPEP) concluyó que Iván debía ser canalizado a la brevedad posible a una institución especial.

Desarrollo:

El alumno ingresa al Centro de Atención Múltiple Número 33 en enero de 1996, cursó preescolar y primero de primaria. En el transcurso de su estancia se observa alteración en la personalidad, mostrándose inseguro e introvertido, con dificultad para relacionarse o adaptarse al medio ambiente; problemas de lenguaje, el cual es poco entendible y con vocabulario escaso; no obstante se observan avances significativos posteriores en su aprendizaje y desarrollo.

Condiciones de cambio:

Antes de integrar a Iván el equipo interdisciplinario del Centro de Atención Múltiple concluye que el principal impedimento lo constituía su socialización.

En el ciclo escolar 1998-1999 se consideró posible su integración a primaria regular, con apoyo y supervisión, bajo una metodología de trabajo sistemático. El equipo paraprofesional de USAER valoró viable la integración y se comprometió a darle una buena ubicación y seguimiento estrecho al caso; el alumno queda ubicado en segundo grado de primaria.

Dinámica:

Las condiciones de USAER no fueron las adecuadas para su desarrollo en la escuela primaria regular, ya que el grupo de alumnos era extenso, con sobrecarga de actividades administrativas en la maestra, por otro lado, no existían adecuaciones curriculares para trabajar en forma individual con Iván ni para integrarlo al grupo y al ámbito escolar.

También faltaron recursos humanos de educación especial y seguimiento estrecho del caso.

Situación final:

Iván regresa al servicio de educación especial después de permanecer corto tiempo en USAER, observando conductas disruptivas (que no presentaba antes de ser integrado), como problemas de personalidad con rasgos psiquiátricos.

Iván cursa el 2º grado de primaria especial (CAM) recibiendo apoyo del equipo paradocente dando estrategias de atención y apoyo a la maestra de grupo y a la familia.

Caso número 2: Cristián.

Antecedentes:

Cristian Rafael, menor de 12 años; se refieren antecedentes genéticos, amenaza de aborto a los ocho meses, parto sin complicaciones.

Al año de edad enferma de bronconeumonía y convulsiona, a los cinco años padece rubéola y nuevamente convulsiona.

Cristian es miembro de una familia compuesta por sus padres y dos hermanos, el padre presenta alcoholismo, generándose por esta situación un ambiente conflictivo. El nivel sociocultural donde se desarrolla es poco estimulante, el manejo hacia el mismo es diferente, ya que el padre es consentidor y la madre enérgica: impone normas de conducta a través de gritos, castigos y golpes.

Sus antecedentes escolares son:

- Jardín de niños regular.
- Jardín de niños especial.
- Primer grado en escuela primaria regular con apoyo de Centro Psicopedagógico.

Desarrollo:

Ingresa al Centro de Atención Múltiple Número 33 en el ciclo escolar 1994-1995, es ubicado en segundo de preescolar.

En noviembre de 1994 se le realiza una evaluación psicológica y se observa que no logra la identificación verbal, como reconocer objetos familiares; la capacidad para recordar y tener una forma especial de expresarse; el nombrar objetos de memoria; capacidad de asociación y de aislar. Su maduración es de dos a tres años, presenta severo daño orgánico. Como datos significativos se encuentran:

- Problemas de atención: hiperactivo, impulsivo.
- Problemas de comprensión: responde rápidamente con mala comprensión y estructuración, sus comentarios son irrelevantes.
- Es introvertido.

La evolución del lenguaje es tardía, empezó a decir sus primeras palabras a los dos años; se observa torpeza lingual en el aspecto articulatorio y fallas en algunos fonemas (el padre presenta problemas con diptongos y otros fonemas). Por lo anterior, se determina que es un alumno que requiere apoyo y estimulación constante.

Condiciones de cambio:

Cristian recibe apoyo por parte de los especialistas de Educación Especial y seguimiento de caso; a fines del ciclo escolar se observa que su comportamiento es estable, su manejo es más fácil, presenta iniciativa y disposición al trabajo y sus logros se ubican por arriba de la norma del grupo.

En el ciclo escolar 1995-1996 es integrado a la escuela primaria regular "Lisandro Calderón", USAER III-2, en primer grado.

Dinámica:

El grupo donde se ubica Cristian está compuesto por 28 alumnos de nuevo ingreso.

La maestra trabaja de acuerdo con los contenidos de primer grado, sin embargo, el menor no responde a estos; su atención es

dispersa, no termina los trabajos solicitados, se aleja mucho del modelo y de lo que sus compañeros realizan; se basa en líneas y círculos sin intención específica.

No se integra al trabajo de grupo, presenta problemas de conducta, no trabaja aspectos lógico-matemáticos elementales (y cuando lo hace es de manera mecánica), mantiene un diálogo incoherente, presenta dificultades para trabajar con lápiz y cuaderno, así como limitantes para readaptarse a los cambios, algunas veces no controló esfínteres.

El equipo paraprofesional de la escuela primaria aplicó una prueba pedagógica para conocer el nivel cognitivo del alumno, y obtiene como resultado que el menor carece de la madurez necesaria para la adquisición de la lecto-escritura y el cálculo matemático, pues no le da importancia a las actividades propuestas y se dedica a jugar gran parte del tiempo.

Se analizó el caso de Cristian por parte del personal de Educación Especial y Primaria Regular, y se concluye que a pesar del seguimiento y apoyo que hubo hacia él por ambas partes, el alumno presentó limitaciones para readaptarse a la escuela regular, así como en su proceso de aprendizaje, aunado a la falta de apoyo familiar y a la necesidad de tratamiento farmacológico.

Situación actual:

Cuatro meses después de que Cristian fue integrado, regresa al CAM Número 33 para cursar primero de primaria. La maestra de grupo reporta bajo nivel cognitivo: confunde colores, números, vocales, no respeta contorno, es necesario repetirle las indicaciones varias veces, no reconoce su nombre escrito ni portadores de texto, entre otras cosas. Permanece por segunda ocasión en primero de primaria.

Actualmente Cristián es promovido a cuarto grado de primaria (ciclo escolar 2000-2001) promoción que se da en base a su edad y no a su competencia curricular, ya que es alumno que requirió atención especial debido a sus propias condiciones. Difícilmente pudo funcionar en primaria regular. Estos son algunos riesgos de la integración educativa.

Caso número 3: Guadalupe.

Antecedentes:

Guadalupe tenía 15 años de edad cuando egresó del CAM No. 33. Presentaba deficiencia mental, sin embargo, tenía buen nivel de aprendizaje y apoyo familiar. Ella deseaba estudiar una carrera técnica (secretariado). Durante el ciclo escolar 1996-1997 el área de trabajo social establece comunicación con la directora y maestra del Centro de Capacitación Tecnológica Industrial Núm. 74 (CECATI), ubicado en la Villa, para plantearles la situación de la alumna así como sus expectativas de capacitación; solicitándoles apoyo y paciencia a fin de estimular el proceso de capacitación de Guadalupe.

En dicha institución acude población de diversas edades (de 15 años en adelante), así como de diferente nivel sociocultural y económico.

Se mantiene el caso en observación, sin embargo, se comienzan a presentar algunas limitaciones debido a que su ritmo de trabajo es lento, su comprensión es baja, y queda al margen del programa educativo, del CECATI pues no logra cubrir al 100% los contenidos sintiéndose presionada por las exigencias de la maestra y compañeros del grupo.

Guadalupe deserta finalmente del CECATI Núm. 74.

En estos ejemplos se observan los problemas de la operación real de la integración educativa, que para los maestros de CAM y USAER son

abrumadores. Los maestros de primaria regular reciben una nueva responsabilidad para la cual no se sienten preparados y que afecta no solo el trato específico que otorgan a los alumnos con necesidades educativas especiales, sino e trato que debe darse a todo el grupo; para los maestros de educación especial queda la doble ansiedad de dudar o cuestionarse sobre el tipo de atención que recibirán los niños y a de perder a identificación y especificidad de su materia de trabajo.

Estas nuevas funciones modifican las rutinas en el uso del tiempo, pues el trabajo docente requiere mas tiempo que el que se tiene frente a grupo en las facilidades que ofrece la infraestructura (deficiente y falta de adaptaciones físicas) uso de espacios, la disponibilidad de materiales didácticos, así como las condiciones en las que se encuentran los grupos (40 ó 50 aproximadamente), los vínculos sociales y afectivos que se presentan no solo en el núcleo familiar sino en la convivencia cotidiana entre compañeros y maestros.

Ante estas circunstancias, la incorporación de alumnos con NEE a primaria regular es un proceso que debe darse de manera muy cuidadosa, pues algunas consecuencias son: que el alumno con NEE regrese nuevamente al CAM del cuál se derivó, para continuar con su proceso educativo o deserte; esto indudablemente lo daña emocionalmente, pues se siente rechazado, poco apoyado y en ocasiones presenta otros problemas de conducta que no practicaba.

Estas son algunas discrepancias entre la preparación del maestro y las necesidades que surgen de la integración educativa y se requiere de una revisión de estrategias cotidianas de trabajo métodos pedagógicos el uso de materiales didácticos, así como la formación de los profesores en lo individual en las clases regulares del plantel, la división clara y coordinación del trabajo pedagógico entre ellos.

CAPÍTULO IV

EL CURRÍCULUM EN LA INTEGRACION
ESCOLAR

Antes de pormenorizar lo relativo a las adecuaciones curriculares se hace necesario realizar un breve análisis de lo que se entiende por currículum:

- a) Plan de estudios
- b) Organización de los estudios
- c) Programa de curso: organización racional de los contenidos de enseñanza
- d) Forma de planificación eficaz de la actividad escolar
- e) Elemento definitorio de los comportamientos deseables que los alumnos deben desarrollar
- f) Plan para conducir el aprendizaje
- g) Mecanismo de distribución social de conocimientos como proyecto de Estado
- h) Propuesta que adquiere sentido en la práctica como un elemento de trabajo escolar sometido permanentemente a su innovación y revisión, de acuerdo con los resultados de la experiencia misma

Todas las concepciones del currículum tienen que ver, por un lado, con los aportes que la teoría curricular ha puesto en conocimiento de los docentes y, por otra parte, con lo que éstos han venido concibiendo como tal, lo que tiene que ver más con las formas que se ha materializado (documentos) y no con la forma en que se expresa (práctica). Es aquí donde estriba la dificultad para concebir el currículum, porque se atienden más las cuestiones técnicas (métodos y materiales); dejando de lado sus implicaciones sociales. Esto denota dos tendencias o posiciones respecto al currículum:

1. La idea del currículum prescrito, normativo como un plan y programas de estudio que el maestro tiene que poner en práctica sin mayores cuestionamientos; y,

2. La idea del currículum que se realiza (praxis), en la medida en que se identifican con la realidad del trabajo cotidiano.

En términos generales, el currículum se puede concebir de dos formas: como propuesta que adquiere sentido en la práctica y como elemento de trabajo escolar. En la primera, es una propuesta por cuanto que atiende a las exigencias sociales para la formación de los educandos, el Estado a través de las instituciones creadas para ello, formula un plan para lograr la satisfacción de las necesidades sociales, el cual pone en mano del magisterio para que a su vez lo formalice, le dé concreción, forma e identidad, todo lo cual hace que cada uno emprenda la tarea de enseñar de acuerdo con el marco referencial y experiencia, atendiendo a las condiciones específicas en que ha de desarrollarse la práctica (características de los alumnos, aula, escuela, por citar algunos).

En la segunda, el currículum forma parte del trabajo escolar (así como el actual de padres, maestros y alumnos) que debe identificarse porque es imposible que sea estático puesto que perdería pertinencia. De ahí que, un plan de estudios, algún método o técnica específica, no sean buenos o malos en sí mismos sino que depende de la forma en como todos éstos se articulen para logra los fines educativos.

Es importante señalar, los elementos fundamentales de la estructuración curricular, tales como: fines que se desean alcanzar; selección de actividades de aprendizaje para alcanzar esos fines; organización de las actividades para lograr un aprendizaje efectivo; y, estrategias para evaluar la eficiencia de las actividades de aprendizaje.

4.1 Currículum de la Educación Primaria en México

Una vez planteadas las características del currículum su estructura, las definiciones existentes sobre del mismo, así como su doble carácter: teórico (plan de estudios) y práctico (ejercicio académico), es posible adentrarse, de forma general, al currículum de la educación primaria en México. Los planes y programas de estudio para este nivel educativo son establecidos por la SEP; su observación es de carácter nacional y general para todas las escuelas (públicas y privadas).

Por otra parte, el plan de estudios prevé un calendario anual de 200 días laborales, con una jornada de entre cuatro y cuatro horas y media de clases efectivas al día. Las asignaturas que se imparten en primero y segundo grado son: español, matemáticas, conocimiento del medio, educación artística y educación física. De tercero a sexto grado se imparten: español, matemáticas, ciencias naturales, historia, geografía, educación cívica, educación artística y educación física.

A continuación se exponen los objetivos que se persiguen alcanzar en los alumnos, en cada una de las asignaturas que integran la enseñanza de la educación primaria (SEP, 1993):

ESPAÑOL: el propósito central de los programas de español es propiciar el desarrollo de las capacidades de comunicación de los niños en los distintos usos de la lengua hablada y escrita. Para alcanzar esta finalidad es necesario que los niños logren a lo largo de este nivel educativo:

- A. El aprendizaje inicial de la lectura y escritura.
- B. El desarrollo de su capacidad para expresarse oralmente con claridad, coherencia y sencillez.
- C. Aprender a aplicar estrategias adecuadas para la redacción de textos de diversa naturaleza.

D. Aprendan a conocer las diferencias entre los distintos tipos de texto y construyan estrategias apropiadas para su lectura.

E. Adquieran el hábito de la lectura y se formen como lectores que reflexionan sobre el significado de lo que leen y puedan valorarlo y criticarlo.

F. Desarrollen las habilidades para la revisión y corrección de sus propios textos,

G. Conozcan normas y reglas de uso de la lengua, comprendan su sentido y las apliquen como recurso para lograr claridad y eficacia en la comunicación.

H. Sepan buscar información, valorarla, procesarla y emplearla dentro y fuera de la escuela, como instrumento de aprendizaje autónomo.

MATEMÁTICAS: los alumnos deberán adquirir conocimientos básicos de las matemáticas y desarrollar: la capacidad de utilizar las matemáticas como instrumento para reconocer, planear y resolver problemas; la capacidad de anticipar y verificar resultados; la habilidad de comunicar e interpretar información matemática; a imaginación espacial; la habilidad de estimar resultados de cálculos y mediciones; la destreza del uso de ciertos instrumentos de medición, dibujo y cálculo; y, el pensamiento abstracto por medio de distintas formas de razonamiento, como sistematización y la generalización de procedimientos y estrategias.

Es decir, que los alumnos se interesen y encuentren significados y funcionalidad en el conocimiento matemático, que lo valoren y hagan de él un instrumento que ayude a reconocer, planear y resolver problemas presentados en diversos contextos de su interés.

CONOCIMIENTO DEL MEDIO: los contenidos de las áreas de Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Educación Cívica, no se

abordan de manera separada durante el primer ciclo, es decir durante 1º y 2º grados, ya que se pretende ir introduciendo al pequeño de manera progresiva y con elementos de su entorno social y familiar al estudio de estas áreas, para lo cual en estos primeros dos años se estudian en conjunto, a partir de varios temas centrales que permiten relacionarlos entre sí.

En el primer grado se elaboró un libro de texto, integrado en ocho bloques: 1) los niños, 2) la familia y la casa, 3) la escuela, 4) la localidad, 5) las plantas y los animales, 6) el campo y la ciudad, 7) medición del tiempo, y 8) México, nuestro país.

Cabe recordar que, a partir de tercer grado hasta la conclusión de la enseñanza en este nivel educativo las ciencias naturales y sociales se estudian en materias específicas.

CIENCIAS NATURALES: los programas de ciencias naturales en la escuela primaria responden a un enfoque fundamentalmente formativo, su propósito central es que los alumnos adquieran conocimientos, capacidades, actitudes y valores que se manifiestan en una relación responsable con el medio natural, en la comprensión del funcionamiento y transformación del organismo humano y en el desarrollo de hábitos adecuados para la preservación de la salud y el bienestar.

Conforme a esta idea, el estudio de las ciencias naturales, en este nivel no tiene la pretensión de educar al niño en el terreno científico de manera formal y disciplinaria, sino estimular su capacidad de observar y preguntar, así como planear explicaciones sencillas de lo que ocurre en su entorno. Para avanzar en este sentido, los contenidos son abordados a partir de situaciones familiares, de tal manera que cobren relevancia y su aprendizaje sea duradero. Los objetivos a alcanzar son:

- Vincular la adquisición de conocimientos sobre el mundo natural con la formación y la práctica de actitudes y habilidades científicas.
- Relacionar el conocimiento científico con sus aplicaciones técnicas.
- Otorgar atención especial a los temas relacionados con la preservación del medio ambiente y la salud.
- Propiciar la relación del aprendizaje de las ciencias naturales con los contenidos de otras asignaturas.

HISTORIA: la asignatura de historia en la educación primaria tiene un valor formativo, no sólo como elemento cultural que favorece la organización de otros conocimientos, sino como factor que contribuye a la adquisición de valores étnicos, personales y de convivencia social a la formación consciente y madura de la identidad nacional.

En el tercer grado inicia el estudio sistemático de esta disciplina, en este grado los alumnos aprenderán de manera conjunta los elementos más importantes de la historia y geografía de la entidad federativa en la que viven, poniendo especial atención a los rasgos del municipio de residencia.

En el cuarto grado, los alumnos tienen un curso general e introductorio de la historia de México con amplio componente de narrativa. Este curso persigue que los alumnos adquieran un esquema de ordenamiento secuencial de las grandes etapas de formación histórica de la nación y que ejercen las nociones de tiempo y cambio histórico.

En los grados quinto y sexto, se les da un curso que articula la historia de México, presentando mayores elementos de información y análisis, con un primer acercamiento a la historia universal, en especial a las naciones del continente americano.

De manera general, sus contenidos se centran en: temas organizados de forma progresiva partiendo de lo que para el niño es más cercano, concreto y avanzando, hacia lo más lejano y general; en la estimulación del desarrollo de las nociones para el ordenamiento y comprensión del conocimiento histórico; en la diversificación de los objetivos de conocimientos históricos; en fortalecer la función del estudio de la historia en la formación cívica; y en articular el estudio de la historia con el de la geografía.

GEOGRAFÍA: los programas de geografía de los seis grados de educación primaria parten del supuesto de que la formación en esta área debe integrar la adquisición de conocimientos, desarrollo de as destrezas específicas y la incorporación de actitudes y valores relativos al medio geográfico.

En los primeros grados los niños se irán familiarizando con el contorno de la representación geográfica de México y con los límites y ubicación del país en el continente americano. En el tercer grado se inicia el estudio disciplinario del área con el estudio del municipio y la entidad donde viven los alumnos, la ubicación de esta última en el territorio nacional y su relación con los territorios vecinos. El cuarto grados se dedica fundamentalmente a la geografía de México con un bloque dedicado a la tierra, su ubicación en el sistema solar y los movimientos de rotación y traslación. Finalmente, en los grados quintos y sextos se desarrolla un curso continuo y geografía universal, con énfasis en el continente americano.

EDUCACIÓN CÍVICA: los contenidos de la educación cívica abarcan cuatro aspectos íntimamente relacionados que en su mayor parte, se abordan simultáneamente a lo largo de la educación primaria; formación de valores; conocimientos y comprensión de los derechos y deberes; conocimiento de las instituciones y de los rasgos principales que

caracterizan la organización política de México, desde el municipio hasta la Federación; y, el fortalecimiento de la identidad nacional.

Los contenidos durante los primeros años buscan fortalecer el proceso de socialización del alumno al estimular actitudes de participación, colaboración, tolerancia y respeto en todas las actividades que realice. En el tercer grado comienza un estudio más sistemático de la República Mexicana, su diversidad y la legalidad que la rige, partiendo de la localidad, el municipio y la entidad. En los grados cuarto, quinto y sexto los contenidos se concentran en el estudio de la política de México, los mecanismos de participación de los ciudadanos, las garantías individuales y los derechos sociales, así como la procuración y administración de la justicia y los organismos que promueven el cumplimiento de los derechos.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA: el programa de educación artística sugiere actividades muy diversas como una oportunidad de participar en situaciones que estimulen la percepción y la sensibilidad del arte, así como la creatividad con relación a las formas artísticas. Sus propósitos generales durante los seis años son:

- a) Fomentar en el alumno el gusto por las manifestaciones artísticas y su capacidad de apreciar y distinguir las formas y recursos que éstas utilizan.
- b) Estimular la sensibilidad y percepción de los niños mediante actividades en las que descubra, explore y experimente las posibilidades expresivas de materiales como movimientos y sonidos.
- c) Desarrollar la creatividad y la capacidad de expresión del niño mediante el conocimiento y la utilización de los recursos de las distintas formas artísticas.

- d) Fomentar la idea que las obras artísticas son un patrimonio colectivo que debe ser respetado y preservado.

EDUCACIÓN FÍSICA: la educación física propone el desarrollo armónico del educando mediante la práctica sistemática de actividades que favorecen el crecimiento sano del organismo y propicien el descubrimiento y el perfeccionamiento de las posibilidades de acción motriz. Asimismo, se estimule oportunamente el desarrollo de habilidades motrices y físicas para favorecer el desarrollo óptimo; se fomente la práctica adecuada de ejercitación física habitual, como uno de los medios de conservación de la salud; se promueve la participación en juegos y deportes, tanto modernos como tradicionales, como medio de convivencia recreativa que fortalecen la autoestima, el respeto a normas y la integración del alumno en los grupos en los que participa, y por último, se propicien elementos básicos de a cultura física.

Para garantizar que todos los estudiantes de educación primaria en México tengan acceso a los contenidos educativos establecidos por la autoridad competente, desde hace cuarenta años se producen libros de texto gratuitos para los alumnos correspondientes a las diversas materias, expuestas en todos los grados.

4.2 Currículum y Necesidades Educativas Especiales

Una vez que el maestro reconoce plenamente el currículo sobre el cual se sustenta la educación primaria, en particular del grado en el que imparte, tiene que cubrir los contenidos y objetivos que se enmarcan en el mismo para que todos los alumnos logren las metas de aprendizaje estipuladas. Sin embargo, cuando se le presenta al profesor la necesidad de poner en juego todos los recursos disponibles a su alcance para suplir las deficiencias que presentan algunos alumnos para acceder

al currículo, las soluciones dadas hasta hoy han sido muy diversas; las más habituales han consistido en el aislamiento de dichos niños de la escuela regular y su ingreso a centros especiales, donde un profesor preparado para ello realizar la labor educativa, con recursos didácticos y materiales que se consideran adecuados.

Recientemente, esta actuación se ha diversificado a través de más programas institucionales, como la integración de niños con deficiencias no muy profundas en las escuelas regulares, dotándoles de algunos profesionales para atender aspectos específicos de su formación.

Es necesario resaltar que hasta ahora, al hablar de alumnos con dificultades para acceder al currículo se alude a aquellos que presentan alguna deficiencia psíquica, física y debido a causas de carácter social o económico (marginación), e incluso a los que pueden llevar un ritmo más rápido de aprendizaje, para todos se precisan de determinados apoyos y adaptaciones, tanto físicas y del espacio en el que se desenvolverán, cuanto curriculares (García, 1993: 60).

Por ello, discurrir sobre adecuaciones curriculares necesariamente tiene que orientarse hacia el análisis de concepciones fundamentales de enseñanza y aprendizaje que en definitiva, evitarían que la tarea como docentes mantengan una dependencia absoluta en la discapacidad. Muy por el contrario, el punto focal serán las NEE, lo que permitiría reaccionar éstas con los niveles de apoyo necesario para aumentar su independencia interdependencia, su productividad y su integración social.

Ante esto, el currículum no debe de concebirse de manera que sea el alumno el que se adapte a los moldes que él ofrece, sino como un marco abierto a la diversidad. Esta diversidad no debe entenderse en el sentido de que cada alumno podría aprender cosas diferentes, sino más bien de diferentes maneras. En ocasiones, no se es consciente de que

cuando se recorte lo común de un currículum, se está restringiendo posibilidades de adquirir unos conocimientos y unas habilidades que podrían ser útiles en un futuro, o cuya ausencia supone una barrera para adquirir una comprensión de determinados fenómenos y conocimientos. Por eso, una máxima para la verdadera integración de estos sujetos es tratar de que accedan al currículum común (García, 1993).

De ahí que, a la hora de elaborar y poner en práctica el currículum de la educación primaria se deben de tener en cuenta al menos tres principios: a) flexibilidad, es decir, no todos los alumnos tienen que lograr el mismo grado de abstracción ni de conocimiento en un tiempo acelerado, cada uno aprenderá a su ritmo, para cubrir sus necesidades; b) trabajo simultáneo, cooperativo y participativo, no se debe producir un currículum paralelo en el aula, el profesor debe ofrecer una variedad de actividades simultáneas, lo importante es que todos los alumnos estén trabajando en la misma clase, en el mismo tema, en el mismo momento, aunque eso sí con ritmos e intensidades diferentes (en un mismo momento de trabajo escolar, donde los alumnos regulares trabajen en la resolución de un problema planteado mientras que los niños con NEE realizan actividades más sencillas); y, c) acomodación, o sea evaluar las necesidades de los alumnos para incluirlas en la planificación escolar.

Una postura más específica es la propuesta por Abalo y Bartida (1993), quienes señalan que se debe de tener en cuenta diversos aspectos, divididos en dos grados o categorías:

1º Proyecto curricular.

- A) Promover el debate y la discusión teórica sobre el tema, tanto en el ámbito de reuniones generales.

- B) Potenciar la participación e implicación de padres y alumnos en el proyecto educativo del centro.
- C) Organización de espacios y tiempos de manera flexible.
- D) Se debe tener aulas especializadas a donde se traslada el grupo de alumnos para trabajar cada área y donde se archive el material elaborado por los alumnos de años anteriores, eso permite también tener una biblioteca de aula especializada y un material específico.
- E) Con respecto a la organización pedagógica: a) no debe de hacerse un agrupamiento de alumnos por niveles de conocimientos sino que se debe de tener en cuenta a grupos heterogéneos en cuanto a capacidades, ritmo de aprendizaje, sexo, valores culturales, interese, etc.; b) debe de entenderse a formarse equipos de profesores por curso o nivel, esto es un grupo reducido de docentes encargados de un número limitado de grupos heterogéneos de alumnos.

2º Programación de área.

- A) Tanto los objetivos como los contenidos deben ser tomados en cuenta como un marco de referencia que guía el trabajo, pero no como un programa cerrado y rígido que excluye al alumnado que no llega a esos objetivos.
- B) Los contenidos deben organizarse en torno a grandes bloques que tengan claridad y sentido por sí mismo y que ocupa un tiempo largo.
- C) Las actividades de enseñanza aprendizaje deben ser ricas y variadas y superar la práctica de la exposición oral del profesor como método exclusivo: a) se debe combinar el trabajo en equipo del alumnado con el trabajo individual y con las actividades de todo el grupo; b) también se debe recurrir a

diferentes tipos de lenguaje y a distintos soportes de comunicación; y, c) se debe utilizar un material variado, recurso del centro y del entorno (biblioteca de aula o de centro, laboratorio, huerta escolar, etc.).

D) La evaluación no debe de ser selectiva y limitarse a controles semanales, es preciso un seguimiento cotidiano del profesorado tanto a nivel grupal como a nivel individual. Los instrumentos a utilizar son la observación sistemática del trabajo en clase, el diario de clase del profesor, la valoración de trabajos realizados por alumno. Además la evaluación no debe limitarse a exámenes y pruebas escritas, sino también a exposiciones orales y trabajos de investigación.

E) Promover la participación activa del alumnado en la elección del tema de estudio teniendo en cuenta sus intereses y motivaciones, la posibilidad de marcar su propio ritmo de aprendizaje por medio de propósitos didácticos donde se permite trabajar temas y alternativas al general de la clase y una valoración crítica sobre el propio ritmo de aprendizaje y entrevistas con el profesor.

Otro punto a considerar cuando se estructura el plan de estudios y cuando se pone en práctica, a nivel del aula, es el determinar hacia qué alumnos va dirigida y si en verdad abarca a toda la diversidad del alumnado que puede inscribirse en las escuelas regulares.

Debido a la diversidad, recientemente se propone la realización de adaptaciones curriculares, las cuales deben determinarse por las circunstancias en las que se encuentra cada niño (como se puede observar cada uno tiene diferentes características y dificultades, en un momento dado), para ello se precisa una evaluación contextualizada que tenga en cuenta: al propio alumno, el aula, los docentes, la escuela, el

medio sociocultural del alumno, los recursos y medios de la comunidad y del colegio para desarrollar el programa educativo.

Además, para definir el tipo de nivel y de los apoyos, es necesario hacer algunas consideraciones específicas respecto a cada alumno, como funcionamiento intelectual y habilidades de adaptación, características emocionales y psicológicas del niño, salud y bienestar físico, los elementos del ambiente presente que favorecen o limitan su nivel de funcionamiento y la identificación del ambiente óptimo (en la medida de lo posible) y de los sistemas de apoyo que facilitan su independencia, productividad e integración a la comunidad.

Tomar en consideración estos elementos no es privativo de la planeación de los apoyos que se brindan en exclusiva, porque entonces se estaría limitando al resto del grupo. Cuando se señala la conveniencia de examinar el funcionamiento intelectual y las habilidades de adaptación es para prestar la atención a las capacidades del individuo, así como a las cualidades que éste posee y que le permitirán con mayores posibilidades de éxito el acceso al conocimiento. Lo mismo sucedería al advertir sobre la urgencia de hacer lo propio con las características emocionales y psicológicas del individuo, ya que éstas podrán indicar la conveniencia de favorecer el aprendizaje cooperativo, la socialización, etc.

Además de estas condiciones de accesibilidad y adaptación curriculares, algunos alumnos precisan, por su particular modo de ser, de medios y recursos específicos a sus necesidades: medios profesionales que hagan posible el acceso al currículum; medios ambientales (didácticos, físicos) y condiciones de accesibilidad física a la escuela; modificaciones arquitectónicas (CNREE, 1992).

Centrándose en estos apartados se tendría que hacer las adaptaciones teniendo en cuenta "el qué", "cuándo" y "cómo" enseñar y

"el qué", "cuándo" y "cómo" evaluar. Pero además la oferta educativa se debe situar en el a "quién o a quienes" enseñar en base a los recursos humanos y materiales y a una adecuada formación del profesorado.

4.3 ADAPTACIONES CURRICULARES

Las adaptaciones curriculares se definen como las modificaciones necesarias para adecuarlas a las diferentes situaciones, grupos y personas para las que se aplica. Esto implica una determinada propuesta pedagógica sobre qué, cómo enseñar, aprender y evaluar. La decisión sobre qué y cómo enseñar debe tener en cuenta y conciliar lo que el alumno quiere, necesita y lo que está en capacidad de aprender de acuerdo con su propio desarrollo. (Edward, 1991). Estas adecuaciones se vuelven aún más complejas cuando se pretenden poner en práctica con alumnos que presentan NEE, pues se deben tomar en cuenta las condiciones afectivas, sociales, y culturales de cada niño; las formas y los ritmos de aprendizaje,; ya que sus características especiales no les permite acceder en igualdad de circunstancias al sistema de enseñanza regular. Estas dificultades para el aprendizaje tienen su origen en alteraciones biológicas, formas inadecuadas de interacción, limitaciones socio-culturales o en combinación de todas; ello da lugar a formas muy variadas de limitaciones para el aprendizaje académico, social y en general para el desenvolvimiento en las actividades cotidianas.

La mayoría de alumnos NEE, requieren de una atención dirigida e individual, así de supervisión y actividades pedagógicas específicas. Para dar respuesta a estas necesidades el maestro tiene que hacer una evaluación diagnóstica para determinar su competencia curricular; es

decir, lo que es capaz de hacer en relación con los propósitos y contenidos de las diferentes áreas del currículo escolar,

Después solicitar la intervención del equipo para docente (trabajo social, psicología y terapia de lenguaje) para conocer aspectos familiares, sociales de salud, de lenguaje entre otros y en conjunto hacer los ajustes o adaptaciones.

Las adaptaciones pueden ir en una doble dirección:

1. Adaptación de acceso currículo: Modificaciones en los espacios e instalaciones o la provisión de recursos especiales, materiales o de comunicación que van a facilitar a los alumnos con NEE el desarrollo del currículo ordinario o adaptado, estas adaptaciones se encaminan hacia dos aspectos fundamentales:

- a) **Espacios:** condiciones de acceso, sonorización e iluminación que favorecen el proceso enseñanza-aprendizaje la movilidad y autonomía de los alumnos.
- b) **Materiales:** adaptación de materiales de uso común y/o provisión de instrumentos específicos (mobiliario materiales y equipamientos específicos o ayudas técnicas para alumnos con problemas visual-audición).

2. Adaptaciones curriculares: modificaciones que se realizan desde la programación de objetivos, contenidos, metodología, actividades, criterios y procedimientos de evaluación para atender las diferencias individuales:

- a) **Adaptaciones curriculares no significativas:** modificaciones que se realizan en los diferentes elementos de la programación diseñada para todos los alumnos de una aula o ciclo pero que no afectan prácticamente a las enseñanzas básicas del currículo oficial, supone diferencia sobre los planteamientos curriculares.

Las adaptaciones curriculares no significativas pueden realizarse para cualquier alumno tenga o no NEE, son la estrategia fundamental para conseguir la individualización de la enseñanza y constituyen desde esta perspectiva, las acciones que debería realizar todo profesor.

- b) **Adaptaciones curriculares significativas:** modificaciones que se realizan desde la programación y que implican la eliminación de algunas de las enseñanzas básicas (objetivo, contenidos y criterios de evaluación), ésta necesidad de adaptaciones curriculares significativas junto con las de acceso constituyen un criterio fundamental para determinar que alumno presenta NEE.

No obstante, a pesar de que se haya hecho un proceso adecuado en el que se ha intentado contemplar la diversidad y las NEE de los alumnos en los niveles superior de concreción del currículum, es obvio que una programación se planifica para un grupo y es imposible tener en cuenta todas y cada una de las necesidades consideradas individualmente. Es en este punto donde el actual planteamiento curricular ofrece la posibilidad de realizar adaptaciones curriculares de diferente grado en el que se encuentra el alumno para individualizar y ajusta la enseñanza a las necesidades, capacidades, ritmos e intereses para aprender.

Los equipos de apoyo deben de colaborar en la planificación y toma de decisiones con respecto a las adaptaciones curriculares. La modalidad de apoyo implica decidir sobre las áreas en las que es prioritario que el alumno recibe apoyo, en grupo o individualmente, apoyo previo durante o posterior a las actividades de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en el aula para todos los alumnos), y

establecer las funciones y tareas de los distintos profesionales en las distintas situaciones de aprendizaje del alumno.

Hay sin embargo, unas condiciones generales ya conocidas para dar respuesta a la diversidad de los alumnos, como puede ser; equilibrio entre los distintos tipos de contenidos; utilizar estrategias que favorezcan la motivación y amplíen el interés de los alumnos; realizar una evaluación inicial siempre que comience un nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje y detectar cuáles son las ideas previas de los alumnos antes de iniciar un nuevo tema. (CNREE, 1992). Por otro lado, (García, 1993) señala que las decisiones sobre las adaptaciones curriculares se tiene que realizar sobre la base de cuatro elementos programáticos: que enseñar (objetivos-contenidos), que evaluar (criterios de evaluación), cómo enseñar (estrategias de enseñanza-aprendizaje, agrupamientos, materiales, espacios y tiempos) cómo y cuándo evaluar (procedimientos instrumentos y momentos de evaluación).

Que enseñar. Al adecuar la secuencia de objetivos y contenidos a las peculiaridades del aula, se deben de tener presentes las NEE de los alumnos. Cuando en la propuesta curricular no se han introducido determinadas capacidades y contenidos necesarios para favorecer la respuesta educativa de los alumnos, existe la posibilidad de que sea el profesor del aula el que tome la decisión.

Que evaluar. Puede suceder que al elaborar los criterios de evaluación que forman parte del proyecto curricular éstos no sean suficientes para superar las dificultades que pueden presentar los alumnos, por o que puede ser necesario volver a tomar decisiones al respecto. Los criterios de evaluación común a todas las aulas de un ciclo suelen tener una formulación que hace referencia al tipo y grado de aprendizaje sobre los contenidos concretos que se espera alcancen los

alumnos al finalizar un ciclo; junto a esta formulación de criterios, puede aparecer, si se considera necesario una explicación del mismo, por tanto la adecuación de criterios de evaluación puede consistir en tomar decisiones sobre la formulación en sí o sobre la explicación adjunta.

Como enseñar. Introducir y utilizar en la práctica cotidiana el sistema de comunicación adecuado a las NEE de los alumnos. Sería deseable que tanto los profesores como el resto de los alumnos aprendan y utilicen, en el grado en el que el centro determine; el sistema de comunicación implementado para superar las dificultades.

Además es importante, seleccionar para toda el aula las técnicas y estrategias que, siendo especialmente benéficas para los alumnos con NEE, y útiles para todos los alumnos, potenciando el uso de técnicas y estrategias que favorezcan la experiencia directa, la reflexión y la expresión. Cuantas más oportunidades se den a los alumnos para experimentar, vivenciar y reflexionar sobre lo que aprenden y más posibilidades de expresar lo aprendido, más significativo será su aprendizaje; aspectos que cobran mayor importancia en alumnos con NEE que requieren necesariamente vías de experimentación directa que compensen su déficit en el proceso de información y comunicación.

La comunicación con el alumno es muy importante para poder detectar donde presenta dificultades y que niveles de ayuda necesita para resolverlas.

Se deben contemplar situaciones educativas de trabajo en pequeños grupos e individuos, para mayor flexibilidad organizativa en el aula, en la que el maestro puede ir pasando entre el grupo, dedicando más tiempo a quienes presentan mayores dificultades.

En síntesis, la metodología que se adopte debe ser flexible y contemplar una diversidad de estrategias instructivas en función del tipo de contenidos a desarrollar; para adaptarla a diferentes necesidades.

4.4 CAPACITACION Y ACTUALIZACION PROFESIONAL

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANAMEB) estableció, como elemento fundamental, reforzar el reconocimiento de la función magisterial, mediante cinco acciones principales; la formación inicial del maestro, su actualización permanente, el desempeño por mantener el salario profesional magisterial, la profesionalización ascendente mediante la carrera magisterial y el aprecio social por la labor que desempeña.

Para dar respuesta a estas necesidades, en 1992 se impulsó el Programa de Carrera Magisterial elaborado por una Comisión SEP-SNTE que analizó y acordó las categorías y formas de procedimientos de evaluación; definiéndolo como un sistema escalafonario de promoción horizontal con reglas y modalidades propias. Con lo que se abrieron nuevos niveles en las categorías de los maestros estableciéndose como un sistema integral, con tres modalidades de participación: profesor frente a grupo, docente en funciones directivas, de supervisión y comisionados; así como docente en actividades técnico-pedagógicas.

Las normas de la Carrera Magisterial establecen que tienen acceso a ella todos los maestros con nombramiento definitivo o provisional sin titular, siempre que prueben la preparación suficiente y acrediten satisfactoriamente la evaluación de conocimientos y aptitudes, mediante examen aplicado por la SEP o por alguna autoridad educativa. Se evalúan: antigüedad, grado académico, preparación profesional, acreditación de cursos de actualización, capacitación y supervisión del magisterio, y desempeño profesional. Este último se valora considerando los siguientes aspectos: puntualidad y asistencia; cuidado de las instalaciones y el equipo del plantel; respeto y acato a la normatividad

constitucional y técnico-pedagógica del consejo escolar, así como el estricto cumplimiento de las comisiones que de ello derivan (SEP, 1997: 45).

De hecho, el mecanismo es semejante al que operaba cuando el desempeño del maestro se registraba a través de fichas escalafonarias, solo que ahora este aspecto viene a ser uno más de los que se consideran en la evaluación general

La creación del Programa de Carrera Magisterial surge como una estrategia para encontrar una alternativa actual atractiva e interesante, que permitía impulsar la permanente capacitación de los docentes, mejorando sus percepciones a través de estímulos y fortaleciendo la calidad de los servicios educativos. Sin embargo, a través de su operabilidad se pueden destacar los siguientes aspectos: los programas de capacitación son elaborados para brindar una formación pedagógica general y teórica, contribuyendo muy poco a un mejoramiento efectivo de la práctica en el aula, pues son determinados por las posibilidades e intereses de las instituciones que los ofrecen y no por las necesidades de los maestros o por las exigencias que surgen del nuevo modelo educativo, ya que carecen de continuidad y seguimiento. Algunos cursos son impartidos una única vez, la convocatoria es limitada, el material es insuficiente o se entrega fuera de tiempo.

Los cursos estatales se evalúan a través de un proyecto elaborado por los docentes, del cual no se obtiene respuesta para su aplicación, sólo se entrega la calificación: en los cursos nacionales se presenta un divorcio entre los contenidos de los libros utilizados y la evaluación. Esto permite observar que las ideas originales y las posibilidades que podrían abrir la evaluación individual como un proceso retroalimentador para el maestro dinamizador de sus procesos de crecimiento individual, se desvirtúan por los procedimientos poco transparentes, tanto de la

evaluación académica que se realiza -vía test- como por la asignación en las diversas categorías de la Carrera Magisterial y por las limitaciones presupuestarias, ya que muchos profesores a pesar de que ameriten el estímulo no lo reciben porque no cubren los requisitos establecidos en la convocatoria para ingresar a la Carrera Magisterial. Por ello se considera como una política diferenciada, selectiva e individualista que promueve la competencia entre los docentes, existiendo la búsqueda constante y a cualquier costo de los mejores resultados sin importar que las prácticas educativas se desvirtúen y en otros maestros se propicia inmovilidad y conformismo, porque de todas maneras no se reconocerá su esfuerzo.

La evaluación de la formación docente no debe centrarse en el número de cursos impartidos o de cursos tomados por cada profesor. tiene que trascender a la calidad de la educación, al desempeño de los maestros y de los alumnos; para ello es importante socializar los procedimientos, incorporando a los maestros como gestores y contralores, además de ir construyendo un proceso dinámico que permita readecuar criterios, jerarquizar puntajes y reformular procedimientos de acuerdo con las experiencias profesionales de los propios docentes.

También es necesario contemplar algunos mecanismos para la elaboración de programas de actualización de los profesores en servicio: los cursos previos al inicio de clases se preparan al vapor. sin material de trabajo estructurado para los participantes y con personal improvisado; desvirtuándose así los objetivos iniciales, ya que se discuten más problemas laborales o administrativos que apremian a los asistentes que el mejoramiento de la calidad de la educación, enfatizando más en la presencia pública de la institución en la justificación de la labor institucional de supervisores o directores.

Esto exige una nueva concepción de los sistemas de mejoramiento y actualización de los docentes en servicio:

- a) En el plantel se puede generar y desarrollar este tipo de formación a través de la solución colegiada a los problemas de aprendizaje de los alumnos, además de consolidar equipos de docentes responsables, delimitar funciones e implantar un mínimo de condiciones institucionales (tiempo espacios adecuados al trabajo colegiado en el plantel).
- b) Es necesario que la actualización superación (formación de los maestros en servicio) sea reforzada mediante la adecuada y calificada participación de asesores externos, capaces de hacer suyos los problemas propios de cada plantel ofrecer alternativas de solución.
- c) El proceso de actualización deberá centrarse en las estrategias de atención de acuerdo con los diversos ritmos de aprendizaje de los alumnos (tanto de escuela regular coma (le escuela especial) y en los resultados de los mismos (evaluación del aprendizaje).
- d) Integrar el contenido específico con las formas de enseñanza (adecuaciones curriculares).
- e) Es necesario complementar los programas de actualización y superación ofrecidos desde instancias centrales, con actividades de formación desarrolladas en los planteles educativos. Ello implica diseñar cuidadosamente programas materiales, círculos de estudio o trabajo en planteles o zonas de supervisión; de esta manera también se podría resolver el problema masivo de capacitación sin que ello elimine la posibilidad (le realizar encuentros, talleres e intercambios de experiencias entre

docentes de primaria regular, especial así como de otros niveles del sistema educativo

- f) Los programas deben tener un enfoque integral en donde se contemple la gestión pedagógica de las escuelas, como la articulación de aspectos organizativos, curriculares pedagógicos. Las didácticas especiales de la enseñanza de la lecto-escritura, matemáticas, historia; deben responder a las cuestiones de para qué enseñar, qué enseñar, cómo enseñar con que medios.
- g) Articular la teoría y la práctica a partir de la experiencia de los docentes, y buscar situaciones concretas y viables de acuerdo con las necesidades que se presenten en la institución y entre los alumnos.
- h) Se deben aprovechar nuevos medios, como el uso de audio y de video, o de radio televisión, fax redes electrónicas.
- i) Los programas deben incluir el seguimiento diferentes tipos de evaluación.

CONCLUSIONES
Y
PROPUESTAS

CONCLUSIONES

Después del recorrido realizado al tema de investigación, se puede concluir que la Modernización Educativa nace en el contexto de las nuevas demandas de la Globalización Económica y los cambios estructurales de la economía nacional. La competencia económica a escala mundial y la necesidad de los países en desarrollo de incorporarse a la nueva división internacional del trabajo, obligó a poner atención en los sistemas educativos nacionales con el propósito de vincularlos a los sistemas productivos.

Las presiones para limitar el gasto público del beneficio social, promovió la búsqueda de mecanismos financieros que no implicaran sobrecargos al gasto público en educación y sobre todo, que satisficiera la distribución equitativa de los costos para el logro de mejores resultados en la productividad. En la Declaración Mundial de Educación para Todos se sustentan las bases que justifican dicha política internacional, también en el Programa Nacional para la Modernización Educativa y el Programa de Desarrollo Educativo, se van concretizando las recomendaciones prioritarias de la política económica para la reducción del gasto social en otras áreas sociales (salud pública y seguridad) con el fin de dar prioridad a la Reforma de la Educación Básica y a la relación de esta con las transformaciones socioeconómicas. Con ello se avanza hacia una mayor descentralización y coordinación en la asignación de presupuesto con la participación de los gobiernos estatales; descentralizar la educación y redistribuir la función educativa conservando el gobierno federal sus atribuciones rectoras respecto a los contenidos de planes y programas de estudio, así como sus funciones de evaluación, revalidación y reconocimiento de estudio.

Por otro lado, el Acuerdo Nacional reafirma la necesidad de realizar una Reforma Curricular en la Educación Básica con la renovación total de programas de estudio y libros de texto, encaminada a fortalecer el aprendizaje y el ejercicio de la lectura, la escritura y la expresión oral; así como apuntalar el aprendizaje de las matemáticas enfatizando la capacidad para plantear y resolver problemas.

Esta redefinición de curriculum en términos pragmáticos e instrumentales así como el retiro de los recursos para la educación fueron los puntos que caracterizaron la Modernización Educativa.

En el caso de Educación Especial se reflejó esta modernización en el retiro de recursos a través de la Reorientación de Proyectos Educativos, utilizando argumentos técnico-operativos acorde a una visión economicista, deshumanizada y utilitaria surgiendo la Reconceptualización de las Personas con Discapacidad y de Educación Especial y se retoma (de otros países) una nueva manera de nombrarlos, usando el término de Necesidades Educativas Especiales (NEE), este concepto posee una connotación de relatividad, pues no remite a una dificultad en particular, sino a las características presentadas tanto por el alumno durante el proceso de aprendizaje, así como las enfrentadas por el profesor en el desarrollo del proceso de enseñanza de los contenidos escolares. Con este concepto globalizador se pretende eliminar la estereotipación hacia las personas con discapacidades, exclusión o negación del servicio educativo a cualquier plantel (regular o especial).

Con el surgimiento del concepto de NEE y la Reorientación Educativa se propició un cambio en la organización y tipo de atención de la Educación Especial, haciendo modificaciones en la conceptualización como en la forma de atenderlas creando los Centros de Atención Múltiple (CAM) en donde fueron incorporadas todas las escuelas por

área de discapacidades y las Unidades de Apoyo a la Escuela Regular (USAER) que absorbieron las funciones de los apoyos que se brindaba a la escuela regular.

También dentro de esta reconceptualización la filosofía de la integración se fundamentó en el principio de la Normalización, que lleva implícito un juicio de valor, es un concepto relativo en que lo normal o no normal no se encuentra dentro de la persona sino fuera de ella, es lo que los demás perciben de esa persona, de ahí que sea fundamental cambiar la actitud de la sociedad frente al individuo, normalizar al entorno, adaptando los medios y condiciones de vida a las necesidades del discapacitado y no considerar el concepto como un proceso orientado a desposeerlo de sus características personales y de homogenización e indiferenciación.

Con estos argumentos se plantea como reto transformar la Escuela Tradicional en una escuela que aceptará la Diversidad, para lograrlo las autoridades de educación implementaron la estrategia de la Integración Educativa, que consistió en unir la educación regular y la especial; se establecieron Bases Constitucionales y Legales (Art.3 y 41 Ley General de Educación) para su "reconocimiento" e integración a los planteles de educación básica regular, pues las personas con discapacidades no eran consideradas como parte de la población de escuela regular, sino únicamente de la educación especial en la que se agrupaban por discapacidades con ofertas educativas segregadas. En dicho artículo se reconoce jurídicamente a la educación especial y se promueve la integración escolar, no obstante no manifiesta qué características tendrán los alumnos que puedan integrarse, bajo qué condiciones y de acuerdo a qué lineamientos, dejando un margen incierto de quiénes son los que alcanzarán la integración escolar, quiénes no y qué autoridad establecerá tal distinción. También no

plantea ningún vínculo entre educación especial y educación regular, ni las funciones de esta última en el proceso de integración, dejando omisas las características de la relación y las actividades que desempeñaran ambos tipos de educación.

Los profesores de educación regular desconocen las funciones de la educación especial, la posibilidad de integración escolar que subyace y la orientación que les deben proporcionar los especialistas cuando realizan la integración en su aula. En consecuencia el alcance del Art. 41 se limita a la expresión gráfica al no trasladarse a la parte práctica de la educación, la cual se desarrollará por los profesores.

Con estas justificaciones se inicia un proceso de reorientación del servicio de educación especial que implicó modificar sus planteamientos, funcionamiento y operación, para reconocer otras "alternativas" que significaron el cierre de escuelas e instituciones que brindaban atención especializada por áreas de discapacidad. Esta integración de alumnos con NEE a escuela regular es una medida de reducción del gasto público, pues se atiende más población con igual o menos recursos.

Esta articulación tenue de la educación especial y la educación regular es una arma de doble filo, porque al no tener los recursos y condiciones necesarias la pretendida integración se convierte en desintegración y marginación, ya que las finalidades políticas chocan con las singularidades que se desarrollan en la escuela. Existe un vacío entre la teoría y la práctica; todavía son muchos los niños que van a escuelas especiales sin necesitarlas y hay muchos alumnos con NEE que van a escuelas regulares sin ser atendidos correctamente. Una situación que ha generado controversia entre los profesionales dedicados al estudio de la integración escolar es el hecho de que la integración vista únicamente como colocación de los alumnos dentro de una escuela regular elimina barreras de distancia y constituye un primer paso necesario para dejar

atrás la segregación de alumnos con NEE, pero no es suficiente e incluso puede ser riesgoso.

Con la integración escolar necesariamente tienen que darse cambios a nivel curricular, como se mencionó en párrafos anteriores el curriculum debe ser flexible, ajustarse a las necesidades educativas de cada alumno logrando a la vez, que no existan planes de estudio paralelos, sino que sea uno común para todos. Es necesario que el docente formule prioridades o estrategias básicas de acuerdo a la evaluación de necesidades educativas de cada alumno, elabore su planeación adecuando sus contenidos para todos los alumnos utilizando su creatividad, estrategias y recursos didácticos diversos, además de someterla a una constante evaluación y ajuste.

Es necesario contemplar y planificar dimensiones instructivas y sociales, infraestructura física de los planteles, material de apoyo para el trabajo docente, proporcionar a los maestros herramientas teóricas y prácticas para llevar a cabo la planeación y adecuaciones curriculares, así como capacitación y actualización sobre las diferentes NEE que respondan a las exigencias de los cambios en materia educativa, reconocimientos de los tiempos reales y necesarios para ejercer la docencia con calidad.

Por otro lado, el insuficiente e inadecuado equipo de profesionistas no ha permitido elaborar estrategias para mejorar la práctica docente y responder a las necesidades que se generan en los planteles.

Finalmente se puede concluir que la educación de los alumnos con NEE, no es por tanto un asunto que pueda resolverse a través de formulaciones legales, sino desde todas las perspectivas no solo las que tienen relación con el sistema educativo sino también con el conjunto de la sociedad. La integración, entendida en el sentido amplio de la palabra, es un largo y laborioso proceso que exige de un esfuerzo

sostenido para que todos los factores involucrados (gobierno, autoridades, maestros, padres de familia, sociedad en general) contribuyan positivamente al resultado integral.

PROPUESTAS

1. Cada entidad federativa requiere definir la forma y el procedimiento mediante los cuales realice el proceso de reorientación de los servicios de educación especial, tomando en cuenta las condiciones reales que impone la demanda, necesidades y posibilidades, de acuerdo con un marco normativo básico de carácter nacional.

2. En el marco del presupuesto federal para educación es importante realizar los esfuerzos necesarios para incrementar la partida presupuestal que permita brindar, con equidad y calidad, los servicios de educación especial.

3. La reorientación de los servicios de educación especial no tiene que conducir a su desaparición. Por el contrario, debe ampliarse la cobertura en función de las necesidades. Para ello, es necesario planear y consolidar la expansión de los servicios de educación especial tomando en cuenta la población que los requiera.

4. Actualizar y adecuar la legislación existente; difundir entre maestros, alumnos y autoridades educativas la problemática de la discapacidad para sensibilizar a la comunidad educativa; suprimir las barreras arquitectónicas; promover acciones de prevención y detección entre los profesores (especialmente de preescolar, ya que la mayor incidencia se da al ingresar a la escuela primaria); promover foros de discusión acerca de las acciones de integración educativa, con la participación de expertos de todas las áreas de intervención; promover

la interacción entre los profesores de escuelas especiales y primarias regulares; capacitar profesores y profesionales de otras disciplinas en la atención y prevención de la discapacidad. También fortalecer la relación entre la Dirección de educación especial con instituciones gubernamentales y no gubernamentales, que permita elaborar proyectos de capacitación, apoyo, atención a padres y alumnos.

5. Es conveniente realizar estudios profundos sobre la prevención y atención de personas con necesidades educativas especiales, así como rescatar las experiencias de otros países (América Latina, América del Norte y Europa) sobre la integración educativa y social.

6. Para optar por una escuela que ofrezca educación de calidad para todos, es necesario transformar el currículo, definir los contenidos, modificar la formación de los docentes y cambiar la organización y gestión de la escuela, así como las condiciones concretas en que se realiza el proceso de enseñanza-aprendizaje.

7. La organización y funcionalidad de los servicios de Educación Especial y Primaria Regular, deben orientarse hacia una simplificación administrativa, promoviendo la atención integral y diversificada a las necesidades educativas especiales de los menores con o sin discapacidad.

8. Impulsar acciones dirigidas a la sociedad para promover la sensibilidad y aceptación de los menores con algún signo de discapacidad y con necesidades educativas especiales, a través de los medios masivos de comunicación (documentales, series televisivas, secciones especializadas en periódicos u otras opciones similares), que favorezcan la reflexión personal sobre la convivencia directa con los niños con necesidades educativas especiales. Estos cambios de actitud pueden conducir a la demanda de igualdad de oportunidades, reduciendo las barreras que dificulten la integración social; permitiendo

que el medio físico y cultural, la vivienda, el transporte, los servicios sociales y sanitarios, así como las oportunidades de educación y trabajo, culturales y sociales sean accesibles para todos.

9. Democratizar a la escuela y los espacios socioculturales, pues la educación es un proyecto de implicaciones colectivas, donde todos tienen derecho a decidir y definir aquello que resulte significativo y más viable para poder coexistir dentro de las diferencias.

10. Establecer mecanismos que permitan incorporar a los maestros a un proceso de actualización que los lleve no sólo a lograr el mejoramiento sustancial de su labor educativa, sino a revalorizar su función social abriendo expectativas de un desarrollo profesional acompañado de mejores condiciones de trabajo.

11. se propone que USAER cuente con mas plantilla de profesionales que sirvan de apoyo al maestro regular, contando mínimo con un maestro para este propósito, un psicólogo, y una trabajadora social en cada escuela; además de especialistas cuando las necesidades lo requieran (incluyendo a CAM) para dar mas atención permanente a los alumnos con NEE, resto del alumnado y padres de familia.

12. Ampliar las oportunidades para jóvenes con discapacidad que egresen de educación básica para que puedan continuar con estudios superiores o formativos para el trabajo.

13. Fomentar y facilitar la participación de padres, comunidades y organizaciones de personas con discapacidad en la planificación y el proceso de adopción de decisiones para atender a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.