

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

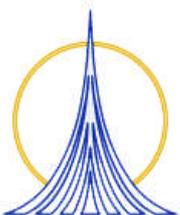


**ALCANCES Y LIMITACIONES DE LA
INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN LA
EDUCACIÓN BÁSICA DESDE UNA
PERSPECTIVA ECOLÓGICA**

T E S I S I N A
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A:
HERNÁNDEZ TOLENTINO CÉSAR

Jurado de Examen

Tutora: Mtra. Alma Lidia Martínez Olivera.
Lic. Manuela Meztli Alarcón Navarrete.
Lic. Ana Lilia Muñoz Corona.
Lic. Otilia Aurora Ramírez Arellano.
Mtra. Luz María Verdiguél Montefort.



MÉXICO D.F.

MARZO 2008



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Tlazohkamati Ometeotl, ta ti notatzin uan nonantzin

(Gracias sagrada energía dual, tu eres mi padrecito y mi madrecita)

Gracias a l@s presentes y a l@s ausentes a lo largo de mi vida,

A l@s que fueron soporte y a l@s que fueron piedra de tropiezo,

A l@s que me enseñaron a orar y a l@s que indujeron a pecar,

A l@s que me predicaron el amar y a l@s que mostraban el oficio de odiar,

A l@s que regalaron palabras y a l@s que multiplicaron silencios,

A l@s que sembraron conocimiento y a l@s que cosecharon espejismos,

A l@s que pintaron cultura y a l@s que esculpieron el progreso,

A l@s que calentaron en invierno y a l@s que en primavera derribaron,

A l@s que regalaron risas y a l@s que ocasionaron llanto,

A l@s que forjaron el espíritu y a l@s que solo fueron cuerpo,

A l@s que estuvieron al principio y a l@s que vendrán al final,

A la vida como inspiración y a la muerte como arrobamiento,

Gracias a tod@s:

Porque me despertaron, me plantaron en la realidad mirando al cielo.

Ma to teotl, ni mitz mo tlaztlahuilli

(Que la sagrada energía, les duplique lo regalado)

*Xocoyotzin (El más pequeño)
César Hernández Tolentino.*

ÍNDICE

Resumen	1
Introducción	2
CAPÍTULO I: MARCO TEORICO	
1 El Sistema Educativo.	
1.1. Educación.	6
1.1.1. Los fines.	6
1.1.2. Los tiempos.	7
1.1.3. Los lugares.	8
1.1.3.1. La familia.	8
1.1.3.2. La escuela.	9
1.1.4. Los modos.	10
1.2. El Sistema Educativo Mexicano.	10
1.2.1. Las políticas educativas en el Sistema Educativo Mexicano.	10
1.2.1.1. Previo a la Revolución.	10
1.2.1.2. De 1917 a 1950: Primaria para todos.	11
1.2.1.3. De 1950 a 1988: La revolución de las expectativas, la complacencia de las de educación postbásica y la descentralización.	11
1.2.1.4. De 1989-2000: El inicio de las políticas de modernización Educativa.	13
1.2.1.5. Del 2001 al 2006: La modernización con la continuidad.	16
1.2.2. La situación actual del Sistema Educativo Mexicano.	17
2. La Integración Educativa	
2.1. La Integración Educativa.	23
2.1.1. Los fines.	24
2.1.2. Los tiempos.	24
2.1.3. Los lugares.	25
2.1.3.1. Las Escuelas de Educación Especial.	25
2.1.3.2. Las Escuelas Integradoras.	26
2.1.4. Los modos.	26
2.2. La Integración Educativa en México.	29
2.2.1. Del término Discapacidad al de Necesidades Educativas Especiales.	30
2.2.2. De las escuelas de Educación Especial a las escuelas Integradoras.	31
2.2.3. De la cultura de la discriminación a la cultura de la diversidad.	33
CAPITULO II. El Enfoque Ecológico y la Integración Educativa	
1. El Enfoque Ecológico.	35
2. El Enfoque Ecológico en la Educación Especial.	36
3. El Enfoque Ecológico y la Integración Educativa.	37
CAPÍTULO III: Método	
	39
CAPITULO IV: Resultados y Análisis	
1. La Integración Educativa y su contexto.	44
1.1. La Integración Educativa y el Contexto Económico.	44
1.2. La Integración Educativa y el Contexto Político.	46

1.3. La Integración Educativa y el Contexto Social.	47
1.4. La Integración Educativa y el Contexto Educativo.	48
2. La Integración Educativa y sus Directrices.	
2.1. La Integración Educativa y la Reorientación del Sistema Educativo Mexicano.	50
2.2. La Integración Educativa y la Formación Docente.	54
2.3. La Integración Educativa y la Flexibilización del Currículo.	57
2.4. La Integración Educativa y la participación de los padres y la comunidad escolar.	60
3. La Integración Educativa y sus Sistemas.	
3.1. La Integración Educativa y el niño integrado a la Escuela Regular.	64
3.2. La Integración Educativa y las relaciones interpersonales.	66
3.3. La Integración Educativa y la vinculación Escuela-Hogar.	72
3.4. La Integración Educativa y la vinculación Escuela-Comunidad	73
3.5. La Integración Educativa y las percepciones de la sociedad	74

CAPÍTULO V: EL PAPEL DEL PSICÓLOGO ANTE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA

1. El Psicólogo Educativo y el Psicólogo Clínico	75
2. Recomendaciones para el Psicólogo ante la Integración Educativa.	77
2.1. El Psicólogo y el contexto de la Integración Educativa	78
2.1.1. El Psicólogo y el Contexto Económico.	78
2.1.2. El Psicólogo y el Contexto Político	79
2.1.3. El Psicólogo y el El Contexto Social.	79
2.1.4. El Psicólogo y el El Contexto Educativo.	80
2.2. El Psicólogo y las Directrices de la Integración Educativa.	80
2.2.1. El Psicólogo y la Reorientación del Sistema Educativo Mexicano.	80
2.2.2. El Psicólogo y la Formación Docente.	80
2.2.3. El Psicólogo y la Flexibilización del Currículo.	84
2.2.4. El Psicólogo y la participación de los padres y la comunidad escolar.	85
2.3. El Psicólogo y los sistemas de la Integración Educativa.	85
2.3.1. El Psicólogo y el niño integrado a la Escuela de Educación Regular.	85
2.3.2. El Psicólogo y las relaciones interpersonales.	87
2.3.3. El Psicólogo y la vinculación Escuela-Hogar.	91
2.3.4. El Psicólogo y la vinculación Escuela-Comunidad.	92
3. Propuesta de Inserción del Psicólogo Clínico para apoyar la Integración Educativa.	92
Conclusiones	95
Bibliografía	99

RESUMEN

El Sistema Educativo Mexicano (SEM), a partir de 1993, implementa la Integración Educativa (I.E) en la Educación Básica, que propone la educación de todos los niños en la escuela regular y bajo un mismo currículo.

La Integración Educativa, implica todo un proceso de cambios conceptuales, operativos y actitudinales, por ello ha penetrado poco en la labor educativa, de ahí que esta investigación documental, describe un perfil de su situación actual, que desemboca en sugerencias para el actuar del Psicólogo como profesional implicado en la educación. Las sugerencias se derivan de un análisis documental, enmarcado por el Enfoque Ecológico, que sugiere hacerlo desde sus ambientes, actores e interacciones.

Los resultados, refieren que la labor del psicólogo es generar un cambio de actitudes y expectativas, en la comunidad educativa y la comunidad en general, para que logre arraigarse en la práctica educativa.

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia, han existido muchos intentos de atención a las personas “*diferentes*”, las que se separan de los parámetros de la “normalidad”, ya sea por cuestiones físicas e intelectuales, dichos intentos se resumen en tres modalidades de atención: en primer lugar la asistencial, que consistía en servicios caritativos y poco estructurados; el segundo es el modelo médico, que consistía en una clasificación y definición de las discapacidades para una adecuada atención, por último, el modelo pedagógico, cuyo principio es que todo sujeto es capaz de educación y busca que todo niño sea integrado al sistema educativo (Barraza, López y García, 1999; Chateau, 2005; Saad, 1999; Torrejón, 1999; Wise y Glass, 2001).

Del modelo pedagógico, se deriva la Integración Educativa (IE), que busca atender a e incorporar a las escuelas de educación regular y bajo a un mismo currículo a los sujetos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) con y sin discapacidad, que son: *“aquellos niños que presentan un ritmo de aprendizaje diferente al de sus compañeros y los recursos disponibles en su escuela son insuficientes para apoyarlo en la adquisición de los contenidos establecidos en los planes y programas de estudio”* (García et al, 2000; p. 50).

En México, se implementó a partir de 1993 en un marco de reordenamiento del área de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública, con la finalidad de armonizar el Sistema Educativo Mexicano con los requerimientos internacionales que tenían la consigna de “educación para todos” y sobre todo responder a la situación económica por la que atravesaba, ya que las demandas de los servicios de Escuelas de Educación Especial era cada vez mayores y las posibilidades de atenderlas eran insuficientes, debido a la falta de recursos (Martínez Olivera y Acle, en Jacobo y Ayala, 1999).

Las reformas en el área de Educación Especial (E.E.) en México, fortalecieron la labor que realizan los Centros de Atención Múltiple (CAM) y favorecieron la creación de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), ambas se convierten así en los brazos que respaldarían a la I.E. A

partir de la reorientación de los servicios de Educación Especial, los primeros continúan con su labor desde las Escuelas de Educación Especial (E.E.E.), trabajando con el currículo de la Escuela de Educación Regular (E.E.R.) y atendiendo a aquellos niños cuyas demandas no han logrado satisfacer las escuelas regulares; las USAER empiezan a atender en las Escuelas de Educación Regular, a los niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE) con y sin discapacidad.

La Integración Educativa y su modalidad de aplicación en México, al parecer ha superado a las instituciones involucradas y no se ha logrado satisfacer a los anhelos educativos, políticos, sociales y culturales, que se han colocado sobre sus hombros, pero ello no implica que sea un desacierto, más bien indica un error en la forma de implementación, eso hace necesaria una evaluación constante tanto al interior como al exterior de ella, que permita determinar la situación actual y el camino a seguir.

Tizio (2003) menciona a la enciclopedia Espasa Calpe, para definir a la evaluación como el aprecio o estimación que se hace de las especies, productos o géneros, su utilidad radica en que permite revisar, apreciar y reorientar. La evaluación tradicional del Sistema Educativo Mexicano, se ha caracterizado, por ser vertical y cuantitativa (*“Estadística Básica...”*), actualmente esas formas de evaluación, necesitan ser superadas y de ahí parte la presente investigación documental, que tiene por objetivo, hacer una revisión de la situación que presenta la integración educativa, a partir de sus contextos, sus directrices, sus actores y las relaciones existentes entre ellos, así mismo precisar la actuación del psicólogo en el nivel de educación básica, a partir del análisis de los alcances y limitaciones reportados en investigaciones oficiales, privadas, con metodología de orden cualitativo y cuantitativo.

El Enfoque Ecológico, se ha empleado desde hace tiempo en la Educación Especial, para evaluar e intervenir, a nivel personal, grupal e institucional (Acle, 1999; Acle y Roque, 1999; Martínez Olivera, 1999; Roque, 2001; Shea y Bauer, 2000), porque permite realizar un estudio integral de la persona, grupo o institución, su contexto y sus relaciones. Aplicar este enfoque a la Integración Educativa permite analizar la interacción con los Microsistemas, que son los sistemas de interacciones dentro del entorno inmediato, Mesosistemas, se

refiere a los vínculos entre entornos en los que la persona participa realmente y Exosistemas: se refiere a los vínculos entre entornos, en los que no participa directamente, pero le afectan (Martínez Olivera, 1999; Santos, 2006).

La Integración Educativa, no se agota únicamente en el quehacer educativo al interior de la comunidad escolar, sino que trasciende y repercute en todos los ámbitos de la vida humana, de ahí su relevancia social y científica, por lo que el análisis de los resultados de su aplicación, tiene un alcance similar, que deriva en señalamientos claros que permiten obtener beneficios palpables; al interior de la comunidad educativa, aportan estrategias que favorecen el cambio de actitudes y expectativas por parte de los actores; en el ámbito político, permite sugerir propuestas claras de carácter operativo y conceptual, que permiten armonizar los ordenamientos internacionales con la realidad del país; en el ámbito económico, las recomendaciones ofrece estrategias para el uso efectivo de los recursos destinados a la educación básica; en el ámbito social, permite propiciar una cultura de la diversidad y de no discriminación.

El papel de la Psicología y del Psicólogo ha sido importante en la historia de la Educación Especial (Guzmán, 2006), ahora, en la reorientación de servicios de Educación Especial, lo colocan en puntos estratégicos y claves, en los USAER y los CAM; por ello, conocer los alcances y limitaciones de la Integración Educativa, permitirá definir la línea de su actuación y sobre todo explorar el área clínica en este vasto campo de aplicación.

El psicólogo educativo es el que ha tomado la batuta en los temas relacionados con la educación, sin embargo, el psicólogo clínico puede tener presencia en este ámbito, ya que las actitudes y expectativas que se detectan al interior de la comunidad educativa, son un obstáculo que no permite un trabajo adecuado, y todo ello se puede superar con el trabajo de los conflictos internos de la comunidad educativa, a nivel personal y grupal, labor que también corresponde tanto al clínico como educativo (Gross, 2000).

La estructura, de esta investigación documental quedó conformada de la siguiente manera: en el capítulo uno , en el primer apartado se presenta el marco teórico, que incluye el panorama del sistema educativo, en el que se presentan de manera general, los fines, tiempos y lugares en que tiene lugar la educación, se cierra el primer apartado con una breve revisión de lo que ha

ocurrido de relevante en el Sistema Educativo Mexicano hace un recuento de las políticas públicas desde el período post-revolucionario, hasta el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y las consecuencias que de él se derivaron.

En el segundo apartado se expone una breve historia de la Integración Educativa, los fines, los tiempos, lugares y modos en que se fue gestando, se continúa con la exposición de lo que ha sido la Integración Educativa en México, a través de la mención de los acuerdos nacionales e internacionales en los que el país ha participado y se ha comprometido, por último se exponen los tres retos a los que la Integración Educativa tiene que hacer frente, los cuales son, la transición del término discapacidad al de NEE, de la escuela de educación especial a la escuela integradora y por último de la cultura de discriminación a la cultura de la diversidad.

En el segundo capítulo, se define el Enfoque Ecológico, su origen, su propuesta, sus alcances y la importancia de este encuadre para el análisis de la Integración Educativa.

En el tercer capítulo se expone el método seguido para el desarrollo del análisis de la Integración Educativa; posteriormente en el cuarto capítulo se muestran los resultados del análisis en tres apartados, primero se expone el contexto en que se da la Integración Educativa, posteriormente los alcances y limitaciones de sus directrices y por último los alcances y limitaciones detectados en sus actores y sus relaciones.

En el quinto capítulo, se incluye el apartado titulado, el papel del Psicólogo Clínico, ante la Integración Educativa, que menciona algunas precisiones sobre las que hay que incidir para que se pueda lograr no solo una adecuada integración escolar y educativa, sino preparar el camino con miras a una inclusión educativa y social plena, en la que el papel del psicólogo y otros profesionales debe jugar un rol activo, crítico y propositivo, finalmente en el capítulo sexto se exponen las conclusiones derivadas de la Investigación.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

1. EL SISTEMA EDUCATIVO

No existe sociedad alguna, en ningún momento de la historia que carezca de algún modelo educativo, por muy primitiva que ésta sea y aún cuando en los pueblos primitivos se carecía de maestros, escuelas y de doctrinas pedagógicas, ya se preocupaban por proporcionar una educación al hombre, envolviéndolo y presionándolo con la total de las acciones y reacciones de su rudimentaria vida social.

La educación, a lo largo de la historia, tal como afirma Cohen (1998), ha estado al servicio de las clases e ideologías filosóficas, religiosas, sociales y políticas vigentes, por lo que cada una de ellas ha marcado una influencia decisiva en los currículos manifiestos y ocultos.

De allí se deriva que esta no es un hecho aislado y es tan recíproco el vínculo que existe entre el sistema educativo y su contexto, por lo que García (2006), expone que si se desea conocer la idiosincrasia de un pueblo en determinado momento de la historia, basta con realizar un análisis de las partes que integran las instituciones educativas.

La comprensión del concepto educación, del Sistema Educativo Mexicano, sus vínculos y su trascendencia, permiten entender el contexto en el que se desenvuelve la Integración Educativa, por ello, en este apartado se hace una breve revisión del concepto de educación, sus fines, sus tiempos, sus lugares y sus modos.

1.1. La Educación

Definir el término de educación, es una empresa que se antoja difícil, pues existe gran diversidad de definiciones que están matizadas de acuerdo a la época, a la perspectiva desde donde se enuncia y las experiencias del autor, por ello, es preferible iniciar con la exposición de sus características, para que a partir de ellas se facilite la exposición del Sistema Educativo Mexicano (Chateau, 2005; Ornelas, 2000).

1.1.1 Los fines.

Escribir sobre los fines de la educación es incursionar en el ámbito de lo dinámico, lo dialógico y lo recíproco, ya que cada cultura y época colocan sobre los hombros de ésta fines particulares (Aguilar, 2001).

Filosóficamente existen dos maneras para tener acceso a la definición de un concepto abstracto, la vía negativa y la vía positiva, en la primera se exponen los elementos que no forman parte del concepto a definir y en la segunda se enuncian sus características. Este apartado inicia con el uso de la vía negativa, expresando que la instrucción y la educación, han establecido una estrecha relación que ha perdurado a lo largo de la historia de la pedagogía (Chateau, 2005), pero es necesario aclarar, que la instrucción no es un fin exclusivo de la educación, forma parte de ella, pero no la abarca.

A continuación se exponen, las percepciones que sobre los fines de la educación tienen cuatro exponentes importantes en la historia de la pedagogía (Chateau, 2005):

Georg Kerschensteiner (1854-1932) afirma: La educación no consiste solo en formar el ser espiritual del individuo, sino en proveer a la conservación y a la moralización de la comunidad, por medio de la formación profesional (p. 244).

Dewey (1859-1952), aboga por: Una escuela democrática que enseña a los niños a actuar en sus comunidades a la luz de la mayor participación posible en la experiencia, está destinada a desempeñar un papel en la reconstrucción del orden social (p. 293).

Alaín (1868 – 1951) asevera que: Educar es, ayudar al niño a alcanzar o más bien a labrar en sí la personalidad libre y disciplinada que es el ser moral. (P. 320)

Makarenko (1888- 1939), quien presenta un enfoque pragmático afirma que: la educación verdadera solo se da amalgamando educación, la política y la ciencia, destaca el papel de la educación en la elección del tipo de vida y la integración de todo ello en la vida cotidiana (Palacios, 1999)

De la exposición anterior y coincidiendo con Rockwell (2001), se concluye que el fin que persigue la educación es un fin social, ya que se le ha encomendado la transmisión y reproducción de lo cultural y lo social.

Sin embargo, no se puede pasar por lato la afirmación de James y Hobson (19991), quienes dicen que si a la educación se le limita únicamente al fin

social, se le empobrecen sus alcances y ellos agregan otros tres fines: la conservación de la especie, la creatividad y sobretodo la trascendencia.

1.1.2 Los tiempos.

A partir de su institucionalización, los tiempos de la educación, de acuerdo con Borsani, (2001), se puede resumir en los siguientes paradigmas:

a) Paradigma Conductual: surge en los comienzos del siglo XX, sus representantes son Watson, Pavlov, Thorndike y Skinner, su base es el condicionamiento y la relación estímulo respuesta, en la que, el docente es el portador del saber y la garantía del aprendizaje adecuado es el método de enseñanza, su currículo es diseñado por administradores de la educación, es cerrado y rígido, no hay espacio para la diversidad y se da prioridad a la enseñanza de contenidos (p. 33).

b) Paradigma Cognitivo: surge después de 1970, sostenido por teorías constructivistas piagetianas, el aporte de la zona de desarrollo próximo de Vygotsky, el aprendizaje por descubrimiento de Bruner y al aprendizaje significativo de Ausubel. Se centra en el sujeto que aprende, en tanto que éste es capaz de dar sentido y significación a lo que construye, se focaliza en cómo aprende el alumno; su currículo es abierto, de base flexible y descentralizado, Jerarquiza los contenidos significativos, da mayor énfasis a los aspectos cualitativos, el docente es el mediador del aprendizaje, la evaluación no es para premio o castigo, sino para revisar los procesos y productos (p. 34).

c) Paradigma Ecológico Contextual: se consolida a fines del siglo XX y permanece vigente, se inicia con Vigotsky quien retoma el valor social de los aprendizajes; de Fuerstein, se da importancia al aprendizaje social y la intervención cognitiva mediada, oportuna y adecuada. El aporte de este paradigma consiste en considerar como importante la interacción que se establece entre el individuo y el grupo escolar, entre el grupo escolar y el alumno, y la vinculación de ambos con el ambiente. Estudia los diferentes modos en que responden los niños a las situaciones escolares y cómo éstas influyen en el desarrollo infantil. Concibe el contexto como un recurso del proceso de aprendizaje, su currículo es abierto descentralizado y de base flexible, los contenidos curriculares están vinculados con el contexto natural, los

maestros son un enlace que favorece las interacciones y potencia los aprendizajes (p. 35).

1.1.3 Los lugares.

La educación, para cumplir con sus fines ha requerido de instrumentos formalizados que faciliten su labor, dichos instrumentos son las instituciones. Éstas existen porque: “el ser humano es un ser de lenguaje, esto quiere decir, que vive en un mundo simbólico donde la producción y la transmisión del patrimonio cultural necesitan de la palabra y la letra para circular” (Tizio, 2003).

El hombre pasa por diversas instituciones a lo largo de su vida, sin embargo, las dos instituciones por excelencia que se encargan de su educación son: la familia y la escuela (Haynes, 2002; Heese, 2001).

1.1.3.1. La familia

En esta tiene lugar la llamada educación informal, en la cual, quien educa es consciente de hacerlo, pero no siempre aplica proyectos y métodos formativos de manera consciente, a ésta también se le puede llamar ocasional. Las características mencionadas no le deben restar méritos, ya que la educación que aquí se da, es incluso mas incisiva y duradera (Santoni, citado en Aguirre 2001).

La familia es el núcleo social por excelencia, Medina (2004), la define como el: “*grupo natural de individuos por una doble relación psicobiológica el amor y las condiciones del medio*” cuyos fines “*son la procreación, la transmisión de valores que forjarán buenos ciudadanos y el crecimiento espiritual del hombre y la mujer unidos en matrimonio*” (p. 6).

La familia, es la institución más importante en la vida del hombre, por ser la primera con la que entra en contacto desde su nacimiento, es el espacio primero de socialización, entendida esta como: el proceso a través del cual las personas aprenden los valores, expectativas y costumbres de la sociedad en la que ha nacido, en donde también ocupan un lugar importante como agentes socializadores: el ámbito académico, los medios de comunicación, el lenguaje y la religión (Poal, 1993)

Así la socialización, se convierte en el suelo primigenio y el sustento más duradero de la auto percepción y la percepción del otro, así como de las formas

de convivencia social (Gonzalbo, 1993; Hinshelwood, Robinson y Zárate, 1999; Lyford – Pike; 2000).

Por todo lo anterior, se afirma que existe en la familia un campo de trabajo, que no se debe dejar de lado al momento de diseñar una propuesta de reforma educativa integral, pues su incursión al interior de la escuela, permitirá reformar los contenidos culturales y sociales que se transmiten a los hijos y de esta manera, empezar a sustituir la cultura de la segregación y discriminación, por la de aceptación de la diversidad a través de la tolerancia y el respeto (Brubacher, Case y Reagan, 2000; Dabas, 1998).

1.1.3.2. La escuela

Aquí tiene lugar la educación formal, se imprime una educación intencional y dirigida a determinados propósitos, siguiendo metodologías pedagógico-didácticas definidas y usualmente controladas. Por su relación con la instrucción, aparece como la mas evidente y goza de mayor consideración en la opinión pública (Santoni, citado en Aguirre, 2001)

La escuela es el segundo centro socializador del niño, después de la familia, en esta institución a través de la convivencia con sus pares, se forman los futuros ciudadanos al fortalecer la identidad política cultural de los educandos, su importancia radica también, en que es allí donde el niño permanece el 10% de su vida en un año de primaria y 12% el de secundaria (Martínez, 2000).

De los dos lugares de la educación, familia y escuela, es mucho más factible y práctico estudiar a esta última ya que tiene representaciones formales de su aplicación, por ello existen muchos estudios al respecto, no así con la forma de educar de la familia, que es una forma individualizada de enseñanza y cada una de esas formas depende de la diversidad de las estructuras familiares (Medina, 2004).

1.1.4 Los modos.

En México, la institución escolar, posee para la regulación de sus actividades un modo bien definido y estructurado de proporcionar la educación, éste es el Sistema Educativo Mexicano, el cual por su extensión merece ser mencionado en una sección aparte.

1.2. El Sistema Educativo Mexicano

El Sistema Educativo Mexicano (SEM), “es el conjunto de normas, instituciones, recursos y tecnologías destinadas a ofrecer servicios educativos y culturales a la población mexicana” de acuerdo con los principios ideológicos que sustentan al estado mexicano y que se hayan expresados en el artículo tercero constitucional (Prawda, 1989), Sus objetivos son:

Crear la identidad nacional, mejorar el bienestar de la población y su calidad de vida, propiciar la movilidad social, mejorar las oportunidades de empleo de sus egresados, aumentar los niveles de ingreso de quienes pasan por sus aulas, formar ciudadanos democráticos, extender la cultura universal, formar a los alumnos en los valores propios de un miembro activo y comprometido en la sociedad donde vive, formar personas críticas y creativas, formar seres capaces de enfrentar y resolver problemas, además de ser aptas para seguir estudiando (SEP, 1993 p. 32).

1.2.1. Las políticas educativas en el Sistema Educativo Mexicano.

1.2.1.1. Previo a la revolución:

El sistema educativo moderno se constituyó a partir de la segunda mitad del siglo XIX, después de que la Constitución de 1857 adoptara la idea de una educación elemental pública laica, obligatoria y gratuita. Desde entonces hasta la época de la Revolución (1910-1917), y de manera congruente con el régimen federal, el manejo de la educación fue responsabilidad de cada estado, y al gobierno federal sólo le correspondió manejar las escuelas del distrito y de los territorios federales.

1.2.1.2. De 1917 a 1950 : primaria para todos.

Tras la aprobación de la Constitución de 1917, el gobierno federal incrementó su peso respecto a la responsabilidad en las entidades federativas en todos los ámbitos. En lo relativo a educación esto se reflejó en la creación de un

ministerio federal, la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921. A partir de ese momento el peso del gobierno federal en el manejo de todo el sistema educativo nacional se hizo cada vez mayor. De esa fecha a la década de 1950 pueden distinguirse unas cuantas grandes tendencias en las políticas educativas:

La de impulsora de la SEP, que veía en la escuela un medio clave para construir un país culto y democrático, al frente de ella José Vasconcelos promovió la educación con una concepción civilizadora y un espíritu misionero.

La llamada de la *educación socialista*, impulsada a partir de 1934 con la presidencia de Lázaro Cárdenas, y que duró hasta el final de la de Ávila Camacho, en 1945, con la idea de formar un hombre libre de prejuicios y fanatismos religiosos, y una sociedad igualitaria.

Desde finales de los años 20 se desarrolló también un proyecto paralelo a los anteriores, el de la *educación tecnológica*, orientada a apoyar la industrialización del país, impulsado por Moisés Sáenz desde la presidencia de Calles.

A mediados de la década de 1940 se estableció la tendencia que se conoce con la expresión de *escuela de la unidad nacional*, promovida por Jaime Torres Bodet, lo que supuso el abandono del proyecto de educación socialista.

1.2.1.3. De 1950 a 1988: la revolución de las expectativas, la complacencia de las políticas de educación postbásica y la descentralización.

En el sexenio de Adolfo Ruiz Cortines (1952-1958), en las escuelas se empezaron a registrar las manifestaciones de la explosión demográfica; por ello el secretario de Educación Pública, J. Ángel Ceniceros, planteó por primera vez la necesidad de planificar el desarrollo del sistema.

En su segundo período al frente de la SEP, en el sexenio de Adolfo López Mateos (1958-1964), Torres Bodet dirigió la elaboración del primer plan nacional de educación, el *Plan de Once Años*, cuyo objetivo era asegurar el

ingreso y permanencia de los estudiantes buscaba: la capacidad de atención del sistema educativo: el doble turno en las escuelas, el impulso del programa federal de construcción de escuelas (CAPFCE) y el crecimiento de las escuelas normales para formar los maestros que se requerían.

En el sexenio de Díaz Ordaz (1964-1970) las políticas del Plan de Once Años —concebido para cubrir cinco años del sexenio de López Mateos y los seis del siguiente— se siguieron aplicando; el acelerado crecimiento demográfico hizo que las cifras absolutas de matrícula previstas se rebasaran, aunque la cobertura de la demanda siguiera sin alcanzar el 100%.

En el sexenio de Echeverría (1970-1976) la presión de la demanda se transfirió a los niveles siguientes, dando inicio a una época de crecimiento sin precedentes de la educación media superior y superior, que se afrontó con una política de apoyo a la creación de nuevas instituciones en esos niveles: el Colegio de Ciencias y Humanidades, el Colegio de Bachilleres, las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma Metropolitana, el crecimiento de universidades públicas y de institutos tecnológicos en los estados, y el desarrollo de la educación superior privada. En primaria se efectuó una reforma curricular y se elaboraron nuevos libros de texto; se aprobó también una nueva Ley Federal de Educación Superior. El Instituto Nacional de Educación de Adultos y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología fueron otras de las instituciones que surgieron en ese período.

El sexenio de López Portillo (1976-1982), comenzó con un nuevo esfuerzo de planeación, que dio lugar al Plan Nacional de Educación presentado en siete volúmenes por Porfirio Muñoz Ledo a fines de 1977, que comprendía un amplio diagnóstico del sistema educativo, así como programas de trabajo para la educación básica, la formación de maestros, la educación en zonas deprimidas y para grupos marginados, la educación abierta, la capacitación, la educación tecnológica, la educación superior, la difusión de la cultura; la juventud, el deporte y la recreación, y la educación para la salud. Sin embargo, el Plan carecía de metas, que se anunciaban para los meses siguientes. El intempestivo cambio del secretario de Educación Pública, sustituido por

Fernando Solana, hizo que el Plan nunca fuera terminado y que en su lugar se adoptara un conjunto de políticas menos ambicioso pero de enfoque muy práctico, con los llamados Programas y Metas del Sector Educativo 1979-1982, que comprendían 5 grandes objetivos y 52 programas, de los cuales 11 se definían como prioritarios, todos con metas precisas calendarizadas hasta 1982. Un rasgo importante de la política educativa del sexenio 76-82 fue el impulso a la descentralización educativa que se dio en marzo de 1978, con la creación de las delegaciones de la SEP en los estados de la República; esta política reforzaba intentos descentralizadores previos poco exitosos, cuya urgencia ponía de manifiesto la creciente evidencia de lo inapropiado del centralismo en un país de las dimensiones de México.

En el sexenio de Miguel de la Madrid (1982-1988) las políticas educativas se plasmaron en el *Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988*. En el contexto de la grave crisis económica que estalló a principios de 1982, el *Programa* planteaba una *revolución educativa*, con seis objetivos: elevar la calidad a partir de la formación integral de docentes; racionalizar el uso de los recursos y ampliar el acceso a servicios, dando prioridad a zonas y grupos desfavorecidos; vincular educación y desarrollo; regionalizar la educación básica y normal y desconcentrar la superior; mejorar la educación física, el deporte y la recreación; y hacer de la educación un proceso participativo. Los logros de la política educativa del sexenio distaron mucho del eslogan de *revolución* con que se le designó; la crisis económica se reflejó en la reducción de los recursos para la educación, en especial los relativos al salario de los maestros, que sufrieron un grave deterioro. Otro aspecto central de la política, el relativo a la descentralización, no mostró avance alguno.

1.2.1.4. De 1989-2000: El inicio de las políticas de modernización educativa

En el sexenio de Carlos Salinas (1988-1994). El término *modernización* se volvió central en el discurso y en las políticas, con dos vertientes: superar las políticas educativas populistas e ineficientes e incorporar a México al grupo de países altamente desarrollados.

Ambas vertientes coincidían en orientar la política en dirección de la reducción del peso del Estado en la economía y otorgar importancia no al bajo precio de las materias primas y de la mano de obra, sino en una mayor productividad, gracias a los avances de la ciencia y la tecnología, la modernización del país incluía, como componente fundamental, la del sistema educativo.

Las políticas del *Programa de Modernización de la Educación 1989-1994* aplicaban las ideas generales sobre modernización al terreno educativo en nueve capítulos, relativos a la educación básica, la formación de docentes, la educación de adultos, la capacitación para el trabajo, la educación media superior; la educación superior, el postgrado y la investigación; los sistemas abiertos, la evaluación, y los inmuebles educativos.

En el sexenio de Salinas se dieron avances reales: la obligatoriedad de la enseñanza secundaria, nuevos planes de estudio y nuevos libros de texto, así como la nueva Ley General de Educación y las reformas del Art. 3º de la Constitución. De especial trascendencia potencial fueron los avances en la descentralización educativa: en mayo de 1992, con Ernesto Zedillo al frente de la SEP, se logró el consenso necesario para que los 31 gobernadores de los estados de la República y el poderoso Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) firmaran con el gobierno federal el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB), con cuya base el gobierno federal transfirió a los estados el manejo y control de sus respectivos sistemas educativos en los niveles de educación básica y normal. Pese a estos avances, es cierto que las políticas educativas del sexenio salinista no resolvieron los viejos problemas educativos, como los de calidad y equidad; los defectos estructurales del sistema, en especial la imbricación del sindicato y las autoridades en la toma de decisiones, siguieron intactos.

La llegada a la presidencia de México de Ernesto Zedillo, anteriormente titular de la SEP, hizo que las políticas de su gobierno (1994-2000) tuvieran un alto grado de continuidad respecto a las de Carlos Salinas; por ello, en este análisis se considera que el antecedente inmediato de las políticas del gobierno de Vicente Fox es el de *modernización*, que caracterizó a la política educativa mexicana desde 1989 hasta 2000.

Elaborado en 1995 bajo la dirección de Miguel Limón, el *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000* (SEP: 1996) comprende una introducción, que desarrolla de forma escueta algunos principios que sustentan las políticas a seguir; éstas se desarrollan fundamentalmente en tres partes, relativas a la educación básica, la de adultos y la media superior y superior; en una cuarta parte se presentan cifras sobre el financiamiento del sistema educativo y se subraya la necesidad de que el esfuerzo se distribuya entre el gobierno federal, los de los estados y municipios y los particulares.

Una rápida evaluación de los resultados del sexenio 1995-2000 muestra la habitual combinación de aspectos positivos y negativos. En el lado positivo de la balanza destacan:

- En lo relativo a educación básica —que desde 1993 incluye los seis grados de primaria y los tres de secundaria—, que las cifras de cobertura y eficiencia terminal aumentaron de manera importante.
- Los programas de subsidio de las Secretarías de Salud y de Desarrollo Social, alcanzaron a cubrir todos los estados de la República, en un esfuerzo sin precedentes en pro de la equidad.
- Una importante reforma curricular de la primaria, seguida por la renovación de los libros de texto gratuitos, mejorando su calidad y publicando libros en una veintena de lenguas indígenas.
- Proyectos innovadores que buscaban mejorar cualitativamente la educación en ámbitos como la enseñanza de la lectoescritura, las matemáticas o las ciencias, la gestión escolar, etc.
- La mejora técnica de los trabajos de evaluación de la educación básica emprendidos por la SEP desde 1979, y la participación de México en evaluaciones internacionales.
- Pese a la prioridad de la educación básica y las limitaciones presupuestales, y desmintiendo las acusaciones de que se buscaba privatizar la educación superior, en este nivel los apoyos a las universidades públicas iniciados por Salinas continuaron (Fondo para la Modernización de la Educación Superior, FOMES) y surgió uno muy

importante, el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), eje de la nueva política nacional de educación superior.

- La consolidación del proyecto de Universidades Tecnológicas, que ofrece carreras superiores cortas y que había comenzado a fines del sexenio de Salinas.
- Diversos mecanismos de evaluación de programas e instituciones de educación superior, como el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL), los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES), y varias agencias acreditadoras de programas.

Resumiendo, y de manera similar al sexenio anterior, la política educativa de los años 1995 a 2000 tampoco fue simplemente neoliberal. Aunque el calificativo pueda aplicarse con propiedad a algunas políticas económicas del sexenio, su influencia sobre la educación se vio atemperada por el peso de la vocación social que en México se atribuye a la escuela desde la Revolución.

Por otra parte, la descentralización educativa promovida durante la década pasada, denominada *federalización*, fue sin duda un avance desde la óptica del fuerte centralismo prevaleciente a lo largo del siglo XX, pero en la perspectiva de lo deseable es claramente insuficiente, pues el margen de acción de los estados permanece muy reducido, y el peso del ministerio federal, la Secretaría de Educación Pública, sigue siendo de hecho, y aún en la legislación, el principal.

Ampliando uno de los aspectos anteriores debe destacarse un último rasgo, relativo a los cambios de la educación media, que han tenido un lugar destacado en las recientes reformas educativas en muchos lugares. En México la enseñanza media comprendía la secundaria, llamada *media básica*, y el bachillerato o formación técnica equivalente, denominado *media superior*; desde la Ley de 1993 la secundaria forma parte de la educación básica, y como tal se volvió obligatoria, pero fuera de eso no tuvo cambios significativos y su reforma curricular quedó a la espera de mejores tiempos.

1.2.1.5. Del 2001 al 2006: La modernización con la continuidad.

El *Programa 2001-2006* pretende guardar un delicado equilibrio entre continuidad y cambio en relación con las políticas seguidas por las autoridades del sistema educativo durante los dos períodos anteriores de la administración federal, los sexenios de Carlos Salinas y Ernesto Zedillo, de 1989 al 2000 (SEP, 2001).

Al comenzar la Segunda Parte, el *Programa Nacional de Educación 2001-2006* hace una reflexión explícita sobre el tema del cambio y la continuidad, a partir de tres citas textuales del *Plan Nacional de Desarrollo* que muestran la presencia de la tensión en el documento base de las políticas públicas del gobierno de Vicente Fox:

El Plan Nacional de Desarrollo afirma que, para alcanzar sus grandes propósitos, se necesitan acciones capaces de transformar radicalmente los esquemas tradicionales de gestión, y añade que no se trata de un proceso de mejora gradual y paulatina, sino de generar rápidamente los cambios profundos que nos permitan recuperar el tiempo perdido y la capacidad de respuesta para atender con prontitud y eficacia las necesidades de la sociedad (Op. Cit, p. 52 – 55)

Se pretende buscar al mismo tiempo la calidad y la equidad, el ideal que se busca es alcanzar niveles de cobertura, eficiencia terminal y aprendizaje en educación básica, media superior y superior que nos acerquen a los de los países más desarrollados con los que la globalización nos obliga a interactuar, al tiempo que reducir las desigualdades ancestrales de la sociedad mexicana y fortalecer su identidad multicultural.

De otra manera, el discurso pretende distanciarse igualmente de los extremos que constituyen los partidarios a ultranza del neoliberalismo y de sus más fuertes críticos globalifóbicos.

1.2.2. La situación actual del Sistema Educativo Mexicano.

El Sistema Educativo Mexicano se enfrenta al reto de armonizar sus políticas educativas con las recomendaciones internacionales, sobre la atención de las

personas con Necesidades Educativas Especiales con o sin discapacidad. En este caso las recomendaciones que le ha hecho la UNESCO (2004), son:

“Debe perseguir igualar el acceso, la permanencia y el aprovechamiento dentro de la educación de todos los grupos y sectores sociales, además de asegurar que los objetivos de cada nivel educativo sean relevantes para los desafíos del mundo actual y proveer de los recursos humanos de calidad profesional y humana necesarias para desarrollar capacidades cognoscitivas, afectivas y sociales de los alumnos en todos los niveles de sistema, para finalmente integrar un sistema capaz de planear y desarrollarse de manera integral y en respuesta a las necesidades del desarrollo nacional” (s/p).

El SEM cuenta con tres niveles de educación: la básica, la media superior y la superior, que le permiten cumplir con las demandas internacionales y nacionales en materia de desarrollo económico y social. Respetando el propósito de la presente se contentará con presentar la estructura de la educación básica, la que de acuerdo con el documento *Estructura del sistema educativo nacional* de la Secretaría de Educación Pública (SEP), afirma que está conformada por tres niveles: preescolar, primaria y secundaria (Altarejos *et. al.* 2003; Guerra, 2000; Núñez, 2002; Ornelas, 2000).

El nivel preescolar comprende la educación de los niños de 3 a 5 años de edad, se imparte generalmente en tres grados.

“El nivel preescolar, debe a ofrecer a los niños la oportunidad de desarrollar su creatividad, afianzar su seguridad afectiva y la confianza en sus capacidades, estimular su curiosidad y efectuar el trabajo en grupo con propósitos deliberados (s/p)”.

Respecto al nivel Primaria se afirma que:

“Es obligatoria y se imparte a niños de 6 hasta 14 años de edad; la duración de los estudios es de seis años (seis grados), se divide en tres servicios: general, indígena y cursos comunitarios. En cualquiera de sus modalidades, la educación primaria es previa e indispensable para cursar la educación secundaria. Debe asegurar en primer lugar el dominio de la lectura y la escritura, la formación matemática elemental y la destreza en la selección y el uso de la información” (s/p).

Respecto a la educación secundaria:

“Es obligatoria desde 1993 y se imparte en los siguientes servicios: general, para trabajadores, telesecundaria, técnica y para adultos, se proporciona en tres años a quienes hayan concluido la educación primaria, general mente está dirigida a la población de 12 a 16 años de edad. Las personas mayores de 16 años pueden estudiar en la secundaria para trabajadores o en la modalidad para adultos, este nivel es propedéutico, es decir, es necesario para iniciar estudios medios profesionales o medios superiores” (s/p).

Estos niveles de atención van acompañados de la modalidad de Educación Especial (EE), que de acuerdo a la ley general de personas con discapacidad (SRE, 2007 a) se define como:

“Conjunto de servicios y recursos educativos especializados, puestos a disposición de las personas que padecen algún tipo de discapacidad, que favorezcan su desarrollo integral, y faciliten la adquisición de habilidades y destrezas que les capaciten para lograr los fines de la educación” (p. 5).

Como se vio en el apartado de las políticas públicas que dieron inicio a la modernización del SEM, este sufrió un proceso de reorientación muy importante en el ámbito operativo, que inició con la modificación de los servicios educativos. El fundamento legal de esta reorientación está reflejado en el artículo 41 de la ley General de Educación de 1993, que explicita la no exclusión de poblaciones o individuos, al respecto dice:

“La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como para aquellos con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias necesidades con equidad social. Tratándose de menores de edad con discapacidad, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular mediante la aplicación de métodos técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios. Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de

educación básica regular que integren a alumnos con Necesidades Educativas Especiales” (SEP, 1993 p. 36)

La observación y cumplimiento de este artículo redundó en dos acuerdos institucionales para el mejoramiento de la educación básica en relación con la integración educativa:

El primero de ellos en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, que fue firmado el 18 de Mayo de 1992, por el Gobierno de la República, los Gobiernos de las Entidades Federativas y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), cuyos objetivos primordiales son: dar cumplimiento al Artículo 3° constitucional, que invita a mantener el carácter nacional de la educación pública, elevar la calidad y cobertura de la educación, además de ratificar el compromiso de los gobiernos federal y estatal de seguir incrementando los recursos públicos, para lo cual se proponen tres directrices fundamentales (San Martín, 2006):

a) **La reorganización del Sistema Educativo**, es decir, se aplica una descentralización, con la finalidad de acercar la autoridad educativa a la escuela, propiciar la participación social en el quehacer educativo y mejorar la coordinación entre los niveles Federal, Estatal y Municipal de gobierno.

b) **La reformulación de contenidos y materiales educativos**: se centra en los conocimientos esenciales para todo individuo y fortalecer el sentido de la identidad nacional, ello permite flexibilizar el currículo y adaptarlo a las NEE que presenta el individuo.

c) **La revaloración del Magisterio**: implicó brindar atención a su formación, actualización, salario profesional, carrera magisterial y mayor aprecio social por su trabajo, se dio la creación de los centros de maestros y los centros de actualización magisterial.

Acle y Roque (1999) a los anteriores rescatan un lineamiento más: La participación de los padres y la comunidad escolar, la educación de los niños debe ser una tarea compartida por padres y profesionales, los padres requieren de diversos tipos de apoyo que van desde los académicos hasta los emocionales.

El segundo acuerdo es el Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad, establecido en 1995, con la intención de coordinar acciones de los sectores público, privado y social para generar cambios en todos los niveles de atención, en el área educativa se marca como objetivo, promover la integración de los menores con discapacidad a la escuela regular y la cultura de respeto a la dignidad y a los derechos humanos políticos y sociales de las personas con discapacidad, sus lineamientos estratégicos son:

Reorientar los servicios de los Centros de Desarrollo Infantil para flexibilizar el acceso a las personas con discapacidad, señala que la Educación Especial brindará capacitación y asesoría permanente, determinará las características de los menores con discapacidad en posibilidades de integrarse a la educación básica regular con la participación de organizaciones no gubernamentales, buscará sensibilizar a los padres y tutores, maestros y personal de las escuelas regulares y a los Consejos Escolares de Participación Social, como espacios idóneos de consenso social para la solidaridad con los alumnos con NEE.

Coadyuvar con las instituciones especializadas en la detección de niños menores de cuatro años de edad y padres de familia de personas con discapacidad que viven en zonas rurales e indígenas para su canalización y atención correspondiente, diseñará un programa de impulso paulatino a la integración escolar, estableciendo en cada estado el plan que permita apoyar la integración sin descuidar el apoyo en educación especial y salud, fortalecerá los vínculos entre la SEP y el Departamento del Desarrollo Integral para la Familia (DIF).

De estos acuerdos, se hizo ineludible la reorientación de los servicios que se prestaban en el ámbito de la educación especial, para una mejor comprensión de ellos se presentan los que existían antes y cómo quedaron conformados después de la reorientación:

Los servicios de los que se contaba antes de la reorientación son los que a continuación se describen:

Los Centros de Orientación, Evaluación y Canalización: se diagnosticaba a través de pruebas psicométricas la situación de los alumnos, ubicaba el servicio que requería el alumno.

El servicio de Intervención Temprana: operaba de manera preventiva en los hospitales, en nacimientos de alto riesgo, estimulando sus potencialidades en miras a superar su situación de riesgo.

Las Escuelas de Educación Especial: Estaban destinadas a alumnos con discapacidad, con un currículo paralelo, que operaba por áreas de discapacidad, favoreciendo de manera específica la rehabilitación y la autonomía.

Centros de Capacitación de Educación Especial (CECADEE): eran centros de formación para el trabajo, para aquellos alumnos que por algún motivo no lograban acceder a los estudios de secundaria.

Los Grupos Integrados A y B (G.I): funcionaron desde 1980 hasta 1990 aproximadamente, los del grupo "A" se atendía a quienes presentaban problemas para el aprendizaje de la lengua escrita y el proceso de adquisición de las nociones lógico-matemático durante el primero y segundo año de primaria; los del grupo "B" atendían a quienes presentaban más dificultades y puntuaban en el límite, de acuerdo con el *WISC-RM* para niños de primaria y secundaria y *Terman and Merrill* para preescolar (García 2001).

Los centros psicopedagógicos (C.P.P.): estaban destinados a quienes presentaban problemas de 2° a 6°, recibiendo apoyo en sesiones de terapia de 45 minutos donde se favorecía el aprendizaje en turno alterno al regular.

Los Centros de Atención al Sobresaliente (CAS): estas unidades atendían a la población con capacidades y aptitudes sobresalientes, bajo una estrategia de enriquecimiento curricular en el propio ámbito de la escuela.

Los servicios de Educación Especial después de la reorientación, conservan los mismos objetivos, que consisten en proporcionar atención especializada a quienes así lo requieren, con la finalidad de que puedan desarrollar sus posibilidades físicas y mentales, pero ahora con miras a la Integración Escolar y Educativa, lo que les permiten incorporarse a la sociedad y participar activamente en ella (García *et. al.* 2000; Guajardo, 1999), dichos servicios quedaron conformados de la siguiente manera:

Unidades de Orientación al Público (UOP): informar a la población en general, sobre los servicios que prestan tanto las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) como los Centros de Atención Múltiple (CAM).

El CAM es un sistema escolar que ofrece educación básica en todos los niveles desde instalaciones especiales, para los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) con o sin discapacidad, se enfocan a promover una “normalización” e integración al sistema educativo, a través de adecuaciones para lograr el acceso al currículo regular; además de propiciar la inserción escolar, laboral y social conforme a los requerimientos, características e intereses de cada uno de ellos.

Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER): apoya al proceso educativo de la población cuya necesidad de educación especial es transitoria, su atención se da en el ámbito de la escuela regular se dirigen a aquellos cuya necesidad de educación especial es transitoria y complementaria a su educación normal.

Coincidiendo con Aurora Loyo y Bertha Lerner¹, autoras de la ponencia *La educación en México*, afirman que junto a la reorientación de los servicios de Educación Especial, los aportes que en el sexenio cristalizaron como programas bien definidos son dos:

En primer lugar, el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa (PNFEEIE), que busca lograr la integración de los alumnos en el Sistema Educativo Nacional mejorando los procesos de enseñanza-aprendizaje, la educación especial basada en la sensibilidad y cambio de actitud en toda la comunidad educativa, con miras a alcanzar la justicia educativa y garantizar equidad así como mejorar la calidad del proceso educativo y sus resultados.

En segundo lugar, el Programa Escuelas de Calidad (PEC) cuya finalidad es mejorar la educación impartida a nivel nacional, a través de la dotación de recursos humanos y materiales, a las escuelas que así lo requieren.

¹ Aurora Loyo y Bertha Lerner, presentaron su ponencia “la educación en México”, en la que hicieron un análisis reflexivo sobre la situación actual de la educación en México, dicha exposición se realizó el 31 de Mayo de 2007, en la Casa de la Humanidades de la UNAM, en donde quedo registrada su participación en las memorias de dicho evento.

Al hacer un recuento de los avances que se han dado en materia educativa en México, es plausible el gran impulso que se le dió en el sexenio pasado, correspondiente al del presidente Vicente Fox Quezada, pues se logró destinar el 8 % del PIB al ámbito de la educación, que estaba dentro de las recomendaciones pendientes que había realizado la UNESCO a nuestro país (*“Crece de manera...”*, Sept, 2004).

2. LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA

De la Peña, en la Revista *Iguales pero Diferentes*, define a la Integración Educativa como:

“El acceso a la población infantil y juvenil con discapacidad a una buena educación, que contribuye a la sensibilización y concienciación social de su existencia, sus talentos y su derecho a educarse y convivir con los niños, niñas y jóvenes que forman parte de su comunidad, cultura y círculo social” (p. 16).

La definición anterior se refiere únicamente a las personas con discapacidad, población de los denominados grupos “vulnerabilizados”², que es la que más se organiza y demanda a las instancias pertinentes, el respeto pleno de sus derechos, sin embargo, la I.E. no es exclusiva para esa población, abarca a todos los que por algún motivo tenga Necesidades Educativas Especiales (NEE) con y sin discapacidad, es por ello que se retoma la definición que al respecto hace (Guajardo, 1999):

² Término propuesto a la asamblea legislativa del Distrito Federal a través de la comisión de la atención a grupos vulnerables, para referirse a aquellos grupos que por su condición presentan situaciones de riesgo ante la cultura mayoritaria o dominante, argumentando que no nacen vulnerables, sino que es la sociedad la que vulnerabiliza, Dicha aportación surge del primer foro legislativo: “Grupos Vulnerables en el Siglo XXI”, celebrado del 26 de Febrero a 2 de Marzo de 2007, en la Cámara de representantes del D.F.

“Es el proceso que realizan los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) con o sin discapacidad para cursar su educación básica en la escuela regular, pudiendo contar para ello, con el apoyo de USAER a diferencia de la integración educativa que es obligatoria, la integración escolar es opcional” (p. xxii).

La Integración se refiere a dos modalidades posibles: a la incorporación de un niño con dificultades de aprendizaje diagnosticadas antes de su ingreso escolar y la identificación o reconocimiento de las necesidades del niño que ya es atendido y evidencia dificultades de aprendizaje que pone en riesgo su permanencia (Borsani y Gallicchio, 2000).

2.1. La Integración Educativa

La Integración Educativa y la Inclusión Educativa, son términos que se han utilizado indistintamente en Latinoamérica, porque están muy relacionados; sin embargo no significan lo mismo, son dos etapas diferentes, la Integración antecede a la Inclusión, el primero hace referencia al derecho de todos los niños con NEE con y sin discapacidad a una misma escuela, a un mismo plan curricular, el segundo desplaza la problemática a un ámbito más genérico que abarca diversas dimensiones: gestión escolar, comunidad escolar, cultura, de tal suerte que la inclusión no subraya la problemática en el niño sino en las situaciones comprometidas con el desarrollo cultural e infantil (Serrano, Chávez y Jacobo, 2006).

2.1.1. Los fines

De acuerdo con García (et al, 2000; véase también SEP, 2000a; SEP, 1992), en el marco de respeto a las diferencias de las personas con discapacidad, de los derechos humanos e igualdad de oportunidades y de escuela para todos, la integración busca antes que nada:

La normalización, que implica proporcionar a las personas con discapacidad los servicios de habilitación y rehabilitación que les permitan alcanzar una buena calidad de vida, el disfrute de sus derechos humanos y desarrollar sus capacidades.

La integración social y el reconocimiento a la diversidad, buscan su participación en todos los ámbitos: familiar, social, escolar y laboral (Borsani y Galliccio, 2000).

La sectorización, es decir, descentralizar los servicios educativos, para que todos los niños puedan ser educados y recibidos cerca de donde viven.

La individualización de la enseñanza, implica adaptar la enseñanza a las necesidades y peculiaridades de cada alumno y alumna, mediante adecuaciones curriculares.

La Integración y utilización de múltiples grupos de referencia, esto permite al sujeto con Necesidades Educativas Especiales (NEE), tener un grupo de referencia de comparación (sujetos con NEE) y un grupo de aspiración (Niños sin NEE), lo cual ayuda a mejorar el autoconcepto (Díaz-Aguado, 1994).

2.1.2. Los tiempos

Barraza, López y García (1999), conociendo lo complicado que es reseñar la historia de la atención de las personas ahora denominadas con NEE, prefieren mostrar las modalidades a través de las cuales se les brindó atención:

El Modelo Asistencial: que surge a principios del siglo XX, en esta modalidad se consideraba al sujeto como un “minusválido” que requiere de apoyo permanente, los términos que figuran para referirse a ellos son términos peyorativos tales como: “imbécil”, “cretino” “idiota” y “débil” (García *et. al.* 2000), lo que se pretendía era trabajar con los familiares de las personas con discapacidad, para que admitieran la existencia de la discapacidad y reconocieran la importancia de su atención; posteriormente, según la naturaleza y la gravedad de la discapacidad, la persona se la podía pasar en el hospital, institución o ser asistido en el hogar, ya que la escuela aun no era una opción para ellos. La atención era brindada por personas voluntarias, sin preparación profesional para tal efecto, predominando una visión caritativa de los servicios (Wise y Glass, 2001), cabe hacer mención especial para Vicente de Paúl, fundador de la congregación de la misión y co-fundador con Luisa de Marillac de las Hijas de la caridad, que fueron de las primeras ordenes religiosas en Francia de encargarse de esta labor, hasta nuestros días (Dajczer, 1997).

El Modelo Médico: también conocido como “*defectología*”, surge a partir de la ley de educación de 1944 de Inglaterra, que definía categorías de discapacidad con un grupo agregado que se juzgaban educables o no educables, estas categorías incluían, ceguera, sordera, problemas físicos, dificultades del habla, subnormalidad educativa y problemas de adaptación, se referían a ellos como “especial” (Barbaranne, 1988), “inválido” (García et al, 2000), “discapacitado” y “minusválido” (Bowley y Gardner, 1984), se crearon para ellos escuelas especiales para el tratamiento de la anomalía a partir de una taxonomía médica; se considera al sujeto como un atípico que requiere de terapia para conducirlo a la normalidad, pero el mensaje detrás del discurso era la separación y segregación (Wise y Glass, 2001).

El Modelo Educativo: o de “*desarrollo*” se lleva a cabo desde 1976 a la fecha, su punto de partida es el informe Warnock de 1978 (Díaz-Aguado, Royo y Martínez 1994), en el que a nadie se le juzgaba no educable, se destaca la naturaleza dinámica del aprendizaje y se centraba en las necesidades específicas del niño en el hogar y medio educativo, se asume al individuo como persona con NEE, en donde éstas no pertenecen al sujeto, sino más bien es el entorno educativo el que no satisface sus necesidades (Wise y Glass, 2001).

2.1.3. Los lugares

El Modelo Educativo, para poder instaurarse de manera eficaz, utilizó a las escuelas, primero las de Educación Especial y posteriormente las escuelas integradoras (Borsani y Gallicchio, 2000; Fletcher, 2006), ambas se describen a continuación.

2.1.3.1. Las Escuelas de Educación Especial

Las Escuelas de Educación Especial, surgen a partir del reconocimiento de que los sujetos con discapacidad y/o Necesidades Educativas Especiales eran educables y que la respuesta educativa apropiada era la apertura de Escuelas Especiales, con una organización similar y paralela a la de las Escuelas Regulares (Myers y Donald, 2000; Nieto Margarita, 2000; Patton, *et. al.* 1996).

A partir del siglo XVIII, se empiezan a tener registros formales de estas escuelas, atendían alumnos con deficiencias auditivas y visuales, en el caso de

los niños con discapacidad intelectual, en ese entonces y hasta la fecha no han tenido las mismas oportunidades (Díaz-Aguado, 1994; García et al, 2000), ya que los que aprenden a un ritmo más lento en comparación con sus pares, son rechazados en los distintos niveles educativos.

Las Escuelas de Educación Especial, fueron el primer intento del Modelo Educativo, ya que en ellas se brindaba la oportunidad de adquirir habilidades académicas y sociales al interior de una escuela que se adaptara a las limitaciones de la población allí atendida; la modalidad de trabajo era en primer lugar la evaluación: médica y psicopedagógica; posteriormente la clasificación de acuerdo a la discapacidad que cada uno de ellos presentaba, para luego diseñar un plan curricular paralelo al resto de la población escolar básica.

2.1.3.2. Las escuelas integradoras.

A partir de la década de los 60's, surge la corriente normalizadora, que defiende el derecho a llevar una vida común, en los ámbitos, familiar, escolar, laboral y social. Wolfensberger (1972, citado en García et al, 2000), la define como una propuesta que impulsa la utilización de medios tan normativos como sea posible, de acuerdo a cada cultura, para conseguir o mantener conductas o características personales tan cercanas como sea posible a las normas culturales del medio donde viva la persona o grupo de personas a la que se destinan dichos recursos.

De esta manera, a partir de 1992, se adopta a la Integración Educativa como una propuesta que se ocupa en incorporar a todos los niños en la medida de lo posible a la escuela regular, así éstas se convierten las escuelas en espacios integradores, término propuesto para acabar con las diferencias entre escuelas regulares y de educación especial que trabajan en la integración de personas con discapacidades y/o NEE (Alves, 2006).

2.1.4. Los modos

Los modos en que se cristalizó la Integración Educativa, es a partir de los movimientos mundiales y locales en su favor (Fletcher, 2006; García y Mora, 2006; Kurlat, 2006; Manica, 2006; Molina, 1997), se tienen como básicos los que a continuación se mencionan:

El *Informe Warnock* de 1978 (Aguilar, 1991), que plantea la premisa “*educación para todos*”, documento que fue fundamental para la Integración Educativa en Inglaterra y posteriormente para otros países entre los que se incluye México, en ese documento se amplió el concepto de Necesidades Educativas Especiales a todas las necesidades temporales o permanentes que pudieran tener los niños a lo largo de la escolaridad.

En 1984, la asamblea general de las naciones unidas (De la Peña, 2006) proclama, *La Declaración Universal de los Derechos Humanos*, en donde el Artículo 1° afirma que: “*todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y todos como están de razón y conciencia deben portarse fraternalmente los unos con los otros*”, lo complementa el Artículo 26 el cual asevera que: “*toda persona tiene derecho a la educación*”, de ambos se deriva la necesidad de efectivizar la igualdad de derechos de todos los seres humanos a la educación, lo que concierne a la integración educativa.

En 1990, *La declaración Mundial sobre educación para todos*, llevada a cabo en Jontiem, Tailandia, se realiza para definir los principios políticos y prácticos para atender a la población con Necesidades Educativas Especiales (acuerdo realizado por la UNESCO), en ese mismo año también se llevó a cabo *La cumbre Mundial a favor de la infancia*, en Nueva York (Herrera, 2001).

En 1992, en México se inicia la Integración Educativa, al firmarse el *Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica*, entre la Secretaría de Educación Pública (SEP), los Gobiernos Estatales y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), con el cual se reestructuraba el Sistema de Educación Especial y con ellos se incorporaba al sistema de Educación Básica, 22 años después de incorporarla al Sistema Educativo Nacional, lo que implicaba una reforma del artículo 3° Constitucional, que contemplaba pero no hacía efectivo el derecho de “todo” mexicano a la educación (SEP, 1985).

En 1993, la Asamblea General de las Naciones Unidas, adopta *Las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para personas con discapacidad*, asumió que la educación debe tener lugar en “entornos integrados” (Castañeda, 2007). En México, la Dirección de Educación Especial, elabora el *Proyecto General para la Educación en México*” (SEP, 1994, a y b) cuyos

criterios esenciales son: terminar con el sistema de educación paralelo, asumir la condición de modalidad de educación básica, operar bajo criterios de la nueva concepción de la calidad educativa, superar el modelo Médico, establecer una gama de opciones por la Integración Educativa y procurar la concertación intersectorial. Se aprueba por parte del Congreso de la unión la *Ley General de Educación*, que en su capítulo III se refiere a la equidad en la educación, el capítulo IV a los modos en que se efectuará el proceso educativo, el contenido del Artículo 41, está dedicado a la Educación Especial, que estará destinada a individuos con discapacidad transitoria o definitiva así como a aquellos con aptitudes sobresalientes, contempla esta ley que el sujeto de atención no es solo el alumno, sino también el padre o tutor, el maestro de escuela regular, asesorados por algún especialista (Calvo, 1995).

En 1994, la *Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales*, aprobada en Salamanca España con la presencia de 92 gobiernos que forman parte de la UNESCO³, este documento refleja un consenso mundial sobre las orientaciones, acerca de los cambios e innovaciones que fortalece el principio de integración y el reconocimiento de la necesidad de actuar con miras a lograr una escuela para todos (De la Peña, 2006; UNESCO, 1994 en SEP, 1994 c), al mismo tiempo en 1994, en Huatulco México (SEP, 1997), se plantean cuatro líneas de acción para brindar atención educativa a los alumnos con NEE:

En el apartado de Población: se preveía que los menores que tienen discapacidad no necesariamente presentan Necesidades Educativas Especiales y viceversa, no se debe categorizar a los alumnos en base a su déficit, la identificación de las NEE es al mismo tiempo el inicio de su atención, las NEE pueden ser transitorias o permanentes, las NEE se identifican por lo general en torno al currículum, se hace necesaria la inscripción y registro escolar a los menores con algún signo de discapacidad y por último sensibilizar a la sociedad a través de los medios de comunicación masiva para crear un ambiente de aceptación de los menores con algún signo de discapacidad.

³ United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO), entidad de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) creada en 1946, para promover la paz mundial, a través de la cultura, la comunicación, la educación, las ciencias naturales y las ciencias sociales.

La reorientación de los servicios educativos: conceptualizar la integración como el proceso que permite el acceso al currículum de educación básica de los alumnos con NEE, que implica la reorientación de los servicios de educación especial, en cuanto a recursos humanos y materiales.

La Actualización y fortalecimiento de los docentes: se propone como eje estratégico la formación, capacitación, nivelación, actualización y superación profesional.

En Materia de trabajo: las vertientes son atención a la diversidad y a las NEE.

En 1996, en Viña del Mar Chile, se realizó una reunión regional sobre *Perspectivas de Educación Especial en América Latina*, se analizaron los avances de los gobiernos, organizaciones nacionales e internacionales, sobre la aplicación de los principios, política sobre las necesidades educativas especiales, a partir de lo cual la Dirección General de Educación Especial (DGEE) crea los centros de orientación e integración, que se encargaría de hacer efectivo el proceso de integración (Klinger, 1999).

En 1997, se efectúa la *Conferencia Nacional de Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales (NEE): Equidad para la Diversidad*, llevada a cabo por la SEP y el SNTE, en donde ambos adquieren el compromiso de ofrecer una educación de calidad a la población con NEE.

En 2000, el marco de acción de Dakar, aprobado en el Foro Mundial sobre la Educación, que estableció el compromiso común de lograr “*Educación para todos, para todos los ciudadanos, para todas las ciudades*” (Castañeda, 2007).

En el 2006, se adoptó la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, a partir de allí se empieza la tarea de convertir los derechos humanos en realidades justas e incluyentes (Op. cit).

El Plan Nacional de Desarrollo 2001 – 2006, impulsó programas como es el *Programa Escuelas de Calidad (PEC)* y dentro de este, el *Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa (PNFEEIE)*, teniendo como fundamento la reforma realizada al Artículo 3° Constitucional y a la Ley General de Educación especialmente los Artículos 32, 33, 39 y 41 con miras a la equidad en los programas y la igualdad de

oportunidades de los grupos vulnerables, esto a partir del principio de justicia educativa y equidad, garantizando el derecho a la educación.

De las anteriores acciones nacionales e internacionales se derivaron directrices específicas, tales como: Asumir la Integración Educativa a nivel Nacional, reorientar los servicios educativos, la capacitación y formación docente, la flexibilización del currículo y favorecer la participación de los padres y la comunidad en el proceso educativo.

2.2. La integración Educativa en México

El Sistema Educativo Mexicano, adopta la propuesta de la Integración Educativa a partir de 1993, su aplicación estuvo acompañada de las reformas educativas mencionadas en el apartado referente al Sistema Educativo Mexicano, las que han dado resultados efectivos pero también han dejado muchas cuestiones sin resolver.

En México, la Integración Educativa atraviesa momentos cruciales y decisivos, para entenderlos es necesario presentar de manera general las transiciones que al interior de ella se están efectuando, mismas que a la vez significan retos ineludibles.

2.2.1. Del término Discapacidad al de Necesidades Educativas Especiales

La taxonomía, a pesar de la mala fama de la que se ha hecho merecedora, es necesaria, afirma Amalia Gamio (Díaz, 2006), en el ámbito de la educación, permite crear planes y programas, a partir de las necesidades específicas de cada grupo o persona. Es por ello que en la historia de la Educación Especial se ha utilizado el término “personas con discapacidad” y a partir de la propuesta de la Integración Educativa, en el ámbito escolar, se propone el uso del término de “personas con Necesidades Educativas Especiales”.

El término “personas con discapacidad” hace referencia a:

“Aquellas personas con discapacidad que tienen deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que al interactuar con diversas barreras, pueden impedir su participación

plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás” (SRE, 2007 b; p. 9).

El término personas con Necesidades Educativas Especiales, acuñado en los 60's e implementado por el informe Warnock a partir de 1978, hace referencia a:

“Cuando un alumno presenta, en relación a sus compañeros, dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados al currículo, requiriendo que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que se logren los fines y objetivos educativos”. (García *et. al.* 2000; p. 49).

Una vez definidos ambos conceptos, es necesario aclarar que argumentar a favor del término NEE, no es sugerir la eliminación del término de discapacidad, sino propiciar la visión del alumnado desde este concepto, reto al que la I.E. se ha enfrentado y no ha logrado tener los éxitos deseados.

El término “discapacitado” se ha ido eliminando del discurso, para utilizar el concepto “persona con discapacidad”, ya que una cosa es tener una discapacidad y otra ser un discapacitado, es decir, es muy diferente no poder hacer algo específico, que no poder absolutamente nada (Sansores, 2006; p. 309).

El reto que implica esta transición es difícil, ya que la expresión “personas con discapacidad”, no se han podido erradicar del discurso, a pesar de que se han sugerido, términos como “Personas con capacidades diferentes”, con “capacidades diferenciadas” (Hernández, López y Casco, 2006) “con capacidades específicas”, “con requerimientos especiales” etc... quizá el incidente más reconocido al respecto es la inclusión del término “Capacidades diferentes” en la Constitución Política Mexicana, que mas tardó el proceso para ser incluida en el Artículo 1º, que en ser eliminada, bajo el argumento de que era un eufemismo, ya que todos los seres humanos por el simple hecho de ser diversos poseen capacidades diferentes y ese término no armonizaba en lo mas mínimo con las políticas internacionales (Díaz, 2006).

El término personas con discapacidad, ha sido más difundido que el de personas con NEE, en materia de legislación al referirse a los sujetos de la integración, el argumento para su uso es la armonización de términos con los

tratados internacionales. Sin embargo, el uso de este término indica aún la prevalencia de la perspectiva médica en las actitudes hacia esta población. Si el término discapacidad sigue vigente ¿Por qué entonces utilizar el término de Necesidades Educativas Especiales?. Para argumentar a favor del término NEE sobre el de discapacidad en el área educativa, se cita a Gómez Palacios y Moreno (2002), quienes reconocen que las clasificaciones estáticas, como es el caso del término discapacidad, no benefician ni a los niños, padres ni maestros porque: a) muchos niños están afectados por varias discapacidades, b) las categorías limitan y confunden el propósito y c) etiquetan a los individuos y se agregaría otro existen personas que no presentan ninguna discapacidad y poseen NEE.

Algunas ventajas del término de NEE sobre el de discapacidad es que no tiene tanta carga social (SEP, 2000 a y b) y contempla una visión holística del alumno (Castañeda, 2007); su finalidad no es negar la existencia, sino centrar la atención en la solución más que en el problema, en lo educativo más que en lo biológico, en la normalización más que en la segregación, en la calidad de vida de las personas más que en la facilidad de la organización de las instituciones, en la heterogeneidad (como fuente de desarrollo) más que en la homogeneidad (como condición que simplifica la atención educativa). Negar el término discapacidad no significa negar la discapacidad sino aseverar que “discapacidad” no es destino, el término NEE posee un carácter interactivo y relativo, no ve las dificultades solo en el alumno sino en el entorno y la respuesta educativa que se le ofrece.

2.2.2. De las Escuelas de Educación Especial a las Escuelas Integradoras

La segunda transición a la que se está enfrentando la Integración Educativa, es el paso de las Escuelas de Educación Especial a las Escuelas Incluyentes y este proceso se entorpece por la gran cantidad de tiempo en que las escuelas de este tipo atendieron a la población con NEE con y sin discapacidad.

Las escuelas de Educación Especial, surgen a partir de los aportes de Itard, Seguín, Montessori y Binnet (Chateau, 2005; Frostig, 2001; Saad, 1999), cuyo modelo Médico y pedagógico, sentó las bases para la atención de los

“retrasados” en ambientes especiales diferenciados. En México surgen desde el período presidencial de Benito Juárez hasta el año de 1993.

Las escuelas de Educación Especial cumplieron la función de integración al Sistema Educativo Mexicano, pero ahora, se busca la integración de todos los alumnos a un mismo currículo, es decir se está buscando la Integración Educativa; en donde niños con desarrollo regular y niños con NEE con y sin discapacidad compartan un mismo currículo.

En los 70's y 80's en un marco de derechos humanos de igualdad y equidad, surge el movimiento internacional de la Integración Educativa, que sugiere el abandono de las Escuelas de Educación Especial y la incorporación de todos los niños a un mismo currículo en la escuela regular.

En México este proceso da pie a la reorientación de los servicios de EE en el ciclo escolar 1994-1995 bajo dos modalidades USAER y CAM, en el nivel básico, especialmente en las escuelas primarias por concentrarse en ella la población más numerosa (SEP, 1994 c), sus servicios quedaron de la siguiente manera:

Los Centros de Atención Múltiple (CAM), abandonan la estructura de Escuela de Educación Especial y empiezan a proporcionar educación básica a los alumnos con o sin discapacidad que presenten Necesidades Educativas Especiales (NEE), realizando adecuaciones pertinentes para lograr el acceso al currículo de la escuela regular; propiciando el desarrollo integral de los alumnos que presentan NEE para favorecer la integración escolar, laboral y social conforme a sus requerimientos, características e intereses y proporciona orientación a los padres de familia de la comunidad educativa acerca de los apoyos que requieren los alumnos con NEE para propiciar su integración familiar y social.

Las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) se crean para, atender a los alumnos que presentan NEE en la escuela regular; buscan acordar con el docente de grupo regular las estrategias, actividades y materiales didácticos que favorezcan el aprendizaje de los alumnos en general y en particular con los que presentan NEE; así mismo para la evaluación de sus avances conforme a su propia evolución escolar y orientar a los padres de

familia de la comunidad educativa acerca de los apoyos que requieren los alumnos con NEE.

Datos recientes de un boletín de la SEP (2007, "Atiende la SEP ...") informan que tan solo en el distrito federal, en sus 16 demarcaciones, se atienden a 36 mil 967 alumnos con Necesidades Educativas Especiales, en las 331 USAER y 94 CAM's, ello habla, a decir de Josefina Vázquez Mota, titular de la SEP, que la reorientación "ha dado frutos adecuados", a pesar de que ésta fue implementada sin estar bien definidos los aspectos operativos y conceptuales.

La transición de una escuela de Educación Especial no es sólo una posibilidad sino un derecho de las personas con discapacidad, el de no ser excluido, ni discriminado. Esto ha significado un reto difícil, para las escuelas regulares y su personal, ya que en muchas de ellas aún no se adopta la Integración Educativa, por falta de información, carencia de recursos materiales y humanos que permitirían hacerla efectiva.

Junto a este reto, se tiene el de las prácticas tradicionales de educación, que permiten la incorporación escolar pero no así la Integración Educativa, mucho menos construir la Escuela Integradora, sobre la cual Brogna (2006), comenta: *"Imagino, escuelas con aulas abiertas, con opciones de aprendizajes flexibles, a gusto y a la medida"* (p. 59). Una escuela con esas características sería mucho más apta para la atención de la diversidad en lo inmediato y para fundar –a mediano plazo- una sociedad múltiple, solidaria y plural, porque cuanto más marginal y pobre es la población que atiende, la escuela es generalmente más rígida y expulsora en sus prácticas. A pesar de que se ha hecho y dicho mucho, aún no ha quedado claro en este proceso es, ¿A quiénes se debe integrar?, ¿Cómo se debe integrar?, ¿En qué escuelas se debe integrar? ¿Bajo qué condiciones escolares es viable integrar?, ¿Cuál es el papel de las escuelas especiales ante la integración?, ¿Cuál es el rol del maestro de las escuelas especiales ante los maestros de educación regular?

2.2.3. De la cultura de la discriminación a la cultura de la diversidad

Una sociedad que consagra como ideales: la eficiencia, el éxito, la belleza entendida como estereotipo, la velocidad, la uniformidad, la riqueza, la rivalidad aniquilante, el individualismo, es una sociedad con poca capacidad para sostener la diferencia, la singularidad, la lentitud, el error, la desorganización y

también la solidaridad basada en la identificación humanizante (Borsani y Gallicchio, 2000) y su fruto inherente es la discriminación, la que se puede definir como:

“un fenómeno que ocurre en las relaciones que se establecen entre diversos sectores sociales, cuyo origen y principal característica es la opinión negativa que un grupo tiene sobre otro. Consiste en actitudes y prácticas de desprecio hacia alguna persona o conjunto de personas a quienes se les valora negativamente y se les ha asignado un estigma social que desemboca en la negación de sus derechos fundamentales y sus oportunidades de desarrollo en condiciones de igualdad” (CONAPRED, 2005. p. 1)

Lo inaceptable de la discriminación, es que se va arraigando en la sociedad de manera imperceptible, a través de la transmisión cultural, de tal manera que la sociedad en su conjunto la reproduce a través de distintas prácticas sociales e incluso por medio de sus normas e instituciones (Poal, 1993; Sandoval, 2001).

A pesar de que existe la creencia, de que la lucha contra la discriminación, es un lujo que solo se pueden y deben dar los países del primer mundo (Rincón, 2006), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), argumenta que los países en vías de desarrollo deben de asumir ésta no como un lujo sino como una responsabilidad, ya que los hechos de discriminación representan una pérdida neta en el ingreso no solo para la mayoría discriminada, sino también para la minoría discriminadora, ya que impide su acceso al bienestar material, psicológico y emocional, al no permitirle ser productivo y adoptar posturas paternalistas. México, representado por la ideología de Gilberto Rincón Gallardo, no sólo a nivel de América Latina sino a nivel mundial, ha sido un fuerte difusor de políticas antidiscriminatorias y al interior del país es el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) es el que promueve, no solo la tolerancia, sino el respeto a todo tipo de diversidad.

Por lo expuesto en el párrafo anterior, se podría suponer que en México la discriminación es casi nula, sin embargo, la realidad es totalmente diferente, nuestro país, a decir de Hernández (2005), no sólo es racista, sino que ejerce un racismo más frecuente y naturalizado, aquel que va escudado en las buenas intenciones y la hipocresía, en vivirla como algo cotidiano, maquillado con diminutivos. La discriminación, así entendida se vuelve una realidad escolar institucionalizada y no como una construcción artificial de la mente, impulsada

por los propios temores, la vulnerabilidad exhibida en otro; el yo reconocido pero negado; el pasado histórico manipulado, mutilado, actuando por el impulso predeterminado para la integración y aceptación de la sociedad (CONAPRED, 2005).

La Educación Integradora, tiene ante sí, el reto de transformarse en una opción de regulación de las dicotomías sociales (Araneda, 2006; Díaz-Aguado, Royo y Martínez 1994; Hernández, 2005), que permita modificar las relaciones existentes dentro de la comunidad educativa, pues en su seno se transmiten conocimientos, vínculos afectivos y hábitos de conducta primordiales, que moldean las conductas de los educandos, en aspectos como la convivencia con el otro, la participación, la solidaridad, la competencia y el juicio razonado.

CAPÍTULO II: EL ENFOQUE ECOLÓGICO Y LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA.

1. EL ENFOQUE ECOLÓGICO

El estudio del ambiente ha sido importante tanto en cuestiones biológicas como sociales; en el ámbito de lo social permite entender todo lo que es originado por el hombre y repercute en él mismo, ya que no es un sujeto que se autodetermine por sus limitaciones físicas sino por su grado de interacción con el ambiente y la imagen que éste le devuelve (Caplan, 1993).

El término Ecología en su etimología, proviene del griego “*oikós*” (casa) y “*logos*” (tratado), es un vocablo que data del siglo pasado, fue creado por Haeckel (1986, citado en Martínez Olivera, 1999, p. 97), el que se usó inicialmente en las ciencias biológicas, para referirse a la disciplina que estudia las relaciones entre los organismos y el medio en que viven.

El Enfoque Ecológico, en el estudio de lo social, se convierte en una propuesta de análisis que al igual que en el aspecto biológico se fija como objeto de estudio al individuo, pero en este caso específico hace hincapié en su interacción con el ambiente social, en el que se desarrolla, por ello su aplicación es factible en el estudio del comportamiento humano, fenómenos educativos y sociales.

El Enfoque Ecológico, como instrumento de estudio, se le define como: “*aquella propuesta donde se concibe al fenómeno en una relación dinámica y como parte inseparable de los escenarios en los que funciona*” (Shea y Bauer, 2000).

Desde este enfoque se considera importante el ambiente o nicho en que se desenvuelve el objeto de estudio, la precisión que se hace al respecto es que, lo que cuenta en el Enfoque Ecológico es el ambiente como se le percibe, más que como pueda existir en la realidad (Martínez Olivera, 1999, p. 97).

La conformación del ambiente ecológico, se concibe a partir de un conjunto de estructuras o sistemas concéntricos, en las que cada una de ellas contiene a la que precede y en el que los ambientes no se distinguen respecto a variables lineales, sino que se analizan en torno a sistemas, en el primer sistema se encuentra el sujeto y su entorno inmediato que contiene a la persona y sus características particulares, en el siguiente sistema se encuentran las relaciones interpersonales que de alguna manera influyen en las percepciones que se tienen del objeto de estudio, posteriormente se encuentran las relaciones y vínculos entre escenarios, los que dan cuenta de las percepciones y los puentes que se han tendido entre ambos espacios, después se tienen a las relaciones que permite distinguir las interacciones grupales y por último se contempla a la percepción que tiene la sociedad.

El Enfoque Ecológico, por lo tanto, se caracteriza porque en su estudio se contempla no solo el objeto de estudio como un elemento aislado, sino que se le estudia a partir de el principio de interconexión, en el que se concibe, en primer lugar, los entornos más cercanos los denominados microsistemas, que son aquellos sistemas o estructuras que determinan al objeto de estudio y que a su vez son factibles de ser determinados por él, en una relación dinámica, en segundo lugar, también se toman en cuenta, los entornos mas abarcadores que son los denominados macrosistemas, que inciden en el objeto de estudio, aunque es más difícil para él (a veces imposible) intervenir en ellos (Santos, 2006).

En esa misma vertiente, Martínez Olivera (1999) considera que al realizarse un estudio a partir del Enfoque Ecológico, se debe contemplar la interacción del sujeto de estudio con los Microsistemas, que son los sistemas de interacciones dentro del entorno inmediato; posteriormente abarcar a los vínculos entre

Mesosistemas, término que se refiere a los entornos en los que el objeto de estudio participa e incide realmente y, por último, la relación entre Exosistemas, que hace referencia a los vínculos entre entornos, en los que el objeto de estudio no participa directamente, pero que afectan a lo que ocurre en el ambiente inmediato del sujeto.

El Enfoque Ecológico, repercute consecuentemente en el ámbito educativo, la ecología social se plantea como una alternativa para entender las situaciones escolares, todo ello lleva a considerarlo como el marco para guiar la manera en la que se piensa acerca de la escuela y del aprendizaje, su aplicación en esta área, permite estudiar la influencia que tiene el medio sobre la formación y el desarrollo de la personalidad del sujeto que estudia.

2. El Enfoque Ecológico en la Educación Especial.

El Enfoque Ecológico, se ha vinculado a la Educación Especial y en el específico interés que tiene en el ambiente, le ha permitido, analizar y entender al sujeto de educación, sus relaciones interpersonales y las relaciones entre escenarios y grupos, las percepciones que tienen todos ellos de la prácticas educativa, ésta manera de aproximarse a la educación, le ha llevado a cambiar la concepción que se tenía sobre el sujeto y sobre la Educación Especial (Acle, 1999).

En cuanto a la concepción del sujeto, a partir del Enfoque Ecológico se expresa que su desarrollo es, *“la acomodación mutua y progresiva, o adaptación y ajuste entre un ser humano activo en crecimiento y los escenarios siempre cambiantes en los que funciona, así como las relaciones entre esos escenarios y los contextos ecológicos mas amplios en los que se insertan”* (Shea y Bauer, 2000; p. 7).

Desde el Enfoque Ecológico, se entiende la conducta como: *“la expresión de la relación dinámica entre el individuo y el entorno, la conducta ocurre en un escenario que incluye un tiempo, lugar y apoyos de objetos específicos, así como patrones de conducta establecidos con anterioridad”* (Op. Cit; p. 6).

Por ello, se hace necesario que al momento de la práctica educativa, no centrarse exclusivamente en el individuo y su situación específica, sino también en sus percepciones, deseos, temores, pensamientos, conocimientos y “e/

modo en que la naturaleza de este material psicológico cambia según la exposición del sujeto al ambiente y su interacción con él” (Martínez Olivera, 1999; p. 99).

3. El Enfoque Ecológico y la Integración Educativa

La Integración Educativa, al igual que la educación y el Sistema Educativo Mexicano, no limitan su actuación al ámbito educativo, sino que lo trascienden, pues como ya se vio anteriormente en ellos confluyen todos los ámbitos de la vida humana, éstos los determinan y a la vez, ellos pueden ser determinados.

Por ese motivo, la Integración Educativa no puede ser concebida únicamente como una reforma que se contenta con resignificar la práctica educativa, sino que se le debe concebir como el espacio en donde concurren varios protagonistas y se ponen en juego, valores, estereotipos, anhelos, temores, actitudes, expectativas y relaciones, por ello para su comprensión, requiere de un parámetro que tome en cuenta todos esos elementos y es el Enfoque Ecológico, el que cubre esas expectativas (Acle y Roque, 1999).

El Enfoque Ecológico, cumple un papel importante en el análisis de la I.E. sobre todo porque *“es más que un conjunto de técnicas para recoger datos... es un modo de encarar el mundo empírico..., buscando su comprensión”* (Roque, 2001; p. 27).

El análisis de la Integración Educativa, desde el Enfoque Ecológico, por tanto, debe atender, los microsistemas y los macrosistemas; desde otra conceptualización, los microsistemas, los mesosistemas y los exosistemas, que llevan implícita la relación existente entre ellos.

Para lograr cumplir esos requerimientos se debe buscar, en primer lugar la comprensión del macrosistema, o exosistema, Kauffman (1995, citado en Acle 1999; p. 9), afirma que *“la implementación de la Integración Educativa y su comprensión, no se debe limitar solo a las prácticas escolares sino que debe considerar el análisis para la construcción de sistema social general que sea hospitalario con todo, e incluya una variedad de ambientes dirigidos a la diversidad de las características de la población”*. Esto implica considerar en el análisis del contexto los ámbitos económico, político, social y educativo, en que tiene lugar la Integración Educativa ello permitirá detectar los aspectos macros

que influyen en la aplicación al interior del aula de las prácticas integradoras. Se debe respetar el orden en que se enuncian, porque así se suceden en la realidad, ya que es a partir de lo económico que se desarrolla lo político, lo social y lo educativo y viceversa.

Acle y Roque (1999), quienes analizaron los retos de la Integración Educativa desde el Enfoque Ecológico, tomaron como objetos de estudio, la reorientación del sistema educativo, la formación docente, la flexibilización del currículo y la participación de los padres y la comunidad en general. Estos elementos, son dignos de retomarse para el análisis de los alcances y limitaciones de la Integración Educativa, sólo que se considera importante y para una mejor comprensión, el anexar aquí la participación de la comunidad educativa, el analizar estos elementos permite conocer los mesosistemas en que se desenvuelve dicha reforma.

Por último, para el análisis de los microsistemas, se puede aplicar el modelo utilizado por Shea y Bauer (2000 p. 11), en el análisis de la Educación Especial a partir de el Enfoque Ecológico. Empleando dicho esquema concéntrico en el análisis de la Integración Educativa, se empezaría en primer lugar con el niño integrado a la escuela de educación regular, en sus aspectos académicos, conductuales y emocionales; posteriormente las relaciones interpersonales que se efectúan a partir de la Integración Educativa, las que son: el niño integrado y sus padres, sus maestros, sus compañeros de salón, la comunidad en general, además de la relación existente entre los maestros de la escuela regular y los equipos de USAER, posteriormente las relaciones entre escenarios, apartado en el que se contempla la díada escuela – padres, después las interacciones grupales donde destaca el vínculo escuela – comunidad en general, finalmente concluir con las percepciones de la sociedad.

CAPITULO III: MÉTODO

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La relevancia de la evaluación de la Integración Educativa, radica en que los resultados de ésta no conciernen exclusivamente a los aspectos educativos, sino que trasciende a diversos ámbitos de la sociedad, repercute en el ámbito político al ser la punta de lanza que favorece la democracia dentro del aula lo cual redundaría en ciudadanos tolerantes y dialogantes; repercute en el ámbito social, ya que transforma las relaciones impulsando y favoreciendo la solidaridad; repercute en el ámbito económico ya que la integración y permanencia de los niños con NEE en instituciones educativas, propiciaría su inserción laboral.

La evaluación permanente, es la herramienta que permitirá ir analizando el itinerario de la Integración Educativa plena, pues es a través de ella que se apreciarán los alcances, se cuestionará sobre las limitaciones y se planeará ante los retos. Existen datos oficiales de la integración educativa, solo que en su mayoría están remitidos a aspectos cuantitativos, donde lo que se evalúa se hace a partir de cantidades y se deja de lado la forma en que se producen dichas cifras, es decir se deja de lado el aspecto cualitativo.

Por ello, que se hace necesaria una revisión de las investigaciones tanto cuantitativas como cualitativas, que han realizado los organismos involucrados tanto oficiales, como no oficiales, para mostrar un panorama más amplio de esta apuesta educativa.

PROPÓSITO:

A partir de una revisión documental, presentar y describir el panorama general de la Integración Educativa, de lo cual se deriva, la presentación de su contexto, la exposición de las interacciones que existen entre sus actores y el estudio de sus alcances, limitaciones y retos, para emitir juicios y sugerencias respecto al trabajo que debe desempeñar el profesional de la psicología para respaldar esta reforma educativa.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN:

¿Cuál es el contexto en que se desarrolla la Integración Educativa?

¿Cuáles son los alcances y limitaciones de sus herramientas?

¿Cuáles son los alcances y limitaciones, de los actores y sus relaciones?

¿Cuál es el papel del psicólogo ante los retos que plantea la integración educativa en la escuela de educación básica regular?

OBJETIVO GENERAL

Precisar la actuación del psicólogo a través del análisis de la Integración Educativa en el nivel de educación básica, desde un enfoque ecológico, a partir de los alcances y limitaciones reportados en investigaciones oficiales, privadas, con metodología de orden cualitativo y cuantitativo.

OBJETIVOS PARTICULARES

- Describir el contexto en que se da la integración educativa.
- Presentar los alcances, limitaciones y retos de la integración educativa a partir del análisis de sus herramientas, sus actores y relaciones.
- Precisar el papel que el psicólogo debe jugar ante la Integración Educativa, las áreas que deberá trabajar y sugerir recomendaciones para su actuación.

CONCEPTOS CENTRALES:

- **Integración educativa (IE):** es la incorporación al sistema educativo o escuela regular de una persona con Necesidades Educativas Especiales, el reconocimiento de estas en un niño ya incorporado o el traslado de una escuela de educación especial a una regular (García *et. al* 2000).
- **Educación Especial (EE):** conjunto de servicios, programas, orientación y recursos educativos especializados, puestos a disposición de las personas que padecen algún tipo de discapacidad, que favorezcan su desarrollo integral y faciliten la adquisición de habilidades y destrezas que le capaciten para lograr los fines de la educación (Saad, 1999).
- **Persona con discapacidad o capacidades diferentes:** es aquella que presenta una limitación física (motriz, auditiva, visual o de lenguaje) o mental de manera permanente o por más de seis meses que le impide desarrollar sus actividades en forma que se considera normal para un ser humano (SRE, 2007a).

- **Necesidades Educativas Especiales (NEE):** son aquellos requerimientos educativos que no son inherentes al niño, niña o adolescente que las manifiesta, sino necesidades que se presentan en función de la respuesta que le ofrece el contexto familiar, escolar social y cultural en que se desenvuelve (Figueroa, 2005).
- **Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER):** Modalidad de la educación especial que busca la incorporación de los niños con discapacidad o NEE al sistema de educación regular, a través de un equipo multidisciplinario instalado físicamente en las escuelas de educación regular (Jacobo, Alvarado y Moctezuma, 2006).
- **Centros de Atención Múltiple (CAM):** servicio escolar que atiende a los sujetos con discapacidad o NEE, en situaciones severas, sus modalidades son básico, laboral y básico-laboral, en el primero es una opción escolarizada de la educación inicial, preescolar y primaria; el segundo es una alternativa para jóvenes de entre 15 y 22 años con discapacidad y/o NEE, que requieren condiciones para su integración social y laboral; el tercero es una mezcla de ambos (SEP, 2007 *Atiende la SEP...*).

DISEÑO:

Investigación de tipo documental, ya que se sustenta en la búsqueda y recopilación de material bibliográfico (Walker, 2002, Bell 2002); con diseño prospectivo de acuerdo al tiempo en que se realiza la investigación, porque el material se irá recuperando después de la planeación (Méndez *et. al.* 2004); con análisis enmarcado en el Enfoque Ecológico, que contempla el contexto, las directrices, los actores y las relaciones, que se dan en la Integración Educativa.

1. Detección de las fuentes:

a) Instituciones: se buscó el contacto de las instituciones que pueden aportar información documental sobre el tema.

- Departamento de Integración Educativa en el Nivel Básico de la SEP

- Universidades con Bibliotecas relacionadas con el tema:

- a) Biblioteca Central de la UNAM.
 - b) Facultad de Estudios Superiores Zaragoza
 - c) Facultad de Estudios Superiores Iztacala
 - d) ENEP – Aragón,
 - Escuela Normal de Especialización
 - Bibliotecas públicas

b) Medios impresos: Libros, tesis, revistas, publicaciones periódicas.

c) Medios electrónicos, como el Internet.

2. Recopilación de material: bibliográfico, hemerográfico y electrónico, referentes al tema de la integración educativa, cuya finalidad fue:

a) Respaldo el marco teórico, a partir del cual se realizó la investigación.

b) Integrar los resultados obtenidos de la revisión de las investigaciones (cualitativas y cuantitativas).

3. Selección de material: al igual que el apartado material este se dividió en dos, ya que el material se seleccionó de acuerdo a los fines a los cuales está destinada:

a) Respaldo el marco teórico, la selección de material fue flexible respecto a estos aspectos:

* Fecha de publicación.

* Lugar de publicación.

b) la selección del material, para este apartado, fue bajo los siguientes indicadores:

* Fecha de la Investigación: se hizo la selección del material, considerándose recientes las investigaciones realizadas del año 2000 al 2007.

* Lugar de la Investigación: se utilizó únicamente el material resultante de aquellas investigaciones realizadas en el país (México).

4. Análisis de los alcances y limitaciones de la integración educativa.

a) Análisis de su contexto:

LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA Y SUS CONTEXTOS			
Económico	Político	Social	Educativo

b) Análisis de los alcances de la Integración Educativa a partir de sus herramientas:

LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA Y SUS DIRECTRICES			
La reorientación del Sistema Educativo Mexicano.	La formación Docente	La Flexibilización del currículo.	La Participación de los padres, la comunidad educativa y la comunidad en general.
<ul style="list-style-type: none"> - Implementación de la I.E. - Programas de fortalecimiento de la I.E. - Lineamientos para fortalecer la I.E. - La cobertura de USAER - Vinculación entre las escuelas de nivel básico. - Las condiciones de las escuelas. - El personal de atención. - Seguimiento de los alumnos atendidos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Las actitudes de los docentes respecto a la I. E. - Las actitudes hacia la formación docente. - El respaldo operativo de los cursos de formación - La cantidad y calidad de los cursos. - Las consecuencias de la ineficacia de los cursos. - Las causas a atender para la efectivización de los cursos. 	<ul style="list-style-type: none"> - La detección de las NEE. - La atención de las NEE. - Adecuaciones curriculares. - La planeación. - La evaluación. - La promoción y egreso. 	<ul style="list-style-type: none"> - Actitudes de los padres hacia la I. E. y el trabajo en conjunto. - La actitud del director de escuela ante la I. E. y el trabajo en conjunto. - La actitud de los maestros ante la I. E. y el trabajo en conjunto. - La actitud de los niños de la escuela regular ante la I. E. - La actitud de la comunidad en general ante la I. E. y el trabajo en conjunto.

- c) Análisis de los alcances y limitaciones de la Integración educativa a partir de sus actores:

LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA Y SUS ACTORES				
El niño integrado a la escuela regular.	Relaciones interpersonales	Relaciones entre escenarios	Relaciones intergrupales	Percepciones de la sociedad.
<ul style="list-style-type: none"> - Ámbito académico. - Ámbito 	El niño integrado a la escuela regular y	Escuela – padres.	Escuela – comunidad en	

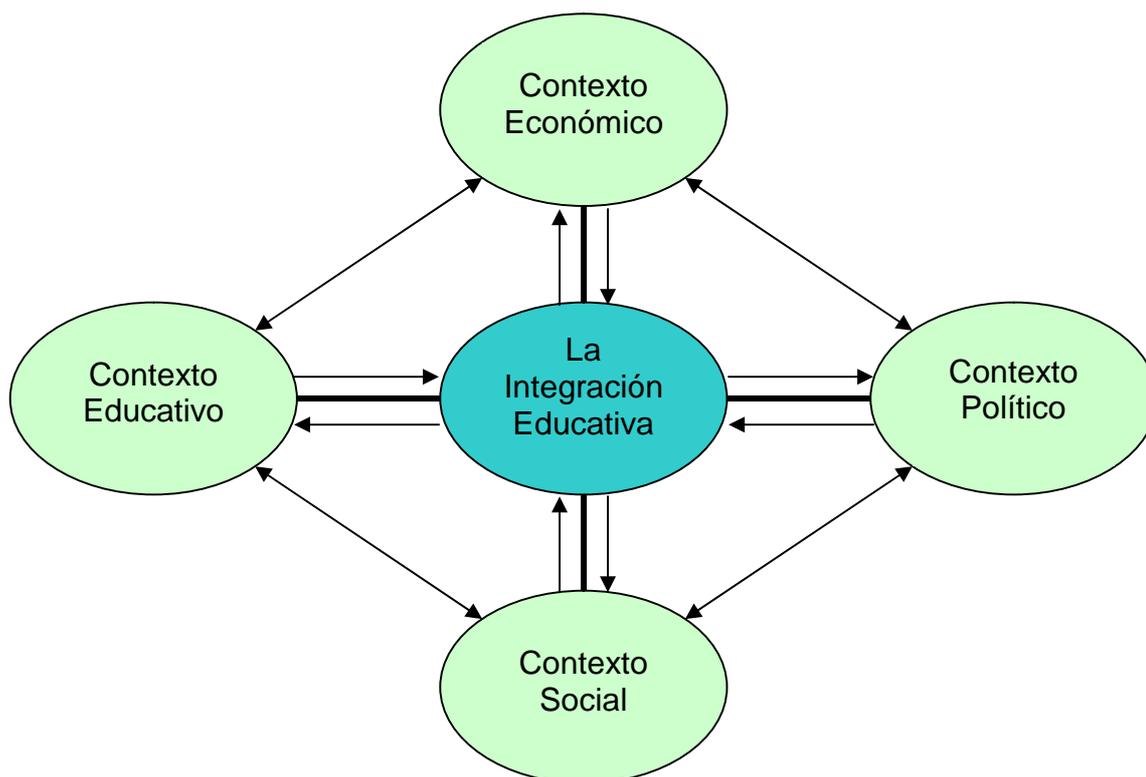
<p>conductual - Ámbito emocional</p>	<p>sus padres. El niño integrado y la escuela regular. El niño integrado a la escuela regular y los maestros de la escuela regular. El niño integrado a la escuela regular y los maestros de USAER. El niño integrado a la escuela regular y sus compañeros de salón. El niño de la escuela regular y los maestros de USAER. Los maestros de la escuela regular y los equipos de USAER.</p>		<p>general.</p>	
--	---	--	-----------------	--

CAPÍTULO IV: RESULTADOS Y ANÁLISIS

1. La Integración Educativa y su Contexto

Presentar el contexto de la Integración Educativa, es conocer el macrosistema en el que se inscribe, lo que permite detectar los factores que influyen en ella y sobre los que se tiene que incidir, para lograr una verdadera reforma educativa, que abra el camino a una escuela en la que el pueblo y el sujeto de la educación tengan voz y voto (Freinet, 1994).

En este marco, Castañeda (2007), después de analizar la situación de la Integración Educativa en el país, desde la perspectiva de los derechos humanos, afirma que el currículo integrador ha sido respaldado, desde el Sistema Educativo Mexicano (SEM) con todo un proyecto político, social y cultural, por ello, se inicia este análisis bajo el siguiente esquema:



1.1. La Integración Educativa y el Contexto Económico.

A nivel mundial, el uso de la tecnología ha generado grandes diferencias, ya que se ha pasado de la tecnología de sustitución a la de conexión y esto ha provocado dos graves consecuencias: el aumento de la desigualdad y la

exclusión del ciclo productivo, las cuales se han vuelto mucho más agresivas con el tiempo, pues antes, ésta desigualdad se producía entre grupos sociales y ahora se producen al interior de cada grupo social (Núñez, 2002).

México, como muchos países en vías de desarrollo, no ha logrado obtener los beneficios de la aldea global, ya que no ha sabido mantener la constante actualización de la llamada tecnología de conexión o de comunicación, si bien no se encuentra totalmente excluido del mercado mundial, su situación no le permite enfrentarse con las potencias mundiales, generándose así una competencia desigual y excluyente.

A pesar de las diferencias generadas por esa desventaja ante el mercado mundial, en México se le ha dado prioridad a la educación, como elemento que a largo plazo permitirá la competitividad y por ello se le empiezan a destinar recursos importantes.

A partir del sexenio pasado, de acuerdo con un boletín de la SEP (2007, "Crece de manera...") se le empezó a destinar a la educación, el 8 % del Producto Interno Bruto (PIB), tal como lo hacen los países desarrollados, sin embargo, aún cuando este hecho es plausible, no ha permitido lograr las metas propuestas por el Sistema Educativo Mexicano respecto a la cobertura y calidad de los servicios educativos, pues las condiciones particulares del país, distan mucho de las de los países de primer mundo, un ejemplo de ello son las condiciones de rezago educativo en el país, las que no tienen símil en el resto del mundo .

El proceso de Integración Educativa en México, se fortaleció, no sólo por la tendencia internacional, sino paradójicamente por los factores de índole económico, ya que la Educación Especial generaba cada vez más una mayor cobertura de atención y con ello más gastos, por ello, en un principio se pensó en dividir el presupuesto educativo en dos rubros, educación especial y educación básica, pero en una proyección a futuro, la educación especial iba a requerir cada vez mayores recursos, pues crecía la demanda de esta población, así que la alternativa sería restárselos al presupuesto general y ello implicó una incosteabilidad a la educación, de ahí que resultara más factible la reorientación de sus servicios (Jacobo, Alvarado y Moctezuma, 2006).

La reorientación de la Educación Especial en miras de la Integración Educativa, se dio a partir del año 1992, con ello pasó a ocupar un lugar importante dentro de las políticas educativas del país y se convirtió en objeto de evaluación y de fortalecimiento, movilizándolo todo un conjunto de programas que permitieran su respaldo, entre los que destacan, el Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y a la Integración Educativa y el Programa Escuelas de Calidad, lo que se ha traducido en beneficios económicos, pocas veces visto en sexenios pasados.

1.2. La Integración Educativa y el Contexto Político.

El Sistema Educativo Mexicano, tiene la característica particular de estar estrechamente vinculado con la situación política y partidista del país, ello ha provocado la permanente discontinuidad de sus programas, generado por las transiciones de un sexenio a otro, de un presidente a otro, de un partido político a otro; en el que cada uno deja su huella y distorsiona su itinerario, ignorando las metas logradas y empezando de cero, ello ha ocasionado que en materia de educación cada presidente realice iniciativas variadas y a veces contradictorias entre sí (Juárez, 2003).

El contexto político en el que se desarrolla actualmente la Integración Educativa, tiene como característica importante a la descentralización, que consiste en la delegación de la responsabilidad educativa a las Entidades Federativas y con ello más autonomía para manejar recursos, estrategias y contenidos, en un marco de respeto al artículo 3° de la Constitución Política Mexicana, dicha estrategia, por un lado refleja un gran avance en materia de impartición de la educación, pero por otro ha generado la ausencia de una política de Integración Educativa a nivel nacional, lo que se refleja en la falta de una articulación inter e intra de niveles educativos institucionales de carácter Federal y Estatal, gubernamental y civil, que se manifiesta desde las áreas, departamentos y direcciones de la SEP, las cuales se manejan independientes unas de otras (Jacobo, Alvarado y Moctezuma, 2006).

Otro aspecto a considerar, es la política laboral que rige dentro de la Educación Especial, ya que por su historia y estructura, que ha implicado separación y por atender la población minoritaria y marginada, le corresponde una política

laboral que redundaría en una asignación de recursos poco favorable en la mayoría de las Entidades Federativas, la inscripción laboral a Educación Especial, no se tienen muchas posibilidades de escalafón para ascender a las diferentes posiciones y con ello alcanzar mejores remuneraciones (Op. Cit.)

La situación política en materia de participación ciudadana, ha visto cambios muy positivos, por un lado la sociedad civil ha despertado de su letargo y se ha involucrado más en los procesos de la vida política del país, cuestionando y proponiendo; y por el otro, las instancias gubernamentales no solo han permitido dicha participación, sino que la han promovido, con ello se ha propiciado un acercamiento entre ambas partes, lo cual es benéfico ya que cuando se conjugan voluntades, se manifiestan actitudes y se persigue una meta en común.

El contexto político, en materia de participación ciudadana, también se caracteriza por la organización y participación de las personas con discapacidad, las que cuestionan y sugieren las reformas educativas, que permitirán hacer de la Integración Educativa una realidad palpable, ejemplo de ello son los foros a los que ellos en coordinación con instancias gubernamentales han convocado para sugerir estrategias que permitan la armonización de los lineamientos educativos con las políticas internacionales en un marco de "Educación para todos", entre los que conviene destacar: el Seminario Internacional, "*Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, por una cultura de implementación*" (30 y 31 de Octubre de 2006) convocada por la Secretaría de Relaciones Exteriores; el Foro: "*Retos y oportunidades para las personas con discapacidad*" (06 de diciembre de 2006), convocada por la Comisión de Atención a Grupos Vulnerables de la XL Legislatura de la Cámara de Diputados del Congreso de la Unión; el Foro: "*Primer foro legislativo: grupos vulnerables en el siglo XXI, análisis del marco jurídico y de la política social para la atención de grupos vulnerables en el distrito federal*" (2 de Marzo de 2007), convocada por la Asamblea Legislativa del Distrito Federal; y el *Panel y Talleres de Trabajo: "Derechos Fundamentales de las personas con Discapacidad"*, (13 y 27 de Marzo de 2007), convocada por el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. En todos ellos se analizó, el derecho a la educación de calidad de las personas con

discapacidad, implicando todas sus aristas, a partir de las perspectivas de la sociedad civil.

1.3. La Integración Educativa y el Contexto Social.

El contexto social a nivel mundial, se ha visto influenciado por la situación económica y la globalización, factores que han creado sociedades que consagran como ideales: la eficiencia, el éxito, la belleza entendida como estereotipo, la velocidad, la uniformidad, la riqueza, la rivalidad aniquilante, el individualismo, sociedades con poca capacidad para sostener la diferencia, la singularidad, la lentitud, el error, la desorganización y también la solidaridad basada en la identificación humanizante (Borsani y Gallicchio, 2000).

México, también se ha visto envuelto en la tendencia antes mencionada, pues en ella han permanecido estereotipos y prejuicios que favorecen la segregación de aquellos que no se apegan a la norma y paradigmas establecidos.

En el caso específico de aquellas personas que presentan alguna discapacidad física y/o intelectual, la sociedad mexicana vive una situación social muy particular, caracterizada por una doble moral, mientras por un lado promueve a nivel mundial la no discriminación y por otro lado la preserva al interior de sus instituciones, con ello no solo se mantiene como un país racista, sino que ejerce un racismo mucho más destructivo, el que va escudado en las buenas intenciones y la hipocresía, con las que se acepta y se le vive algo como cotidiano y que para suavizarlo las nombra en diminutivos como los “enfermitos”, “loquitos” (Hernández, 2005).

Si bien es cierto que al nacer, se ha incluido a los seres humanos en un sistema social, también es cierto que la participación de los beneficios de dicha inserción a veces no es clara. En este contexto, no se niega la importancia de la Integración Educativa, pero este pensar aún no ha permeado de manera total en la conciencia de todos los miembros de la sociedad, hace falta internalizar la idea de que no basta con reconocer los derechos de las personas con Necesidades Educativas Especiales con o sin discapacidad, sino generar las condiciones de su disfrute, pues no se les puede ilusionar a las personas, para luego no darles un mundo que corresponda a esos sueños (Araneda, 2006).

1.4. La Integración Educativa y el Contexto Educativo

El contexto educativo a nivel mundial, está siendo abrazado por un fenómeno que García (1998) llama “iletrismo escolarizado”, el que se manifiesta en la incapacidad que importantes sectores de la población demuestran tener para la comprensión y expresión escrita de textos elementales, pese a haber permanecido escolarizados durante gran parte de la infancia y adolescencia.

Echando una mirada al pasado, en el siglo XX lo importante era la cantidad en la educación, lo cual hasta este momento es considerado como el gran logro de nuestro sistema educativo; sin embargo en el siglo XXI la temática ha empezado a girar en torno a la calidad, ahora el planteamiento es ¿Bajo qué criterios se debe considerar a esta?

El contexto de la educación básica se describe en cantidades, de acuerdo con datos oficiales de la SEP, publicados en febrero de 2007, la población atendida en educación básica a nivel nacional en el período 2005 – 2006, es de 23’ 388, 303, de los cuales 3’ 974, 446 pertenecen a preescolar, 13’ 793, 179 pertenecen a primaria y 5’ 620, 678 a secundaria, en la cual el aprovechamiento se mide cuantitativamente, bajo el parámetro de aprobación, lo cual demuestra aún la prevalencia de lo cuantitativo sobre lo cualitativo.

Otro elemento importante característico del contexto educativo es la participación ciudadana y la apertura que han tenido las autoridades educativas respecto a su organización, ejemplo de ello es el documento “*Sociedad Civil Impulsando Educación de Calidad*”, que ha llegado a las instancias de gobierno, de manera específica a la actual titular de la Secretaría de Educación Pública Josefina Vázquez Mota, quien recibió las propuestas para la elaboración del Plan Sectorial de Educación 2007-2012, que de acuerdo con el artículo electrónico titulado “*Presentan propuestas organizaciones civiles para el plan nacional de educación*”, contenía información de 60 foros y talleres realizados en todo el país con miras a una reforma a la agenda educativa del país.

Al respecto, la titular sostiene que se debe recuperar y reconocer los avances alcanzados en décadas anteriores, por ello es importante la evaluación, así como el dejar de lado visiones limitadas y excluyentes, evitar mirar a la

educación como caso aislado y sobre todo reconocer a la sociedad como actor relevante e indispensable.

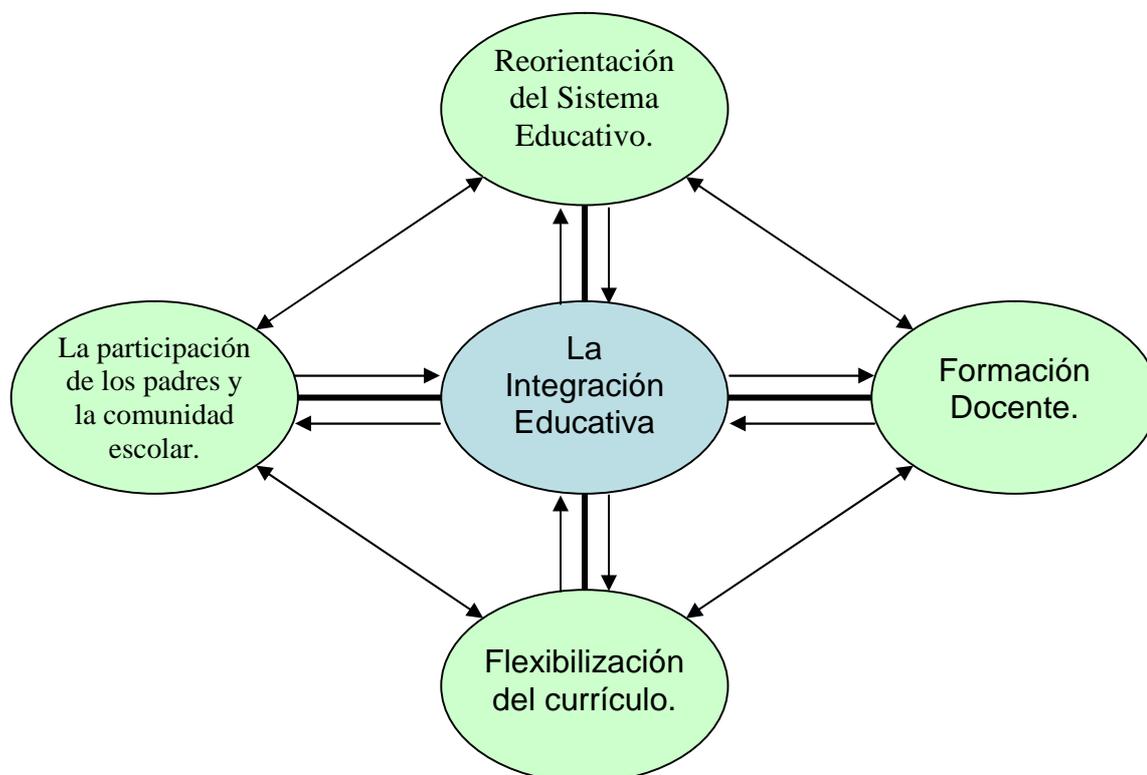
El contexto educativo respecto a la Educación Especial, está caracterizado por el respaldo que se le está dando a la Integración Educativa, con programas y estrategias ya descritas anteriormente y que a continuación sólo se citan: dentro de los programas destacan la reorientación de los servicios educativos, la implementación de el PNFEIE, el PEC y entre las estrategias se destacan, la reorientación del Sistema Educativo Mexicano, la formación docente, la flexibilización del currículo, la participación de los padres y la comunidad, que son los que dan cuerpo al siguiente apartado.

2. La Integración Educativa y sus Directrices.

Flores y Méndez (2001) hace seis años, en una investigación cuantitativa, detectaron que en México hacía falta construir las condiciones para que de frutos positivos la Integración Educativa.

A este respecto conviene mencionar, que éste panorama no ha cambiado mucho, a pesar de las buenas intenciones de todos los implicados en esta modalidad educativa, ya que las condiciones para su penetración en el Sistema

Educativo Mexicano, aún presentan carencias importantes y que a continuación se mencionan, tomando como referencia el siguiente esquema:



2.1. La Integración Educativa y la Reorientación del Sistema Educativo Mexicano.

La reorientación operativa y conceptual del Sistema Educativo Mexicano en el ámbito de la Educación Especial, ha despertado opiniones más a favor que en contra. Hay quienes consideran como un acierto la reorientación de los servicios de educación especial en los equipos de USAER y los CAM (De la peña, 2007).

Sánchez (2003), reafirma esta postura, ya que tiene como el primer y más importante alcance: *“terminar con un sistema educativo paralelo y asumirla desde la modalidad de educación básica”* (p. 136).

Implementación de la I.E.

Al respecto, Juárez (2003), en su investigación bibliográfica y cuantitativa, percibe un sentimiento de inconformidad, ya que algunos maestros de la escuela regular, afirman que: *“la implementación de la Integración Educativa ha*

sido por la vía de la imposición, sin considerar aspectos tan importantes como los recursos y las características de las escuelas” (p. 62).

Coinciden con esta opinión, Caudillo y Romero (2001), quienes encontraron en su investigación de campo, comentarios en contra, por parte de los maestros de USAER quienes afirman que: *“no están de acuerdo porque es por decreto y falta información, faltan las condiciones para que se de, faltó trabajo de sensibilización y capacitación, desconocen que no todos los niños se pueden integrar” (p. 125).*

Programas de fortalecimiento de la I. E.

Escandón (2007), realizó una revisión del Programa Nacional de Educación 2000 – 2006, en la que considera como alcances importantes en el respaldo de la Integración Educativa:

La creación de dos programas de gran alcance que son, el Programa Escuelas de Calidad (PEC), que busca dotar de recursos humanos y materiales a las escuelas para respaldar la educación de calidad, y el Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y a la Integración Educación Educativa (PNFEEIE) que se centra en la elaboración de lineamientos generales para los servicios de Educación Especial y para el proceso de Integración Educativa, la ampliación de la cobertura de los servicios de Educación Especial y la oferta de propuestas de formación permanente para el personal de educación especial y de educación regular (p. 192).

Respaldando la opinión anterior, Duarte y Ochoa (2006), quienes consideran como un acierto la institución del PNFEEIE, y argumentan también *“la necesidad de una evaluación constante, con el objetivo de verificar y determinar el cumplimiento de metas, medir el costo y valorar los beneficios, valorar la calidad y su distribución” (p. 54).*

Lineamientos para fortalecer la I.E.

Escandón (2007), expone lo que considera como los alcances para este ámbito, destacan: Entre 2004 y 2005, la elaboración del documento *“Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de Educación Especial”*, en el que participaron personal de educación básica, educación

especial, escuelas normales de todo el país, organizaciones que trabajan para y con personas con discapacidad (p. 195).

Entre 2003 y 2006, se desarrolló el proyecto de Investigación e Innovación en 13 entidades federativas con la finalidad de elaborar una propuesta de intervención educativa, para alumnos con NEE asociadas con aptitudes sobresalientes (Op. Cit).

El haber establecido a partir del 2002 la normatividad de *“Inscripción, Reinscripción, Acreditación y Certificación (IRAC)”*, para las escuelas de educación preescolar, primaria y secundaria (Op. Cit; p. 196).

La incorporación al cuestionario estadístico 911, un anexo sobre Integración Educativa, que permite recabar información sobre el número de escuelas que integran alumnos con NEE con y sin discapacidad (Op. Cit).

La presentación y publicación de nueve programas para el fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa en los Estados de Aguascalientes, Campeche, Coahuila, Chihuahua, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, Tlaxcala y Yucatán (Op. Cit.).

Sin embargo, Ríos y Martínez, en una investigación de campo, encontraron que: *“falta elaborar un documento que contenga las habilidades del perfil que se requiere para realizar canalizaciones de USAER y de CAM y de CAM a USAER”* (p. 253).

La cobertura de USAER

Se considera que su cobertura aún es deficiente, ya que la cantidad de escuelas atendidas por USAER es muy pequeña, coinciden con ello:

De la Peña (2006; p. 21): afirma que: *“la cobertura de USAER es todavía deficiente, quedando fuera de este apoyo muchas escuelas regulares oficiales y las escuelas particulares”*, Sánchez (2003; p. 138), plantea que *“la cantidad de escuelas atendidas por USAER, ha sido un obstáculo, para el impacto en las instalaciones educativas”*. Y Juárez (2003; p. 81): asevera al respecto que: *“aunque algunas escuelas cuentan con él no en todas es así”*.

Vinculación entre las escuelas de nivel básico.

De la Peña (2006), afirma que dentro de los errores del Sistema Educativo Mexicano destacan: *“La falta de una coordinación adecuada y eficaz entre los*

niveles de preescolar, primaria y secundaria a fin de programar con mayor éxito y facilidad para las familias la transición del alumnado con NEE” (p. 20).

Respecto a este mismo aspecto, Jacobo, Alvarado y Moctezuma (2006), en su reporte de investigación, afirman que algunos docentes y directores que han implementado la Integración Educativa, *“señalan su frustración al ver que su esfuerzo se viene abajo al no tener una opción de continuidad en la secundaria” (p.343).*

Las condiciones de las escuelas.

Uno de los retos a los que se enfrenta el Sistema Educativo Mexicano, es de acuerdo con De la Peña (2006): *“Otorgar a la escuela la autonomía necesaria para que se logre un diagnóstico adecuado de sus fortalezas y necesidades y se tomen las decisiones correctas en función de sus condiciones específicas, para que con base en ellas se programen las mejoras en recursos materiales y tecnológicos y la contratación del personal que realmente requiera el plantel (p.20).*

Los directores de las escuelas pocas veces cumplen con la labor de formar al personal que tienen a su cargo, ello es debido a la falta de compromiso que tienen ante los retos que plantea la educación, ya que en ocasiones para ocupar esos cargos se hacen de manera burocrática y cargada de politismo (Juárez, 2003).

Respecto a las condiciones arquitectónicas de las escuelas, se puede detectar que muchas de ellas no cuentan con el mobiliario necesario, tales como aulas, mesabancos y pizarrones. En cuanto a los recursos humanos con los que cuentan las escuelas, ya que es muy común encontrar a maestros que laboran en dos turnos y ello hace que su rendimiento no sea el adecuado (Escandón 2007).

En las comunidades marginadas aun es frecuente encontrar que en un solo salón se encuentren todos los grados escolares y que compartan un maestro para todos, el cual puede hacer diferenciaciones entre los grupos atendidos, no así trabajar con las necesidades propias de cada niño (De la Peña, 2007).

El personal de atención de las NEE.

Adame (*et al*, 1999) realizaron una investigación enmarcado en la metodología etnográfica, con el objeto de estudiar las prácticas educativas en las escuelas regulares y especiales; reportan que la cuestión de la docencia está cubierta y que: “*no hacen falta mas maestros sino mas psicólogos*” (p. 376).

En algunas USAER ante la ausencia de profesionistas especializados los puestos son ocupados por los maestros, situación que hace el servicio se vea limitado en cantidad y calidad (Téllez, 2004)

Seguimiento de los alumnos egresados

Ríos y Martínez (2002), afirman que “*falta realizar el seguimiento de alumnos canalizados a diversas instituciones con comunicación mutua de manera formal y personal*” (p. 270).

Por su parte, De la Peña (2006) comenta que las consecuencias de la falta de vinculación entre los niveles que componen la educación básica, tiene como resultado el hecho de no poder realizar el seguimiento de los niños egresados de los Centros de Atención Múltiple (CAM) y de la escuela regular, por lo que se pierde información valiosa.

Del seguimiento que se ha realizado a egresados de la primaria, que fueron atendidos por las USAER, no se logran colocar en las escuelas secundarias y las escuelas que absorben esta población son las escuelas telesecundarias, las que lo hacen sin un programa bien definido (CONAPRED, 2005).

Los que logran terminar estudios a nivel licenciatura, son aquellos que padecen alguna discapacidad física, no así los que padecen alguna discapacidad intelectual, de ellos los que logran hacerlo son personas del sexo masculino (Op. Cit).

2.2. La Integración Educativa y la Formación Docente.

Sobre la formación permanente del docente se ha insistido demasiado, sin embargo los resultados de esta actuación no son palpables en el interior de las aulas, pues en su labor se detectan muchas barreras que limitan los procesos de Integración Educativa.

Las actitudes de los docentes hacia la Integración Educativa.

Caudillo y Romero (2001), afirman que existen muchos comentarios diversos en apoyo a la Integración Educativa, *“los que van desde una actitud paternalista hasta la consideración del cumplimiento de sus derechos”* (p. 120).

Las opiniones negativas se amparan, argumentando que recibirían mejor atención en escuelas especiales (Op. Cit. p. 122).

Las actitudes hacia la formación docente

Éstas, se detectan tanto positivas como negativas, De la Cruz (2004), realizó un estudio cualitativo – cuantitativo, para determinar las actitudes y expectativas que los maestros de educación básica tienen ante la Integración Educativa y hacia los alumnos con NEE, afirma que: *“se contempla cierta desmotivación, debido a la falta de estímulos por parte de las autoridades”* (p. 82).

Sin embargo, Caudillo y Romero (2001), detectan actitudes positivas hacia ella, lo hacen citando a dos maestras las que afirman *“...podría trabajar aún mejor y me gustaría capacitarme más para ser mejor maestra”* , *“tengo mucho que mejorar y busco actualizarme constantemente”* (p, 102 y 104).

Otra actitud positiva la cita Juárez (2003) al afirmar que: *“algunos maestros costean los cursos de capacitación”* (p. 79).

El respaldo operativo de los cursos de formación

Escandón (2007) afirma que para el 2002, el 37 % del personal que laboraba en los servicios de educación especial no contaba con la formación específica para la atención de la población con NEE, por ello se ofreció el *Curso General sobre Integración Educativa*, y para el 2006 se elaboraron tres programas de formación sobre integración educativa dirigidos a personal de educación preescolar, primaria y secundaria, los que se entregaron a la Dirección General de Formación Permanente para Maestros en Servicio.

Escandón, reporta que existen 137 Centros de recursos e Información para la Integración Educativa (CRIE), en el país se crearon los Centros de Maestros y cuentan con equipo para imprimir en sistema braille; se brindó del 2005 – 2006 apoyo a 19 560 escuelas, 3 560 más que en el 2003 (Op. Cit).

Jacobo, Alvarado y Moctezuma (2006), afirman que *“no existen incentivos económicos para los maestros que se preocupan por su formación y por implementar en sus aulas la Integración Educativa”* (p. 331).

La cantidad y calidad de los cursos.

De la Peña (2006), considera que la cantidad de los cursos es inadecuada ya que: *“La mayoría de los maestros aún no han recibido capacitación y dependen de la presencia de los equipos de USAER para iniciar la integración o el cambio en la forma de enseñar”* (p. 20).

Respecto a la calidad de los cursos la mayoría los considera como inadecuados; Juárez (2003), la considera inadecuada y afirma: *“no es que se niegue la presencia de la información, sino que los pocos medios existentes carecen mucho de organización y precisión”* (p. 60).

Secunda esta opinión, De la Cruz (2004), que detecta en la información aportada por los maestros entrevistados: *“la necesidad del apoyo y asesoramiento de otros profesionales Especializados en el área”* (p. 84).

Por su parte, Caudillo y Romero (2001), afirman que *“18 de 22 maestros afirman que falta mayor información, tiempos, disposición, bibliografías... para la actualización”* (p. 122).

Juárez (2003), complementa lo anterior citando a un maestro de escuela primaria, el que afirma: *“si nada más fue... como plática de, bueno desde ahora tendrán que trabajar con esos niños... ajá ¿y después?”* (p. 77).

Las consecuencias de la ineficacia de los cursos

Repercute en cuanto a la imprecisión de la conceptualización, Maya y Romero (2005), en una investigación cuantitativa - descriptiva, afirman que *“los docentes no poseen los conocimientos básicos de lo que es la Integración Educativa”* (p. 99).

Coincide con ellas, Juárez (2004), quien reporta que uno de los maestros, desconoce los fines de la Integración Educativa y afirma *“... no estamos ni informados, no, no hay una finalidad muy concreta, yo me enteré porque tengo una tía que también es maestra”* (p. 59).

De la Cruz, encontró carencias respecto a la formación, ejemplo de ello es la imprecisión en la conceptualización del término Necesidades Educativas

Especiales no ha quedado clara: *“Sólo una maestra respondió a dicha interrogante... la mayor parte de ellos expresó su opinión del tema, mas que nada basándose en su propia experiencia y conocimiento”* (2004; p. 78)

Respecto a la conceptualización de la Educación Especial, De la Cruz afirma: *“el tema de la Integración Educativa, todavía parece ambigua y sólo una maestra definió adecuadamente el concepto de Educación Especial”* (Op. Cit; p. 83).

También repercute en el trabajo al interior del aula, al respecto afirma, De la Cruz (2004): *“si bien muchos docentes tienen una idea sobre su trabajo, es también cierto que muchos ignoran la realidad en el aula”* (p. 79).

De la Cruz (2004), menciona como consecuencia de ello es el temor *“de los docentes de enfrentarse a este nuevo reto de integrar a alumnos con NEE”* (p. 81).

Juárez (2003), comparte la misma opinión, pues dice que la formación impartida, no es la adecuada y cita el comentario de un maestro de primaria: *“solamente fue una conferencia como sensibilización, pero sí, si no un curso específico, no, porque todos estábamos esperando cual era la situación, la realidad”* (p. 78).

Flores y Méndez (2001), señalan que la consecuencia lógica de la falta de formación, es que *“existen niños de la escuela regular que no han sido contemplados para su atención por los maestros de USAER”* (p. 59).

Jacobo, Alvarado y Moctezuma (2006), detecta la visión parcial sobre la Integración Educativa y afirman respecto a los maestros: *“no solo hay que sensibilizarlos, sino también formarlos, que reconozcan la integración no como trabajo paralelo sino como parte del trabajo”* (p. 331).

Adame (et al, 1999), reconocen como consecuencia la falta de información básica y con ello la nula aplicabilidad de los presupuestos, pues en su investigación detectan que *“el 60% tiene claro el concepto Integración Educativa, el 42 % maneja el objetivo básico de las USAER, pero el 58% no lo ha precisado en términos de asegurar el acceso a los propósitos y contenidos básicos del currículo”* (p. 377).

Sansores (2006), comparte su perspectiva sobre la implementación del teatro en su centro escolar; afirma que una consecuencia de ello es que aún: *“existe un currículo segregador y excluyente, pues cada año la matrícula de niños en desventaja aumenta”* (p. 306).

Quienes aportan una visión general sobre la formación docente son Ríos y Martínez (2002), quienes afirman que la capacitación no se adecua a las necesidades de cada estado, especialmente en los Talleres Generales de Actualización y Carrera Magisterial.

Las causas a atender para la efectivización de los cursos.

De la Cruz (2004), respecto a los obstáculos en la formación docente destacan el “tiempo”, cita a un maestro que afirma, *“hay muchos cursos, pero lo que pasa, te los brindan por decir, por ejemplo a mí puedes tomar el turno matutino o en vespertino, pero yo tengo los dos turnos”* (p. 82).

Sobre los “contenidos” cita a otro maestro: *“El año pasado fuimos al curso que nos mandó la SEP sobre matemáticas ¿pero nada más de matemáticas?... nos deben de dar sobre psicología y de esas cosas”* (Op. Cit. p. 82).

Juárez (2003), afirma que “el material existente por tanto, no llega a ser el óptimo para informar sobre la Integración Educativa” (p. 61).

2.3. La Integración Educativa y la Flexibilización del currículo.

Macías (2000), en una investigación en una modalidad de observación participativa, en el que analiza el papel del pedagogo en el proceso de Integración Educativa, en donde reafirmó que este proceso gira en torno al currículo, por ello: *“las adecuaciones deben abordarse con profundidad y amplitud, de acuerdo a la naturaleza de las NEE y se deben de prever y contemplar formas de evaluación permanentes que permitan ajustar progresivamente la ayuda pedagógica”* (p. 77).

La detección de las NEE

En este apartado se encontró que existe aún un manejo inadecuado en la detección de las NEE:

Juárez (2003), afirma que no existen criterios claros en cuanto a la captación y selección de los alumnos que se integran y de de allí se originan grandes conflictos relacionados con el currículo y su flexibilización.

Por su parte Adame (et al 1999) expone que: *“un porcentaje grande refiere que su rol ante las NEE, es únicamente detección y remisión y no una intervención antes de remitir”* (p. 377).

La atención de las NEE

En las escuelas que ya han trabajado cuestiones de Integración Educativa, se considera importante la actitud con que se atiende a los niños con NEE, al respecto De la Cruz (2001), afirma que los maestros reconocen la importancia del trabajar con un solo alumno y de *“trabajar de manera específica con los alumnos con NEE”* (p. 81).

Respecto a la forma de trabajo con los niños integrados a la escuela regular, Caudillo y Romero (2001), afirman que los maestros identifican que en la atención de la NEE: *“el trabajo se desvirtúa al ser grupal”* (p. 125).

Como ya se ha visto la Integración Educativa, atiende a los niños con limitaciones, pero también a los sobresalientes, respecto a estos últimos, Jacobo, Alvarado y Moctezuma (2006), reconocen que su atención no ha sido la adecuada, ya que al incluirlos en las escuelas regulares, *“o bien se apoya a los sobresalientes o a los que tienen dificultades”* (p. 349).

Sobre las adecuaciones curriculares

De la Peña (2006), afirma que: *“a pesar de que los docentes cuentan con información, les es difícil aplicarla a su trabajo cotidiano”* y por lo tanto *“les es difícil flexibilizar el manejo del currículo y los criterios de evaluación”* (p.21).

Macías (2000), asevera que: *“las adecuaciones curriculares son ineficaces porque no han contemplado, las necesidades del niño, las habilidades del maestro, las características de la escuela y las sugerencias de los padres”* (p. 81).

Jacobo, Alvarado y Moctezuma (2006), afirman que: *“las adecuaciones curriculares no han permitido efectivizar la Integración Educativa”* (2006; p. 348).

Maya y Romero (2005), afirman que: *“los maestros aún no definen de manera concreta, cuáles son las acciones para realizar modificaciones curriculares”* (p. 102).

De la Cruz (2004), respecto a los comentarios de los maestros que si efectúan adecuaciones curriculares, rescata que: *“onsideran que no existen diferencias en cuanto a su forma de trabajo con los alumnos con NEE, pero si consideran que dentro de la práctica se requieren de ciertas adecuaciones para el aprendizaje de estos alumnos”* (p. 81).

La planeación.

Un alcance detectado es la importancia que se da la planeación, Macías (2000), considera que *“los maestros la ven como un recurso importante a la planeación, su utilidad radica en que permite orientar los procesos a los propósitos deseados”* (p. 78)

Sánchez (2003), coincide con ello y destaca el impulso al: *“Proyecto Escolar utilizado para la educación básica, y para USAER es el plan anual”* (p. 138).

Sin embargo, De la peña (2006), asevera que: *“la escuela tiene dificultades para brindar tiempos específicos destinados a una planificación conjunta para el análisis y generación de estrategias de aprendizaje del alumnado con NEE. Las sesiones del Consejo Técnico son insuficientes para este propósito”* (p. 21)

La evaluación.

Se percibe un cambio importante en cuanto a las actitudes hacia la evaluación, el respecto Caudillo y Romero (2001), citando a la maestra de Aurora quien comenta que *“la evaluación es continua, se aplica de manera individual y se considera su participación en clase y tareas, la evaluación inicial se hizo conjuntamente con USAER, La valoración bimestral fue elaborada por la maestra, los problemas se abordan con el consejo técnico, espacio de actualización docente”,* la maestra de Paola afirma que: *“considera en ella la participación, cumplimiento de tareas y exposición, adecua la evaluación bimestral a las NEE”* (p. 105).

Sin embargo, Ríos y Martínez (2002), consideran que hace falta: *“reportar ética y honestamente el avance y las dificultades presentadas a lo largo del ciclo escolar, para proporcionar información verídica”* (p. 270).

La promoción y egreso.

Este es un aspecto que aún no ha quedado claro, ya que de acuerdo con Ríos y Martínez (2002), “existe un temor por parte de los maestros en el momento de entregar calificaciones y al aceptar el egreso de algún niño integrado” (p. 79).

2.4. La Integración Educativa y la Participación de los padres y la comunidad escolar.

Ríos y Martínez (2002), consideran que el papel de la familia en la Integración Educativa, no ha quedado clara para ellos, ya que: “*falta establecer una comunicación clara y directa con padres de familia sobre lo que implica la Integración Educativa y el trabajo con sus hijos*” (p. 259).

Actitudes de los padres hacia la I. E. y el trabajo en conjunto.

Los padres de los niños con NEE con y sin discapacidad, en su mayoría no están de acuerdo con la Integración Educativa, Jacobo, Alvarado y Moctezuma (2006) afirman que: “*los padres de los niños integrados no encuentran en la IE una experiencia satisfactoria*” (p. 353).

Caudillo y Romero (2001), comparten la misma opinión y cita los comentarios de las mamás de las niñas integradas, la mamá de Aurora afirma que “*la IE, le ha dejado la incompreensión de algunos maestros, la ventaja que ve en la IE, es contar con el apoyo de USAER y ella apoya con tareas en casa*”; la mamá de Paola, afirma que: “*ha encontrado apatía y desinterés por parte de algunos profesores, la ventaja de la IE, es que ha madurado más, ha avanzado en conocimientos y sociabilidad, ha apoyado a la maestra con material educativo y retroalimentación en casa*” (p. 132).

Respecto a las mamás de los niños de la escuela regular, Caudillo y Romero (2001), encontraron que 13 de 26 padres de familia encuestados están de acuerdo que asistan a la escuela regular y el resto argumenta que: “*atrasan a los niños normales*” (p. 135).

Jacobo, Alvarado y Moctezuma (2006) comparten la opinión anterior y afirma que en: *“los padres de niños sin discapacidad existe aceptación y rechazo con grados intermedios, se interesan por los cursos impartidos”* (p. 351).

Adame (et al, 2006), a lo largo de su trabajo exponen que los padres de los niños de la escuela regular se han mostrado renuentes a aceptar a niños extraedad.

Juárez (2003), afirma que no existe mucho interés por parte de los padres en la cooperación para la educación de los hijos, al respecto una madre de familia argumenta: *“la mera verdad es que ni siquiera tengo tiempo para brindárselo a mis hijos, trabajo por la mañana y en la tarde hago los quehaceres del hogar y pues ni se que es lo que está viendo o haciendo”* (p. 87).

Se encuentra en las investigaciones también, que no se ha logrado la participación conjunta, Brenda Castrejón Huicochea (2003), presenta un informe, resultado de una investigación – Acción participativa, realizada con un grupo de padres con hijos “discapacitados”, conformados principalmente por mujeres que llevan a estimulación temprana a sus hijos, en las instalaciones de Piña Palmera A.C. con presencia en el pueblo de Zipolite Oaxaca, afirman que la participación parental no se ha dado de manera adecuada, ya que *“las cuestiones culturales limitan el trabajo, muchos de ellos piensen y sienten que únicamente es el maestro y/o el doctor el que puede aportar algo significativo, además que consideran que la educación de los hijos es cosa de mujeres”* (p. 95).

Al respecto Juárez (2003) afirma que, *“no sólo por la disposición que tienen o no ambas partes, sino por el tiempo que se invertiría y por los aspectos personales de cada uno que se están jugando”* (p. 88).

Caudillo y Romero (2001), presenta una perspectiva optimista al respecto, ya que afirma que: *“11 de 22 opiniones afirman que aun cuando la participación de los padres es poca, ésta se va adquiriendo poco a poco”* (128).

La actitud del director de escuela ante la I. E. y el trabajo en conjunto.

De la Peña (2006), comenta que: *“Una integración de calidad depende del buen liderazgo de los directores de las escuelas que gestionen sus apoyos y se*

comprometen frente al reto de la integración con todo el colectivo escolar” (p. 20).

La figura del director, se percibe tanto de apoyo como de obstáculo, al respecto Rojas (2006), quien expone la experiencia derivada de la aplicación de un plan anual, que favoreció la integración educativa de un niño con discapacidad y baja visión a un preescolar regular, en ella se percata de: *la falta de ética del director, ya que no es profesor y casi siempre entorpece el trabajo académico, para realizar las juntas de Consejo Técnico* (p. 159).

Sin embargo, Caudillo y Romero (2001) encontraron como un acierto el liderazgo y la colaboración con los maestros, que ejerce el director al interior de la comunidad educativa, ya que afirma que: *“existe una organización escolar en donde el director establece comunicación con su personal, comparte compromiso de manera conjunta, existe un clima de respeto, sin grandes conflictos interpersonales”*, mas adelante presentan una postura optimista, en la que se comenta que: *“la labor del director ha sido positiva y decisiva en la atención de los niños con NEE pues se compromete en cooperación con los maestros”* (p. 141).

La actitud de los maestros ante la I. E. y el trabajo en conjunto.

Ante la Integración Educativa los maestros de las escuelas regulares mantienen una postura de aceptación con grados intermedios, con ciertas reservas y bajo ciertas condiciones, sin embargo Caudillo y Romero (2001), informan que: *“de las opiniones de los maestros regulares respecto a la IE, 4 respuestas fueron favorables con apoyo de asesoría, 5 en contra y una desconoce este proceso”* (p. 138).

Sin embargo, De la peña (2006) detecta una limitación en esta relación y expresa que: *“en la mayoría de las escuelas aún no se invita a los padres de familia a participar en el proceso de planificación de objetivos de aprendizaje”* (p. 21).

Por su parte Caudillo y Romero (2001) detectan una vinculación adecuada respecto al trabajo colaborativo entre el maestro y los padres al respecto cita a la maestra de Aurora quien reporta: *“no tengo conflicto con el resto de los padres de familia, la madre de Aurora apoya mucho”* (p. 102).

La actitud de los niños de la escuela regular ante la I. E. y el trabajo en conjunto

Jacobo, Alvarado y Moctezuma (2006) afirma que: *“la relación con los niños de regular van desde el apoyo hasta la agresión y rechazo, a algunos los toman como monitores, nombrando uno semanalmente, pero no ha funcionado”* (p. 359).

Sin embargo, Caudillo y Romero (2001), encontraron actitudes positivas respecto al apoyo de los niños de la escuela regular, ya que afirman que *“los maestros comentan sobre la comunidad, 6 comentaron que no han observado rechazo, sino apoyo y 3 que los niños son crueles con ellos; consideran 6 que su presencia no ha generado conflictos y 3 que si, pero no supieron definirlos”* (p. 139)

La actitud de la comunidad en general ante la I. E. y el trabajo en conjunto.

La comunidad educativa, coincidiendo con Adame (*et al*, 1999), afirma que: *“directores y maestros de la escuela primaria, opinan que la escuela regular es la que debe atender los problemas de aprendizaje, lenguaje o conducta”* (p. 375).

Guzmán (2006), realizó una investigación documental con el fin de mostrar desde una perspectiva teórica y crítica la participación del psicólogo a lo largo de la historia en el campo de las NEE, en la que afirma el psicólogo, como miembro de la comunidad educativa, únicamente: *se había constituido como psicómetra y que debe volverse un gestor al interior de la escuela para respaldar la integración educativa* (p. 153).

Caudillo y Romero (2001), quienes considerando al intendente como miembro de la comunidad educativa, rescatan su opinión sobre la Integración Educativa, en la que comenta que ese hecho: *“es bueno porque se preocupan sobre estos niños”* (p. 142).

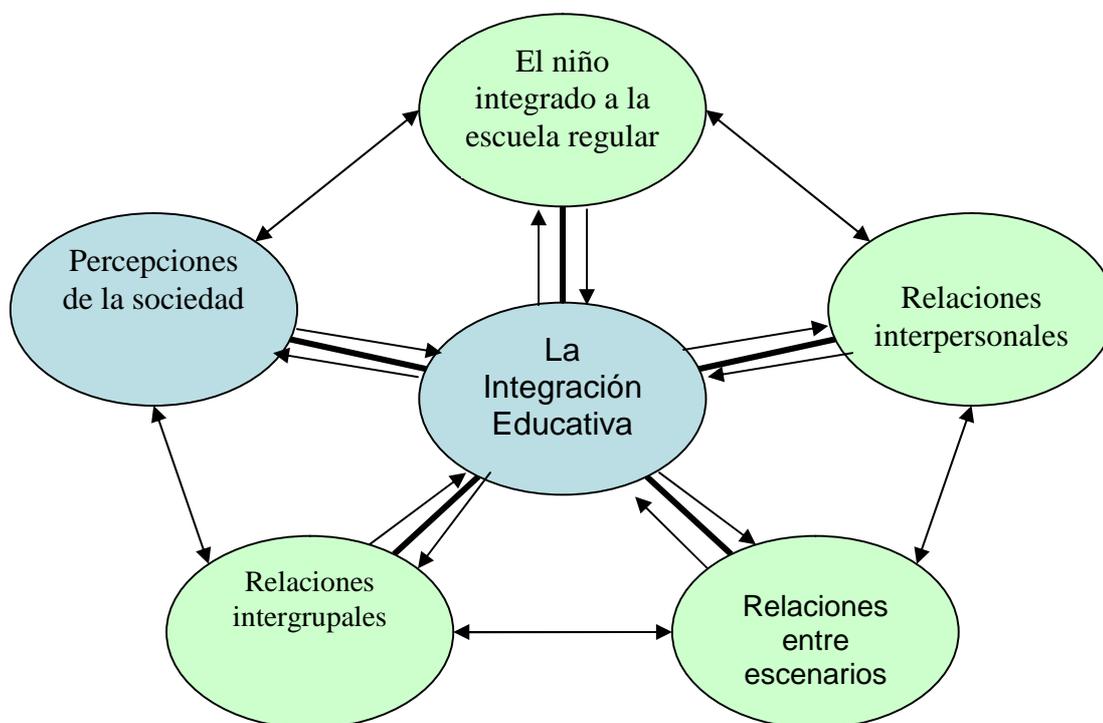
Alcaraz (2000), realiza el seguimiento de un menor con discapacidad auditiva, integrado en una escuela regular, que cursa el tercer año en la escuela primaria, utilizando como herramientas la investigación participante, comenta que su estancia: *“fue agradable, solo que no le permitían ayudar ni sugerir por ser pedagoga y no psicóloga”* (Alcaraz, 2000; p. 71).

De acuerdo a la anterior se puede concluir, de acuerdo con Adame (et al, 1999), que: *“las prácticas de información, no han impactado de manera significativa a la comunidad educativa como para generar un cambio de actitud, de aceptación y compromiso hacia los menores”* (p. 376).

3. La Integración Educativa y sus sistemas

De la misma manera que los macrosistemas afectan a los microsistemas y los sistemas mismos se ven afectados por las partes que lo integran, la experiencia escolar afecta al sujeto en su totalidad (Borsani y Gallicchio, 2000), pues como ya se expuso anteriormente las instituciones educativas se encargan de introducir al sujeto al mundo de lo social, la adecuada o inadecuada introducción de éste afecta en todos los ámbitos de su vida.

Uno de los principales objetivos de la educación es ayudar a construir significados de la realidad que favorezcan dicha adaptación (Díaz-Aguado, 1994), es por eso que se hace necesario presentar una perspectiva general de la acción y reacción de los actores ante la Integración Educativa de los niños con Necesidades Educativas Especiales en las Escuelas Regulares.



3.1. La Integración Educativa y el niño integrado a la escuela regular

Ámbito académico

El área académica, se encuentran opiniones desfavorables, la mayoría comenta que es un aspecto que se ha descuidado en el proceso de la Integración Educativa, al respecto Alcaraz (2000), en su estudio afirma que el niño: *“se encuentra integrado socialmente, pero con respecto a lo académico no puedo decir lo mismo, ya que el nivel en que se encuentra el niño es muy bajo, para el grado que cursa”* (p. 69).

Adame (et al, 2006), respaldan esta postura ya que exponen a lo largo de su trabajo que la valoración social toma relevancia y prioridad sobre el desarrollo de habilidades y el aprendizaje escolar.

En el aspecto académico, los niños integrados reconocen sus limitaciones, Caudillo y Romero (2001) exponen las percepciones que de si tienen las dos

niñas integradas: *“Aurora reconoce que se le dificultan las matemáticas, las fracciones y los problemas”*, mas adelante expone la opinión de Paola, quien considera. *“que se le dificulta el Español, Historia, Geografía y Civismo”* (p. 118).

Hernández; López, Casco (2006), argumentan que los padres de los niños integrados, no tienen percepciones positivas respecto al ámbito académico, *“ya que la mirada de los padres está más puesta en los déficits y no en el desarrollo de la niña”*.

Los maestros, tienen bajas expectativas académicas sobre los niños integrados, al respecto Maya y Romero (2005) afirman que: *“los maestros no los consideran capaces de realizar cosas por si mismos”* (p. 94).

Ámbito conductual

En este ámbito se percibe como limitante la adaptación, Alcaraz (2000) identifica que *“los niños con problemas transitorios como: de conducta, problemas de aprendizaje, débiles visuales, etc., les es difícil adaptarse a la escuela regular de manera social y académica; con respecto a los niños discapacitados es mucho más difícil dada la problemática que presenta, hipoacusia, ceguera, sordera, Down, etc.”* (p. 69).

Respecto al manejo conductual, Hernández, López y Casco (2006), comentan que se descuidan conductas propias de cada discapacidad, y ponen un ejemplo: los niños con Deficiencia Mental (DM) desarrollan actitudes defensivas frente a los esfuerzos educativos, como reacción a la vivencia de su deficiencia y del recuerdo constante de ella por parte de algunas personas (p. 315).

De acuerdo con lo anterior, Varela (2006), quien realizó una investigación descriptiva y de corte transversal, para conocer la actitud de 200 profesores de escuelas regulares, respecto a la integración de niños deficientes mentales, en la que se puede percibir que existe resignación con grados intermedios, hacia sus hijos, afirma que por sus conductas: *“los más rechazados por sus familias son los niños Deficientes Mentales, por sus conductas disruptivas”* (p. 56).

Ámbito emocional

Álvarez (2005), en una investigación documental realizada para respaldar una propuesta de programa de trabajo para impulsar la integración de adolescentes con discapacidad motriz considera que: *“se han descuidado la autoestima, el autoconcepto, y la motivación”* (p. 105).

Coincide con ella Frola (2007), Directora del Centro para la Integración Educativa y Psicología Infantil (CIEPI), quien hace hincapié en los elementos que restan por trabajar, frente a los retos que impone la Integración Educativa, destaca que *“no se han trabajado de manera eficaz, cuestiones emocionales, para su permanencia, así como la pertenencia, apego escolar y corresponsabilidad de la educación”* (Frola, 2007; p. 229).

No obstante, Alcaráz (2000), destaca que al integrar a los niños a las escuelas regulares *“se ha elevado la autoestima de los menores”* (p. 70).

Es importante, en este ámbito presentar las opiniones que ellos tienen de su incorporación a la escuela de educación regular, para ello Caudillo y Romero (2001) cita a dos niñas integradas, *“le gusta a asistir a la escuela, le gusta jugar con sus compañeros, estudiar, divertirse y hacer la tarea”* (p. 117), respecto a otra niña *“le gusta asistir a la Escuela porque le gusta aprender”* (p. 118)

No obstante, Meza (2003), quien presenta el informe del proyecto *“Hacia una organización eficaz para la atención de las NEE en educación secundaria”*, cuyo objetivo es analizar la atención de los alumnos, su evaluación y el desarrollo de las prácticas integradoras, afirma que los maestros, ven con agrado el esfuerzo y los resultados de la evaluación del impacto de la Integración Educativa en las escuelas secundarias, *“entre los que se detectaron beneficios de carácter pedagógico, psicológico y social”* (p. 35)

3.2. La integración Educativa y las relaciones interpersonales.

El niño integrado a la escuela regular y sus padres.

En éste ámbito de las relaciones padre – hijo se encuentran muchas limitaciones, las que están determinadas, por las percepciones, actitudes y omisiones de los primeros, Sansores (2006), respecto refiriéndose al ámbito educativo, identifica como limitante la perspectiva que los padres tienen sobre las posibilidades de progreso académico que tienen respecto de sus hijos, y

afirma: *“lo que verdaderamente los limita son las expectativas tan bajas que sus padres tienen de ellos”* (p. 308).

Jacobo, Alvarado y Moctezuma (2006), afirman que en los comentarios que los padres hacen sobre sus hijos y hacia sus posibilidades, se detecta que *“existen sentimientos generalizados de impotencia y desesperanza ante el futuro”* (p. 358).

En las investigaciones revisadas, se observa la importancia de la participación parental, la que sin embargo, se encuentra obstaculizados por percepciones erróneas que distorsionan las expectativas respecto a los logros de sus hijos, entre ellas se encuentra un elemento en común, que Rojas (2006) expone: *“los padres aún no superan el duelo y se encuentran en la etapa de aceptación de tener un hijo así”* (p.123).

Este duelo no solo se presenta al momento en que nace el niño especial, sino también en el transcurso de la vida escolar, al respecto Téllez (2004), en una investigación documental, cuyo objetivo es proporcionar propuestas y alternativas para la corrección en problemas de aprendizaje desde el punto de vista conductual y cognitivo dirigido a profesores de escuelas públicas, comenta que *“los padres reaccionan a una conmoción y tristeza al saber que sus hijos no aprenden, la respuesta inicial de los padres es de choque y cuestionamiento”* (p.57)

Castrejón (2003), profundizando un poco más en ese aspecto, reporta que se encontraron los siguientes conflictos en la familia: *“condición de cambio por un hijo discapacitado, sensación por falta de apoyo, falta de soltura al participar, no tienen expectativas, falta de reconocimiento del cuerpo, falta de definición de la autoestima, descubrimiento de la naturaleza de la relación de pareja, o la pareja ausente, identificación de la relación como madres y padres, reconocimiento de la vivencia de la intimidad y la historia personal”* (p. 91).

Otro aspecto que distorsiona los afectos de los padres, son las cuestiones religiosas, al respecto Jacobo, Alvarado y Moctezuma (2006;) afirman que: *“se encuentran padres cuya fe en la religión es determinante en sus vidas, que manifiestan una conformidad con la discapacidad, como voluntad divina, mezclada con la aceptación de la enfermedad, en padres indígenas se observa la misma actitud”* (p. 353).

Otro factor importante en la Integración Educativa es la dinámica familiar, la que se ve transformada con la llegada de un niño especial, en especial se modifican las condiciones económicas, por consiguiente éstas se han detectado como un factor que limita la integración, especialmente en el caso de los niños con discapacidad física (Juárez, 2003).

La dinámica familiar juega un papel importante en el proceso de la integración educativa, por ello Álvarez (2005), afirma que *“el apoyo de la familia en el proceso de independencia es muy importante para la Integración Educativa”* (p. 101).

Otro factor que se modifica, son las condiciones laborales de la familia, ya que cuando éstas no son monoparentales, la figura parental se encuentra ausente porque tiene que insertarse al ámbito laboral o incrementar sus horas de trabajo para absorber los gastos; cuando existen los dos padres, en ocasiones ambos tienen que trabajar y es algún familiar cercano que se hace cargo de sus hijos, tales como las abuelitas, los tíos, en ocasiones hasta los vecinos, lo cual limita también la calidad de la atención en el hogar (Caudillo y Romero, 2001).

Juárez (2003) afirma que la Integración Educativa, ha modificado en poco las relaciones entre los niños y la familia, la posición de los padres respecto a la alteridad (sic) o diferencia que presentan sus hijos no es asimilado ni aceptado de entrada, y aún temen ser señalados, al respecto cita a una madre de familia afirma: *“yo conozco muchos niños con discapacidades que si asisten a la escuela y otros no, de hecho los tienen escondidos como si fueran bichos raros...”* (p. 85).

Complementando lo expuesto, Mc Combs y Wishler (2000), afirman que por lo tanto: no existe coincidencia entre las demandas que hacen los padres, las ofertas de la escuela y las idealizaciones que tienen respecto a su hijo.

Respecto a la percepción que tienen los niños sobre sus padres, Caudillo y Romero (2001), citan a las niñas integradas: Aurora percibe a su mamá como la que: *“la apoya en todo que es una buena niña y ejemplo de su hermanito que es muy abusivo”*, Paola, es percibida por su papá como: *“que la extraña ya que (no vive con ella) y que es muy obediente”* (p. 117).

El niño integrado y la escuela regular.

En esta relación, aún se detectan muchos aspectos que limitan a la Integración Educativa, en cuanto al aspecto administrativo de la escuela, Juárez (2003) reconoce como una limitante el hecho de que: *“existe al interior de la escuela imposición de funciones, obligaciones y derechos”* que no son determinados por la comunidad escolar y éstas provienen del exterior, por consiguiente no todos tienen el compromiso, ni la información, al respecto cita a una maestra de primaria la que comenta *“ni la escuela como institución nos había informado nada y lo único que hizo el representante de la escuela que es el director fue decirnos: te toca este niño, a ver como le haces”* (p. 74).

La cuestión administrativa de la escuela, favorece otro error que limita la Integración Educativa y es la gran cantidad de alumnos que son atendidos por un solo maestro, al respecto De la Peña (2006) afirma que: *“los grupos numerosos dificultan la atención individualizada del alumno”* (p.21).

En lo que corresponde a la estructura arquitectónica, de acuerdo con fuentes de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), México es el país que menos invierte a nivel mundial, en infraestructura educativa, alcanza tan solo el 2.8 % del total de los recursos federales en el 2007, lo cual redundo en que el 30% de escuelas públicas están en malas condiciones (Del valle, 2007).

La consecuencia lógica de ello, afirman Caudillo y Romero (2001), es que faltan recursos materiales y humanos para efectivizar la I.E (p. 127).

Jacobo, Alvarado y Moctezuma (2006), respaldan esta postura al comentar que *“hace falta mayor apoyo para el proceso de aprendizaje de los niños, cursos o talleres psicopedagógicos para padres y en clase atienden la problemática”* (p. 307).

De la Peña (2006) afirma que: *“en la mayoría de las escuelas aún no se ha trabajado de manera colectiva sobre la formulación del proyecto escolar con una perspectiva incluyente”* (p. 21).

Desde esa perspectiva, Rockwell (2001), considera como una limitación la existencia y la aplicación de un reglamento único para toda una diversidad.

Con ello se da la legitimación de la discriminación y exclusión, ya que de acuerdo con Pérez (2003), quien realizó un estudio con un método *ex post facto*, con la finalidad de determinar la relación entre el apoyo percibido y el rendimiento escolar, afirma que a los alumnos integrados, no se les permite permanecer en la escuela primaria después de cumplir los 14 años de edad.

Las condiciones de la escuela favorecen el sistema de enseñanza tradicional, al respecto, De la Peña (2006) afirma que *“Existe una gran resistencia al cambio para la aceptación y modificación a sistemas de enseñanza que atiendan la diversidad en el aula”* (p.20).

Secunda esta opinión, García (2001), quien en su reporte de trabajo sobre el papel del Psicólogo en la detección de las NEE desde la USAER, afirma que el tipo de enseñanza que se emplea en su atención sigue siendo la tradicional.

El niño integrado a la escuela regular y los maestros de la escuela regular.

En esta relación existe, una gran diversidad de percepciones por parte de los actores, las que van desde el compromiso hasta la apatía, predominando sin embargo la aceptación. Juárez (2003), afirma que existe una postura de aceptación y cita a un maestro de primaria: *“yo siento que sí, que son niños que si pueden integrarse perfectamente a una escuela con niños normales”*(p. 80).

No obstante, Juárez (2003), reconoce como limitante el hecho de que para integrar *“no se toman en cuenta los valores, la disposición, así como el sentir de los personajes que directamente trabajan con los niños con NEE”* (p. 64).

Por consiguiente, existen conflictos en el trato con los niños, al respecto Maya y Romero (2005), afirman que: *“la mayoría de los maestros no se encuentran preparados del todo emocionalmente para atender las necesidades educativas especiales con o sin discapacidad”* (p. 100).

De la Cruz (2004) afirma que existen prejuicios sostenedores de expectativas los cuales son *“basadas en el aspecto físico o en la historia familiar de los alumnos con NEE”* (p. 79).

Existe todavía la idea de la canalización a las escuelas de educación especial, De la Cruz (2004), cita el comentario de uno de ellos que afirma *“que lo mejor*

para estos alumnos –y también para ellos como docentes – era la canalización de estos niños a una escuela de Educación Especial” (p. 84).

Caudillo y Romero (2001) presentan el comentario de la maestra de Aurora la que expresa: *“en lo personal no me dificulta el trabajo, solo hay que trabajar en ocasiones un poco más lento”* (p. 102).

Caudillo y Romero (2001), expone la percepción que una alumna tiene de su maestra, quien afirma que: *“le ayuda en todo lo que puede y es muy buena”*, otra niña integrada comenta, *“es buena y se lleva bien con nosotros”* (p. 118).

Varela (2006) al respecto descubre que *“están dispuestos a dar clases y a aceptar con agrado y alegría a un alumno con deficiencia mental dentro de un grupo de clases regular, así como a trabajar a favor de la aceptación de los niños con Deficiencia Mental en el ámbito educativo regular”* (p. 71).

El niño integrado a la escuela regular y los maestros de USAER

La postura de los maestros de USAER, no dista de los maestros de la escuela regular, por ello aquí se enuncian las percepciones que las niñas integradas tienen de ellos en particular, al respecto Caudillo y Romero (2001), recogen esas percepciones y las presentan en la persona de Aurora, quien tiene conocimiento de que el equipo de USAER es su apoyo, ella es consciente de *“de que padece una enfermedad y se le dificultan las cosas y le ayudan para razonarlas”*. Paola, considera que *“cuando algo se me dificulta me ayudan más”* (p. 117).

El niño integrado a la escuela regular y sus compañeros de salón.

Sobre la relación que mantienen ambos niños, Caudillo y Romero (Op. Cit), afirman que la relación es positiva y citando a Aurora una niña integrada, afirman que ella *“considera que sus compañeros la molestan a cada rato porque se pelean entre ellos, sin embargo, le gusta su grupo”* y más adelante afirman sobre Paola otra niña integrada que: *“considera que se lleva bien con sus compañeros, aunque a veces entre ellos no se llevan bien”* (p. 118).

El niño de la escuela regular y los maestros de USAER

Respecto a los niños de la escuela de regular, Caudillo y Romero (2001), afirman que: *“32 de 55 niños si tienen información del apoyo y la labor que realizan los del equipo de USAER”* (p. 122).

Macías (2000), afirma por su parte que: *“la labor de los maestros de USAER se destina solo a los niños con NEE y deben de apoyar a todos”* (p. 76).

Los maestros de la escuela regular y los equipos de USAER.

Estas relaciones son buenas en el ámbito de lo personal, no así en el ámbito de la colaboración académica, en donde hay mucho por hacer, Adame (et al, 1999), al estudiar la percepción que se tiene sobre la utilidad de los equipos de USAER, afirma que: *“la mayoría de los maestros de primaria encuestados en su trabajo, es decir el 96.33%, consideran que la labor de la USAER es útil y necesaria para la escuela”* (p. 375).

Adame (Op. Cit.), respecto al conocimiento de ambas funciones, afirman que: *“del personal de USAER, el 48.65% tiene claramente definida las funciones que son de su competencia como personal de apoyo a las NEE de los alumnos, el 27.70% considera que su función es apoyar en todo lo que el director y demás personal de la escuela le solicite, un 11.49% reduce sus funciones a la atención de alumnos y un 12.16% se ubica en el lugar de auxiliar”* (p. 378).

A pesar de ello, se descubre como pobre la relación existente entre los maestros y los equipos de USAER, al respecto Caudillo y Romero (2001), afirman que 16 de 22 maestros de E.E. reconocen: *“que no existe una correcta comunicación, se limita a los Consejos Técnicos, por lo que faltan tiempos y espacios”* (p. 126).

Ríos y Martínez (2002), admiten que: *“faltan establecer acuerdos entre personal de escuela regular y USAER para que se autoricen y respeten tiempos destinados a capacitación, información y sensibilización a docentes, así como trabajo conjunto de orientación detección y determinación”* (p. 255).

Apoya ésta opinión, Macías (2000), la que encontró que: *“falta coordinación entre ambos maestros para realizar la programación de actividades”* (p. 82).

De la Peña (2006), afirma al respecto que: *“existe aún resistencia por parte de los maestros a trabajar de manera colaborativa con los maestros de USAER”* (p.21).

Sobre el mismo tema, De la Cruz (2004) cita a un maestro: *“... falta trabajo cooperativo entre el maestro de enseñanza regular y el maestro de educación especial”* (p. 82).

Caudillo y Romero (2001; p. 105), afirman que: *“la maestra de Paola tiene comunicación con el personal de USAER, que es un apoyo para su labor”* y mas adelante comenta que, *“los maestros de USAER perciben en los maestros de regular, que el trabajo les es difícil porque les cuesta romper estrategias”* (p. 125)

Para concluir este apartado, se cita a Juárez (2003; p. 83) quien afirma que las relaciones entre ambos maestros, van desde el trabajo conjunto hasta el trabajo independiente e indiferente, respalda esta opinión, con las palabras de una maestra de la escuela regular, la que comenta sobre el apoyo de USAER: *“...el año pasado nada más fueron una vez a trabajar con el grupo, una vez... nadie ha ido por ninguno de los niños, lo único es: dámelo por que le voy a hacer un examen nada más”*.

3.3. La Integración Educativa y la vinculación Escuela - Hogar.

Esta relación se percibe de manera general aún muy distante, De la Peña (2006) afirma que aún en fechas recientes los padres de familia desconfían de la labor de la escuela respecto de sus hijos y expresa: *“muchas familias dudan en inscribir a sus hijos en escuelas regulares por temor al maltrato, a que no se les enseñe lo que requieren de acuerdo con su condición y a que los reprueben o expulsen sin terminar su primaria, porque no puedan cubrir en su totalidad las exigencias del currículo académico”* (p. 20).

Sobre la vinculación escuela hogar, se reconoce en el trabajo de De la Cruz (2004), que los maestros señalan como apoyo importante el papel de los padres, y cita a un maestro: *“... me baso mas que nada sinceramente en el apoyo de los padres... si no lo apoyan en casa pues el niño empieza a perder...”* (p. 85).

Al respecto, Caudillo y Romero (2001) apoyan ese comentario y complementan: *“la maestra de regular afirma que Es apoyada por la madre con tareas”* (p. 102).

Juárez (2003), destaca que por parte de los padres de familia: *“existe la confianza para permitirles trascender los límites establecidos por la escuela tradicional y entrar en sus vidas y en sus hogares”*.

Sin embargo, De la peña (2006) detecta una limitación en esta relación y expresa que: *“en la mayoría de las escuelas aún no se invita a los padres de familia a participar en el proceso de planificación de objetivos de aprendizaje”* (p. 21).

Juárez (2003), destaca otra limitación y es que: *“en ocasiones el apoyo que brinda el padre puede llegar a ser confundido y el maestro darle el sentido, de que es una obligación de ellos hacer su trabajo, deslindándose de dicha responsabilidad”* (p. 87).

De la Cruz (2004), destaca otra limitación y es que: *“valoran de manera negativa las actitudes de los padres de familia, ya que ven a la escuela como una guardería”* (p. 85).

Por consiguiente, Hernández, López y Casco (2006) afirman que los padres responsabilizan a la escuela del nulo avance tanto a nivel académico y social de los niños, ignorando que ellos tienen mucho que ver en tales resultados, pues no asisten a eventos extraescolares, por que les avergüenza e incomoda el comportamiento disruptivo de sus hijos, No contribuyen, a ser en conjunto con la escuela, una fuente de rehabilitación.

Jacobo, Alvarado y Moctezuma (2006), subrayan que: *“falta intervenir con los padres en un trabajo colaborativo que incida mas allá de lo pedagógico”* (p. 307).

3.4. La Integración Educativa y la vinculación Escuela - Comunidad.

A pesar de la importancia de esta díada, no se encontraron más que dos estudios que la retoman, Pérez (2003) estudia su importancia y concluye en su investigación que: *“los promedios altos de los niños con NEE, se correlacionan de manera significativa, con el número de apoyadores y no tanto con el apoyo que éstos pueden ofrecer”* (p.35).

Sin embargo, Roque (2001), quien presenta un estudio cualitativo enmarcado en el enfoque ecológico, en una comunidad otomí, involucrando al personal que trabaja con niños con Necesidades Educativas Especiales, detectó *“que existe poca interacción de los maestros con las familias, debido a las creencias, percepciones y actitudes de los segundos y barreras del personal escolar”* (p. 177).

3.5. La Integración Educativa y las percepciones de la Sociedad.

Aún cuando no se encontró un solo estudio, que se encargue de las percepciones que la sociedad en general tiene de la Integración Educativa, se pueden rescatar elementos que aportan una perspectiva aproximada de ella, Juárez (2003), considera que es a partir de la cultura vigente de un país que se puede explicar y predecir si un proyecto o programa va a fracasar, cita a una psicóloga de USAER quien afirma: *“en nuestro país falta una cultura de respeto y consideración al discapacitado”* (p. 68).

Mas adelante, Juárez (*Op. Cit.*), comenta como una limitación el hecho de que *“la visión que tiene la mayoría de la gente sobre los discapacitados, van desde la lástima, el morbo por su condición, pero sobre todo de rechazo, aunque el discurso que la mayoría de la gente maneja, sea contrario a su sentir, pensar y actuar”*.

Por ello, la cultura condiciona y condena a la Integración Educativa, respalda esto Sansores (2006) quien rescata que en su escenario de investigación se propuso mezclar a miembros de la comunidad en las actividades escolares y extra escolares, pero no se obtuvieron buenos resultados (p. 306).

CAPÍTULO V: EL PAPEL DEL PSICÓLOGO CLÍNICO ANTE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA.

1. El psicólogo Educativo y el Psicólogo Clínico.

La sociedad ha evolucionado de una manera vertiginosa, consecuencia de ellos son: las situaciones ambientales estresantes, aumentan las complejidades de la vida y crece el interés por el bienestar del individuo, ello hace que generen nuevas necesidades en los individuos.

Afortunadamente, se ha superado en la actualidad la vieja dicotomía de salud física *versus* salud mental, con el reconocimiento del hombre como ente bio-psico-social, en donde dicha tríada es indivisible. Ese giro ha favorecido a la psicología, que ha pasado de ser una disciplina marginal, encargada del estudio del alma (y sometida por lo general a la metafísica), a constituirse en una ciencia cuyo objeto de estudio abarca desde la fase biológica de la conducta hasta la incidencia de las transformaciones de la sociedad de la conducta del individuo (Luna, 2003; Xirau, 1995).

De acuerdo con el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (Saffer, 2000), se define al psicólogo como: *“un profesional universitario cuyo objetivo de estudio es el comportamiento humano, tanto individual como social, que a partir de la investigación de los procesos cognitivos-afectivos y de su interacción con los entornos, es un promotor del desarrollo humano, donde su función consiste en detectar, evaluar, planear, investigar e intervenir, prevenir rehabilitar y orientar”* (p. 22).

El Psicólogo Educativo es el que ha tenido más presencia en el ámbito de la Educación, y se le ha vinculado mucho mas en la Educación Especial, su actuar se ha venido modificando de acuerdo a las funciones que determinan las épocas y las instituciones en las que el tiene presencia, pero específicamente se ha encargado de trabajar en las áreas de evaluación, diagnóstico, habilitación y rehabilitación de las capacidades físicas e intelectuales de los niños con Necesidades Especiales, así como la formación de los padres y maestros en el ámbito de la Integración Educativa (Aramburu y Riesta, 2001; Báez, 1993; Bucio, 2002).

En México, de acuerdo con Martínez y Guzmán (2003), Los Psicólogos Educativos trabajan preferentemente con profesores, pedagogos y psiquiatras; respecto a las actividades profesionales realizadas con mayor frecuencia la más efectuada es la docencia y la función más atendida, es la evaluación, seguida en orden descendente por la planeación, la intervención, la investigación y la detección o el diagnóstico, funciones que corresponden en gran medida a las del psicólogo en general, sin embargo entre dichas funciones no se cita la prevención, ni el diseño de programas o la comunicación de resultados, señaladas como importante en otras propuestas.

De la misma manera que en la Integración Educativa convergen otras profesiones aparte de la del psicólogo y se hace necesaria la intertransdisciplinariedad, el Psicólogo Educativo no es el único que puede trabajar en ella y se inserta aquí la labor del psicólogo clínico, sin ser excluyente y sin minimizar la labor de las áreas afines, para enfatizar la labor en la prevención, diseño y comunicación.

El campo de aplicación tradicional del psicólogo clínico había radicado en la prevención y el tratamiento de las enfermedades mentales, actualmente su enfoque ha dado un cambio de énfasis ampliándose del sólo interés por el sujeto enfermo o “anormal” al interés por el sujeto normal que enfrenta problemas psicológicos más o menos inesperados como consecuencia de una enfermedad física, de la exposición a distintas condiciones ambientales de estrés (Luna, 2003).

En el caso de la Integración Educativa de un niño con Necesidades Educativas Especiales a una escuela regular, ocasiona una gama de situaciones estresantes tanto para el niño como para la comunidad escolar que lo cobija, es por ello que sin desdeñar ni opacar la labor del psicólogo educativo

El Psicólogo Clínico, para enfrentar de manera eficaz los retos antes señalados, necesita contar con el siguiente perfil de habilidades, señaladas en la Primera Reunión Nacional “Psicología, Servicio Social y Salud (Jurado, 2003):

- * Observación.- análisis y detección de registros comportamentales , expedientes clínicos, escolares, observaciones individuales y grupales.

- * Diagnóstico.- aplicación e interpretación de instrumentos psicológicos que le permitan tener elementos suficientes para emitir un juicio diagnóstico. Implica la integración de los datos recabados.
- * Entrevista.- realización de entrevistas según las necesidades individuales, grupales, familiares, en niños, adolescentes, adultos y adultos mayores.
- * Comunicación.- capacidad de redacción de informes, programas, ensayos, reseñas, artículos.
- * Intervención.- selección diseño y aplicación de estrategias que le permitan ofrecer orientación y terapias para resolver problemas en su campo de acción.
- * Prevención y desarrollo.- participación en actividades dirigidas a la capacitación, actualización y supervisión de colegas y del personal en los escenarios institucionales.
- * Planeación.- participar en el diseño de programas y proyectos relacionados con la salud y el bienestar de los usuarios, en escenarios públicos y privados, relacionados con la práctica profesional del psicólogo.
- * Evaluación.- seleccionar y aplicar métodos, técnicas, instrumentos y procedimientos en el proceso de investigación científica.
- * Investigación.- diseñar y llevar a cabo proyectos de investigación aplicada, acerca de los riesgos de salud de la población usuaria de los servicios de atención clínica.

Pérez (1981), por su parte especifica las actividades en las que se debe desempeñar el psicólogo que pertenece a esta área: La evaluación y diagnóstico, a nivel de personalidad, inteligencia, aptitudes, actitudes, etc...

- La investigación aplicada y fundamental en personalidad, psicología anormal, y evaluación de técnicas y métodos de intervención clínicos.

- Consultoría y psicoterapia a nivel de individuos, grupos y familias.

- Selección, entrenamiento y supervisión de no profesionales de la psicología, para un adecuado desenvolvimiento de su trabajo.
- Crear programas de intervención a nivel comunitario.

2. RECOMENDACIONES PARA EL PSICÓLOGO ANTE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA

En este apartado el término Psicólogo hace referencia al profesional de la Psicología en general, ya que las recomendaciones aquí presentadas pueden ser tomadas en cuenta por el psicólogo en general, sin importar su campo de aplicación, porque lo que se pretende no es darle prioridad a un campo sobre otro, sino más bien de buscar el punto de concordancia que permita reforzar las acciones, que fortalezcan a la Integración Educativa.

2.1. El psicólogo y el contexto de la Integración Educativa

Actualmente, al Psicólogo en general este proceso de Integración Educativa, se le ha colocado en puntos estratégicos, especialmente en la estructura de los instrumentos integradores por excelencia, es decir en los CAM y en los USAER, de allí que se vuelve decisiva su actuación, ya que lo que para los actores de esta propuesta puede ser únicamente una reforma educativa necesaria, para los sujetos integrados lo puede ser todo.

A continuación se exponen algunas recomendaciones que se derivaron del análisis expuesto anteriormente, dichas propuestas pueden ser retomadas por el psicólogo clínico.

2.1.1. El Contexto Económico.

Diseñar estrategias que permitan el uso efectivo de los recursos destinados al ámbito de la Educación Especial, especialmente en la formación docente, que es una de las directrices a la que más se le dedican los recursos y que no ha dado los resultados esperados.

Se puede volver un gestor, para trabajar en la dotación de recursos a las escuelas regulares, pues en muchas escuelas no se cuentan con las condiciones arquitectónicas básicas para la atención de los alumnos y mucho

menos para la atención de las NEE, dicha gestión puede realizarse negociando a partir de la productividad (De la Peña, 2007).

El psicólogo debe enfocarse también en aspectos extraescolares, en este ámbito, debe volverse el impulsor de la disminución de las desigualdades económicas, concientizando a las empresas para favorecer que se empleen personas con NEE con y sin discapacidad, así como promover la contratación y las facilidades laborales para que los padres de niños integrados, puedan atender adecuadamente el aspecto educativo de sus hijos.

Coordinarse con instituciones de capacitación para el trabajo para promover el autoempleo, tanto para los niños con NEE que egresan del nivel básico y como para sus familias, dichas instituciones son Cecatis, Conaleps, CAM's, que han brindado apoyo a las instituciones que trabajan con personas con discapacidades físicas o intelectuales para incorporarlos a la vida productiva.

2.1.2. El Contexto Político.

El Sistema Educativo Mexicano ha decretado la descentralización (Escandón, 2007), sin embargo lo ha hecho sin una planeación eficaz, que respalde en la realidad dicha decisión, pues por aspectos meramente políticos no se ha logrado implementar de manera efectiva la Integración Educativa en las Entidades Federativas. El psicólogo puede enfocarse, en la construcción de redes nacionales en las que se puedan compartir las experiencias de los Estados que ya han trabajado en ella, eso ayudaría a establecer políticas educativas precisas que respalden el proyecto a lo largo de la República Mexicana

Promover ante las instancias pertinentes, la revisión de las políticas laborales de los docentes de manera que tengan más prestaciones aquellos que efectivamente sostienen en el interior del aula las propuestas de Integración, esto redundaría en un reconocimiento a su labor y de incentivo para afianzar su compromiso.

Aprovechar la apertura política que se está dando a la sociedad civil, para realizar investigaciones relacionadas con la evaluación de la integración Educativa, para poder emitir experiencias y sugerencias que permitan continuar

diseñando los aspectos que faltan por atender en el presente sexenio y los que vienen.

Respaldar, la participación ciudadana al interior de la comunidad educativa, esto repercutirá en que la comunidad en general se sienta corresponsable de la educación de los futuros ciudadanos y se vayan eliminando los obstáculos imaginarios existentes entre ambos, ya que la díada escuela-comunidad no se ha efectivizado.

2.1.3. El Contexto Social.

Después de la familia y la escuela, otros transmisores potentes de lo social, son los medios de comunicación, por ello el psicólogo debe tener la habilidad para remover a través de ellos los estereotipos y prejuicios sociales, para continuar con la instauración de la cultura de la diversidad (Gutiérrez, 2005).

De manera específica, se debe trabajar con el significado real de lo que implican, las NEE, las discapacidades, para desterrar las actitudes paternalistas y las prácticas discriminatorias, ambas tan dañinas porque no contemplan al ser humano *per se*, sino a la limitación perceptible y con ello se deja de significar a la persona.

Comprometerse, desde lo profesional y como corresponsabilidad humana, con las personas e instituciones que buscan efectivizar el disfrute de los derechos humanos de las personas con NEE con y sin discapacidad, todo ello a través del diálogo y la fundamentación razonada de propuestas realistas.

2.1.4. El Contexto Educativo

Un aspecto importante es, registrar las limitaciones con las que se encuentra en su trabajo cotidiano, al interior del aula, en el contacto con la comunidad, para poder diseñar estrategias que, favorezcan la creación de un Sistema Educativo Mexicano Integrador, el que debe establecer políticas Integrales de educación que permitan, la incorporación y la permanencia al interior de las aulas de los alumnos con NEE, permitir de hecho la autonomía escolar, la libertad de trabajo de los maestros para poder responder a las necesidades educativas de sus alumnos.

Respaldar y promover con las herramientas disponibles, la implementación real de la Integración Educativa en todo el sistema educativo y en todas las zonas

del país, específicamente se deben encontrar las maneras de impulsarlas en las zonas rurales, urbano-marginadas, urbano-marginales e indígenas, que es donde no ha llegado la buena nueva y por consiguiente, no se cumple el objetivo de la descentralización, que es acercar los servicios educativos a toda la población (Escandón, 2007)

Apoyar la organización de los padres de familia de los niños integrados, para que puedan incidir en el diseño de programas educativos, buscando y promoviendo espacios donde compartan sus vivencias y aprendizajes, además de impulsarlos para que acompañen en su tránsito a las familias que inician este proceso de Integración.

2.2. El psicólogo y las directrices de la Integración Educativa.

2.2.1. El psicólogo y la Reorientación del Sistema Educativo Mexicano.

El psicólogo se debe plantear como meta hacer efectiva en el plano de los hechos a la Integración Educativa, a través de los medios y recursos disponibles, específicamente en el ámbito de la investigación, planeación y evaluación.

Respecto a los diversos programas de fortalecimiento de la I. E. su papel consistirá en ser el formador de los recursos intelectuales, para poder respaldarlos, en el caso específico del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y a la Integración Educativa, será respaldar con investigaciones y experiencias, lo que permitirá tener más parámetros de evaluación, en el caso del Programa Escuelas de Calidad, sugerir criterios para efectivizar la dotación de recursos, por ejemplo, proponer la retribución de los gastos que se realicen en vías de la inclusión, esto repercutirá en que sea criterio en el programa, que la escuela sea accesible e integre al alumnado con NEE con y sin discapacidad, para iniciar o continuar con la dotación de los recursos humanos y materiales.

Un área que le expropia al Psicólogo Clínico es la prevención, por ello puede trabajar en la prevención de las complicaciones surgidas a partir de las NEE, ello implica empezar a trabajar en la implementación de la cultura de la

atención inmediata a niños en situación de riesgo, a partir de la formación, coordinación, supervisión y evaluación de equipos multidisciplinarios, con presencia en los hospitales para detectar, registrar y atender a los niños en riesgo de presentar NEE con y sin discapacidad.

Respecto a los lineamientos para fortalecer la I.E. éstos se consideran los adecuados, aquí el papel del psicólogo se remite a promoverlos para que los implicados los conozcan y puedan aplicarlos al interior del aula, especialmente la normatividad de Inscripción, Reinscripción, Acreditación Y certificación (IRAC), destinada a las escuelas de educación preescolar, primaria y secundaria. También debe aprovechar la información que se recaba a partir del cuestionario estadístico 911, que contiene el número de escuelas que integran alumnos con NEE con y sin discapacidad y sus experiencias, ello redundaría en propuestas claras y específicas en el momento de sugerir propuestas de diseño de los planes de trabajo y estrategias de trabajo en el aula.

Respecto a los vacíos que deja la cobertura de USAER, el psicólogo debe promover, la autocapacitación de los maestros, para que por su propia cuenta adquieran las habilidades necesarias para su trabajo en el aula, favorecer la desprofesionalización en la atención de las NEE, en este proceso implicar a los miembros de la comunidad bajo una capacitación, supervisión y evaluación constante; también construir equipos multidisciplinarios que brinden la atención bajo la misma modalidad al interior de las escuelas particulares

Ante la falta de vinculación entre las escuelas de nivel básico, el psicólogo debe de trabajar en la remoción de los obstáculos que impiden la plena comunicación y coordinación en las escuelas de preescolar, primaria, secundaria y los CAM's, esto permitirá realizar el seguimiento de los niños integrados a las escuelas de educación regular y favorecerá el ingreso, permanencia y transición de un nivel a otro.

Respecto a las condiciones deplorables de la escuela, el psicólogo debe de tener la habilidad de captar recursos humanos y materiales al interior de la comunidad educativa y en la comunidad en general.

Desarrollar positivamente las políticas escolares para obtener liderazgos favorecedores al desarrollo del buen funcionamiento escolar a mediano y largo plazo.

Entregar oportunamente la documentación técnico-administrativa.

2.2.2. El Psicólogo y la Formación Docente.

Trabajar en la información de la normatividad de la política de Integración Educativa, que abarque desde los directivos y maestros hasta todos los que componen la comunidad escolar, especialmente hacer hincapié en lo que concierne a las actividades específicas de cada actor, con material claro y preciso.

El primer aspecto que debe trabajar el psicólogo en relación a la formación docente es en el campo de las actitudes que presentan los maestros hacia la Integración Educativa, a través de la sensibilización, información, formación y sobre todo en el momento de programarla respetar su decisión sobre integrar o no en su salón, pues el compromiso y la eficacia de la implementación depende en gran parte del consentimiento del maestro (Alcaráz, 2000; De la Cruz, 2004; Ríos y Martínez, 2002).

El psicólogo, tiene ante sí también la responsabilidad de modificar las actitudes hacia los cursos de capacitación, para ello, en primer lugar se deben respetar los tiempos y espacios que la escuela le otorgue, negociar ambos aspectos, encontrar la manera de otorgarle estímulos a los capacitandos, de manera que se comprometan con su labor, ya que existen algunos maestros que tan solo en materia de economía, cubren por su cuenta los precios de la capacitación y eso los desanima (Caudillo y Romero, 2001; Tellez, 2004).

Explicar al personal docente, el desarrollo humano y proporcionar estrategias educativas que enfatizen un desarrollo integral del individuo para estimular y optimizar el desarrollo cognitivo, creativo afectivo-emocional, valorativo, social y motriz.

Compartir teorías de la personalidad y experiencias derivadas de su práctica, que permitan la concepción holística del niño con NEE, proporcionar herramientas clave para elaborar estrategias de aplicación, intervención y favorecer la práctica educativa.

Hernández, López y Casco (2006) consideran como un aspecto importante, a ser considerado por el Psicólogo es trabajar y capacitar en la comprensión de las conductas específicas de cada NEE, por ejemplo poca tolerancia a la

frustración, en el caso de los niños con discapacidad auditiva o problemas de lenguaje por la dificultad de expresar sentimientos y necesidades, conductas disruptivas en el caso de los niños con deficiencia mental.

Un aspecto que se ha descuidado por efectivizar el derecho a la educación, es el ámbito emocional, no solo del niño integrado sino también de los maestros que aceptan la Integración Educativa en sus aulas, sobre todo, porque se remueven en ellos confrontaciones y frustraciones, respecto a su persona y a su labor profesional, específicamente se deben atender, a nivel individual, grupal o mixto, los aspectos relacionados con la tolerancia a la frustración ya que éstos son el detonador de los conflictos al interior del salón (Jacobo, Alvarado y Moctezuma, 2006)

De la Peña (2006), Juárez (2003), De la Cruz (2004) y Caudillo y Romero (2001), consideran que la calidad de los cursos, también ha limitado al proceso de formación docente, por ello urge modificar los esquemas de trabajo, por lo tanto el psicólogo desde el lugar que ocupe y desde cualquier estructura, se debe centrar específicamente en la búsqueda del respaldo de profesionales especializados para capacitar en cada tipo de Necesidades Educativas Especiales con y sin discapacidad, también debe buscar que se programen dichos cursos a partir de las necesidades formativas especiales que presentan los docentes en cuanto a los tiempos, contenidos, modos y lugares en que se llevan a cabo.

Designar escuelas sedes de Integración Educativa, y este es un punto neurálgico, se pueden seleccionar las escuelas con más experiencia en la labor integradora y en ellas convocar a los interesados en adquirir herramientas y estrategias para que se enriquezcan con la experiencia de quienes lo han vivido en carne propia, con ello también, promover los Centros de recursos e Información para la Integración Educativa (CRIE), con la finalidad de que los maestros tengan las técnicas de trabajo a su alcance.

Promover la Investigación acción, o investigación participativa u observación acción, que consiste básicamente en un registro y evaluación cualitativa y cuantitativa permanente de todos los sujetos de la educación, así como promover espacios donde la comunidad educativa y en general aporten

percepciones y propuestas sobre la Integración Educativa, con ello tener un banco de recursos y estrategias disponibles al interior de las escuelas.

2.2.3. El Psicólogo y la Flexibilización del currículo.

De acuerdo con Macías (2000), El currículo es la herramienta básica sobre la cual gira la Integración Educativa y es la que menos ha logrado penetrar al interior de la escuela. Por ese motivo el Psicólogo debe trabajar en la modificación de las actitudes de los maestros respecto a las adecuaciones curriculares, pues lo consideran como trabajo opcional y poco relevante, estimular la superación de formas tradicionales de enseñanza a favor de un currículo abierto y flexible.

De la Cruz (2004), De la Peña (2006), Jacobo, Alvarado y Moctezuma (2006), Macías (2000) y Maya y Romero (2005) coinciden en que la Capacitación para facilitar el conocimiento de las técnicas y estrategias, que permitan realizar un diagnóstico psicopedagógico diferencial es limitado, por ello el Psicólogo debe trabajar en ello, efectuarlo desde el momento del ingreso de un niño a cada nivel escolar, de ser preferible a todos los niños que ingresan a la escuela, pero en su defecto a todos los que se encuentran en riesgo de poseer NEE, ya sea por situaciones, sociales, físicas, económicas y emocionales.

La planeación, de acuerdo con De la Peña (2006), no ha tenido la importancia en el trabajo en el interior del aula, por ello el psicólogo debe promover su adopción, ya que es básica para orientar los procesos a los propósitos deseados, en el caso de la educación básica es el Proyecto Escolar y para USAER es el plan anual, además debe insistir en la planificación conjunta entre maestros de regular, equipos de USAER y padres de familia en las sesiones de Consejo Técnico.

Otra reto que el psicólogo debe enfrentar es la modificación de la concepción de la evaluación (Ríos y Martínez, 2002), no considerarla como mecanismo de clasificación, segregación, discriminación y exclusión, sino como un medio de perfeccionamiento permanente, para ello es necesaria la adopción del registro de diario como estrategia base.

Jacobo, Alvarado y Moctezuma (2006), consideran que aún falta trabajar en las propuestas de la atención al sobresaliente, pues la tendencia nacional de Integración Educativa se refiere a aquellos que presentan deficiencias físicas y mentales, pero en ninguna de las investigaciones revisadas se toma en cuenta a los sobresalientes, por ello el trabajo del Psicólogo debe proyectarse hacia esta población.

Recordar, aspectos esenciales del proceso enseñanza aprendizaje, explicando la evolución de la construcción del conocimiento y como las actividades pedagógicas se deben ir adecuando a la evolución del pensamiento infantil.

Trabajar en la elaboración de Informes detallados y la creación de una biblioteca de consulta en la que se resguarden todas las experiencias derivadas de la atención de las NEE, detallando las adecuaciones curriculares realizadas y los resultados obtenidos, para retomarlos cuando sea necesario.

2.2.4. El psicólogo y la Participación de los padres y la comunidad escolar.

Adame (2006), Caudillo y Romero (2001), Castrejon (2003), (Jacobo, Alvarado y Moctezuma (2006), Juárez (2003) y Ríos y Martínez (2002), afirman que la diada escuela – padres, no se ha logrado afianzar en este proceso, por ello el trabajo básico del psicólogo es, modificar las actitudes de los padres de niños integrados hacia la I.E. y hacia el trabajo en conjunto, específicamente se deben eliminar cuestiones culturales que sostienen la idea de que el maestro es el que sabe, todo ello a partir de talleres, charlas, ya sea que estas se calendaricen al inicio del ciclo escolar o aprovechar las reuniones de los padres de familia.

El trabajo con las mamás de los niños de la escuela de regular, se vuelve esencial para erradicar actitudes discriminatorias e incluso agresivas, hacia los niños integrados, pues son ellas las que se encargan de la transmisión de mitos, creencias y valores, los niños que reciben mas rechazo, son los que presentan deficiencia intelectual porque “atrasan a los niños”, o los que presentan problemas de conducta, porque echan a perder a los demás y el rechazo a niños extraedad es mucho más abierto.

Caudillo y Romero (2001), De la Peña (2006) y Rojas (2001), consideran importante el papel del director de la escuela, ya que de él dependen en grado las actitudes de la comunidad educativa, por ello el Psicólogo debe buscar que el director asuma un liderazgo positivo y modificar en los maestros sus actitudes negativas hacia el trabajo con los equipos de USAER y con los padres de familia.

De la misma manera, que la NOM-190-SSA1-1999 decretada para la atención de la Violencia Familiar en los servicios de salud (Zúñiga y Romo, 2007), considera como prestadores de servicio de salud y responsables de la atención, desde el director hasta el personal de intendencia; de la misma manera la responsabilidad de la Integración Educativa debe de recaer en todos los que conforman la comunidad educativa.

2.3. El psicólogo y los sistemas de la Integración Educativa

2.3.1. El psicólogo y el niño integrado a la escuela de educación regular

El niño integrado a la escuela regular es el sujeto por excelencia de la Integración Educativa, por ello se parte de él en esta sección, la primera acción a realizar con ellos es definir su ingreso de acuerdo a sus NEE, tomando como referente las ofertas educativas a nivel de recursos materiales y humanos, así como también tomar en cuenta la distancia respecto al hogar, el tiempo y atención que se le puede destinar y el dinero que implicaría su atención, buscando la manera de financiar sus requerimientos.

La recomendación anterior es para cuando el niño va a ingresar a la escuela, sin embargo, existe en el alumnado niños que no han pasado por filtros para detectar sus NEE, para ello la función del psicólogo es planear y participar en las acciones de detección de la población Necesidades Educativas Especiales, esta se debe realizar al inicio de cada ciclo escolar, de manera que se empiecen a trabajar con ellos con prontitud.

Otra área de incidencia es la elaboración del programa individual de atención específica, en la que se describen las actividades a realizar tanto al interior del aula como en el hogar, teniendo como parámetro el diagnóstico diferencial.

El siguiente paso es el de diseñar estrategias de trabajo, en primer lugar para armonizar dos aspectos que se han encontrado distantes en el interior del aula, el ámbito de la socialización y el académico, en esta escenario se ha favorecido al primero y descuidado el segundo, por ello es necesario trabajar en su equilibrio, para ello es necesario detectar los ritmos y estilos de aprendizaje de cada niño, tomando como base para ello la elaboración del diagnóstico diferencial.

Existe una deuda con la población de alumnos con NEE y es la atención de los niños con aptitudes sobresalientes, por ello es necesario que el psicólogo clínico debe de hacer hincapié en esta población, a través del diagnóstico, planeación, tratamiento y seguimiento.

Respecto a los alumnos integrados, es necesario retomar las recomendaciones que hace Frola (2007), trabajar en su permanencia, favoreciendo el sentido de pertenencia, de apego escolar y de corresponsabilidad respecto a su aprendizaje; además de ocuparse también en cuestiones emocionales como autoestima, autoconcepto y motivación, que son factores que respaldan a la Integración Educativa.

Un elemento que se ha descuidado por el trabajo que implica es el seguimiento, por ello es necesario realizar la observación del niño con NEE, al interior de la comunidad educativa, en el salón de clases, patio de la escuela; también en las actividades extraescolares y fuera del ámbito educativo, para conocer la dinámica y relaciones con el resto del grupo.

2.3.2. El psicólogo y las relaciones interpersonales.

El niño integrado y sus padres.

El psicólogo clínico, debe aprovechar sus conocimientos para trabajar en la elaboración del duelo de los padres, situación que se presenta por la pérdida del niño deseado y la llegada del niño que no se esperaba, en las condiciones que no se querían, circunstancias que modifican dinámica familiar, elementos que se han detectado como limitantes en el proceso de Integración Educativa (Barbaranne, 1988).

Otro aspecto ineludible, es modificar de manera prudente las ideologías religiosas, educativas y culturales que se traduzcan en barreras plagadas de

conformismo, ya que limitan el compromiso de los padres en el proceso educativo de los niños integrados (Castrejón, 2003).

Entrenar a los padres en la adquisición y desarrollo de habilidades de afrontamiento, para hacer frente de manera adecuadas a los conflictos que rebasan o exceden sus recursos adaptativos o repertorios habituales (Téllez, 2004).

Castrejón (2003), Jacobo, Alvarado y Moctezuma (2006), Rojas (2006), Sansores (2006) y Téllez (2004), consideran que los padres y sus expectativas juegan un papel determinante en la Integración Educativa, por ello el psicólogo mediante un análisis integral, debe ayudar a que los padres armonicen las expectativas que tienen respecto a las potencialidades de sus hijos, de manera que estas no sean tan altas que se tornen en frustraciones y que no sean tan bajas que se traduzcan en conformismo, posteriormente traducirlas en demandas y propuestas específicas junto con los maestros, así como equilibrarlas con las ofertas educativas disponibles.

Una vez que se ha logrado el ingreso de los niños con NEE a la escuela regular, se debe buscar la participación de los padres en charlas, en donde se deben retomar temas como: la importancia de la alimentación, limpieza, juegos. Afecto educación socialización, disciplina etc... temas en las que participen varias disciplinas, tales como: Psicólogo, Neurólogo, Terapistas del lenguaje, Pediatra, Nutriólogo, etc...

Realizar seguimiento, análisis e intervención, para conocer la manera en que se dan las relaciones afectivas paternas, los valores que van transmitiendo a sus hijos y trabajar en el nivel de calidad de la comunicación.

El niño integrado y la escuela regular.

Para efectivizar el proceso de Integración Educativa, En primer lugar el Psicólogo, debe de organizarla de manera gradual, de manera que el acceso de los niños con NEE con y sin discapacidad a las escuelas y a las aulas, no caiga en los extremos de negar el acceso a los niños con NEE o el de integrar a niños indiscriminadamente en cantidad, todo ello en miras de ir adaptando la escuela en apoyos tecnológicos y humanos a las necesidades de los niños, ya

que éstas características han limitado dicho proceso (De la Peña, 2006; Jacobo, Alvarado y Moctezuma, 2006).

Otro aspecto que es necesario modificar, es delimitar la cantidad de alumnos de educación regular por grupo que de acuerdo con lo estipulado por la SEP (2001) el máximo es de 25 niños por grupo, tomando en cuenta el grado de complejidad de las Necesidades Educativas Especiales y bajo una previa evaluación del contexto escolar. esto se debe procurar en los salones de acuerdo al Programa Escuelas de Calidad (PEC), sin embargo esto no es posible en todas las escuelas, mucho menos en todos los salones por lo que la prioridad sería que se respetara esto al menos en aquellos salones donde hay niños integrados, eso permitiría la atención individualizada, el trabajo en equipo, la flexibilización del currículo y superar la arraigada educación tradicional.

El psicólogo debe trabajar en la independencia de los niños con NEE, su seguridad, la confianza en si mismo y estrechar las relaciones interpersonales que favorecen a la Integración Educativa.

El niño integrado y sus maestros de regular.

El psicólogo debe promover una visión holística del niño con NEE con y sin discapacidad, en la que se conciba como una persona potencialmente capaz y potencialmente creativa, siempre y cuando se le proporcionen los medios para desarrollar sus potencialidades, fortalecer sus capacidades e impulsar su creatividad, esto ayudaría a modificar las actitudes hacia ellos por parte de toda la comunidad educativa, pues éste es un obstáculo difícil de remover Caudillo y Romero (2001), De la Cruz (2004), Juárez (2003), Maya y Romero (2005) y Varela (2006).

El psicólogo clínico tiene experiencias de trabajo en el consultorio de niños con problemáticas diferentes, eso le da un panorama amplio y desde otra perspectiva los conflictos a los que se enfrenta la educación de los tiempos presentes por ello debe colaborar en la elaboración, ejecución y seguimiento del proyecto escolar anual.

Es importante que el alumno se sienta corresponsable de la construcción del conocimiento, eso le facilita mucho el trabajo a los maestros por ello, se debe

motivar para impulsar a que el maestro haga participar activamente al alumno con NEE en la experiencia de aprendizaje (Téllez, 2004).

Se debe empezar a trabajar en los aspectos emocionales de los maestros, así como también tomar en cuenta sus valores y la disposición, ya que de acuerdo a las investigaciones revisadas se comprometen más los maestros a los que se les ha tomado su parecer para integrar y quienes han recibido el respaldo de la comunidad educativa.

Los tipos de atención que se pueden brindar para tal efecto, son Individual, grupal y mixto, para favorecer el espacio en el que los profesionales puedan hacer catarsis, intercambiar sentimientos, pensamientos, acciones y estrategias.

Realizar evaluaciones periódicas de las interacciones maestro alumno, en los que se tome en cuenta: Las actitudes hacia los alumnos con NEE, detectar el tipo del lenguaje utilizado por el maestro, la presencia o ausencia del modelamiento, si proporciona retroalimentación constante, si existe la motivación para sus alumnos (Téllez, 2004).

El niño integrado y los maestros de USAER

El primer aspecto a tomar en cuenta, es que en los equipos de USAER, se encuentre gente desempeñando las funciones que corresponden a su formación y en el caso extremo de que eso no sea posible, capacitar para profesionales en áreas específicas para que se cumplan las metas programadas .

Caudillo y Romero (2001), consideran que existe entre ellos una relación vertical y unidireccional entre el niño integrado y los maestros de USAER, por ello el psicólogo, se debe convertir en un vigilante no para constituirse en juez, sino para respaldar el trabajo de los maestros de USAER, ya que se detectó la falta de compromiso en su trabajo, pues en ocasiones no contaban ni siquiera con la evaluación inicial, ni los seguimientos y les cargaban a los padres su trabajo, también se detectó una relación de poca carga emocional.

Un aspecto sobre el que es necesario tener una incidencia puntual, es atender al individuo como una unidad psicosocial, no como un mero robot al que se debe desprogramar para el buen funcionamiento del proceso educativo.

Utilizar y promover, en el equipo de trabajo el aprendizaje cooperativo como estrategia de enseñanza, en el que se trabajan en grupos pequeños de habilidades diversas en materias diversas, lo que favorece la comprensión de lo académico y el estrechamiento de los lazos afectivos (Orlich et al, 1995).

Trabajar al interior del aula, elementos como el modelaje, que consiste en mostrar a alguien como ejercer una destreza, con lo que el niño con NEE incorpora a su repertorio de habilidades estrategias académicas o de socialización que mejora su rendimiento y el autoconcepto.

Trabajar cuestiones de modificación de conducta, ya que de acuerdo con Varela (2006), los niños con NEE por situaciones conductuales tienden a ser los mas rechazados al interior de la comunidad educativa, por ello es necesario trabajar con ellos, sus maestros y padres, cuestiones como el automanejo, la auto-regulación y autoevaluación, precedidos por el auto-registro.

El niño integrado y sus compañeros de salón.

Caudillo y Romero (2001) y De la Cruz (2004), consideran que a pesar de las diversas actitudes hacia los niños integrados, las que prevalecen por parte de los niños de la escuela regular son de aceptación, sin embargo, el Psicólogo debe favorecer las actitudes de comprensión, respeto y apoyo hacia los niños integrados.

Desarrollar la cooperación entre los alumnos (Téllez, 2004), esto se puede lograr a través de actividades en equipo, en donde cada uno reconozca sus habilidades y limitaciones.

Implementar la tutoría entre compañeros, la cual consiste en que un estudiante que generalmente posee un repertorio de habilidades académicas y sociales adecuadas, actúa de profesor o tutor de otro que presenta dificultades en áreas específicas, ésta estrategia es recomendada sobre todo par grupos grandes.

Otro elemento que se considera básico es reforzar positivamente aquellas acciones en donde los niños han brindado apoyo a los niños integrados, para favorecer que estas conductas permanezcan y modelen el actuar de los demás compañeros.

El niño de regular y los maestros de USAER.

Considerando la importancia del maestro como modelo de conductas al interior del aula, el psicólogo, no solo se debe enfocar la cuestión académica, sino que debe gestionar y proteger un espacio de convivencia que permita convivir y conocer la percepción que tienen los niños con desarrollo regular respecto a la Integración Educativa lo que redundaría en tener otra perspectiva sobre el mismo fenómeno.

Los maestros de regular y los equipos de USAER.

Adame (et al, 1999); Caudillo y Romero (2001), De la Cruz (2004), De la Peña (2006), Juárez (2003), Macías (2000) y Ríos y Martínez (2002), consideran que aquí se da una relación inadecuada en el ámbito profesional, por ello hace falta restablecer el compromiso por ambas partes, se considera necesario concientizarlos de que a pesar de que tienen buenas relaciones personales falta convergerlas en actitudes laborales de cooperación, la que lejos de ser un compromiso con la institución escolar es un elemento decisivo en la vida del niño integrado.

Propiciar que participen en las actividades de Consejo Técnico Consultivo que se programen, en las que ambos maestros pueden exponer sus disentimientos, plantear sus necesidades y solicitar sus recursos humanos y materiales.

2.3.3. El Psicólogo y la vinculación escuela - hogar.

El psicólogo debe enfrentarse a las actitudes diversas que presentan los padres hacia la escuela, las que van desde la desconfianza y temores hacia la escuela hasta verla como una guardería (De la Cruz, 2004), una opción para ello es la información y la formación, para que conozcan la labor que desempeñaría la escuela, los maestros y sus compañeros en el proceso de Integración Educativa.

Un punto importante en todo esto es, trabajar en la armonización de sus demandas de los padres, las potencialidades de los niños con NEE y las ofertas escolares, para no propiciar conformismos y falsas expectativas, que como señala Adame (2006), va generando desencanto, dicha armonización debe basarse en el diagnóstico de la situación escolar, la evaluación de la dinámica familiar y el diagnóstico diferencial del niño.

Se deben fortalecer la relación escuela-hogar a partir de que el psicólogo se las ingenie para entrar en sus vidas y hogares, conocer sus anhelos y temores, ilusiones y desilusiones, para que a partir de ello se comprometan en sus labores cotidianas.

Se debe buscar la manera de hacer efectiva la integración familiar, ya que de ella depende en gran manera el compromiso en la Integración Educativa, pues aún se dan casos en que los padres no asisten a eventos extraescolares, por vergüenza e incomodidad ante el comportamiento de sus hijos (Sansores, 2006).

Participar en las actividades de difusión del servicio de USAER y eso debe ser al interior de la comunidad educativa como en la comunidad en general, para que se reconozca la función que desempeñan, para ello utilizar los eventos y feriado que se organizan en la comunidad.

Se debe promover y fortalecer la participación de los padres en el área académica al interior del aula, con los maestros de regular y los de USAER, trabajar también en el área académica desde su hogar; otro ámbito es su participación fuera del contexto educativo, es decir en el ámbito de las interacciones sociales, en las que deben fortalecer la integración del niño con NEE a la comunidad en que desenvolverá a futuro.

2.3.4. El psicólogo y la vinculación escuela - comunidad.

El psicólogo debe reinventar el vínculo escuela comunidad, que ha quedado en el tintero desde el momento en que en la escuela se adjudicó el monopolio de la instrucción, un buen inicio es permitir que los miembros de la comunidad, participen como voluntarios en la labor educativa, después de una sensibilización, información y formación.

Favorecer la desprofesionalización de la labor educativa, capacitando a poblaciones juveniles y de la tercera edad que tienen pocas posibilidades de obtener un empleo formal (De la Peña, 2007).

2.3.5. El psicólogo y las percepciones de la sociedad

Aún cuando no se encontró alguna tesis que reportara la percepción que la sociedad tiene respecto a la Integración Educativa, se puede rescatar a partir

de las que se revisaron, que hace falta trabajar en investigaciones que permitan conocer sus requerimientos a partir de sus percepciones y elaborar estrategias que permitan trabajar con ellas para que se logre establecer una cultura de respeto, estas estrategias pueden ser talleres, foros, charlas, simposiums, etc... los que deben enfocarse en explicarles los aspectos operativos y conceptuales relacionados con este proceso.

El psicólogo también debe gestionar ante la comunidad la accesibilidad de los espacios al interior y exterior de la escuela y a las tecnologías de información y comunicación, lo que facilitaría la presencia de las personas con NEE con y sin discapacidad en espacios públicos lo que ayudaría a concientizar a la sociedad en general de su existencia y sus necesidades.

Realizar proyectos de investigación a nivel comunitario para detectar las percepciones que tiene la sociedad ante la integración educativa y saber de que manera ellos se pueden comprometer ante ella.

3. La propuesta de Inserción del Psicólogo Clínico para apoyar la Integración Educativa.

Los profesionales de la psicología independientemente del campo de aplicación están capacitados en habilidades comunes y en diferencias muy pequeñas, por ello a partir de la comparación realizada en el apartado anterior del perfil del psicólogo educativo y el psicólogo clínico, se puede insertar la labor de este último en las escuelas en donde se ha adoptado a la Integración Educativa. Las modalidades en que se puede tener presencia son:

- Trabajar desde el ámbito de la sociedad civil, formando equipos multidisciplinarios particulares que brinden asesorías y seguimiento a las escuelas que lo soliciten.
- Coordinarse con las zonas de supervisión, para designar escuelas integradoras sedes, en las que se pueda brindar asesorías a las comunidades educativas.
- Aprovechar la importancia que las políticas de Integración Educativa le dan al profesional de la psicología, para Incorporar un Psicólogo Clínico en los

equipos de USAER, al menos uno por cada cinco equipos de USAER, en zonas aledañas.

Los actores con los que puede trabajar, en la comunidad educativa son:

- Directores: sensibilizándoles sobre la labor tan importante que pueden desempeñar para efectivizar la Integración Educativa, comprometerles a respaldar las actividades que realizan los maestros de USAER y de regular; formarlos en materia de liderazgo para que puedan ser capaces de gestionar los recursos humanos y materiales necesarios para lograr metas planeadas.
- Maestros: colaborar con ellos, ya que ellos son los directamente responsables de la Integración Educativa, la forma de trabajo es especialmente en la sensibilización, formación, aplicación, seguimiento y evaluación del proceso enseñanza aprendizaje e incluye explicar las teorías de la personalidad, teorías de la construcción del conocimiento, autoestima, asertividad, etc... y temas que ellos sugieran. También trabajar cuestiones emocionales, especialmente el síndrome de Burnout, que se caracteriza por un desgaste emocional que influye en lo profesional con un sentimiento de impotencia generalizada, la padecen específicamente los profesionistas cuyo trabajo es de sostén y apoyo ante situaciones estresantes frecuentes (Zúñiga y Romo, 2007).
- Niños integrados: trabajar aspectos emocionales, que es lo que mas se ha descuidado, ya que se ha antepuesto el “derecho a la educación en un ambiente integrador” a su bienestar emocional.
- Niños con desarrollo regular: trabajar con aquellos que presentan conductas agresivas dirigidas a los niños con NEE propiciando una modificación conductual, través del modelamiento, asertividad, autoestima, etc...
- Padres de niños integrados: el primer elemento a trabajar es la elaboración del duelo, la armonización de sus expectativas, las potencialidades de los niños con NEE y la oferta escolar.
- Padres de niños con desarrollo regular: trabajar con sus mitos, miedos, temores y agresiones que transmiten a sus hijos y que repercuten en una mala dinámica escolar.
- Personal administrativo: definir su responsabilidad como miembros de la comunidad educativa ante la integración educativa.

- Comunidad en general: trabajar en la “naturalización” de la discriminación, dar a conocer todo lo relacionado con la Integración Educativa.

Las habilidades que se requerirán, para efectuar su trabajo son:

- La prevención: coordinarse con otros profesionales para detectar niños en situaciones de riesgo y vulnerabilidad, de poseer NEE con y sin discapacidad.

- Diagnóstico Diferencial, en el que se resalten expectativas, potencialidades y ofertas, en el niño con NEE, en la comunidad educativa y en la dinámica familiar, a partir de la Observación, Entrevistas y Registros.

- Planeación: partiendo del Diagnóstico Diferencial, reunirse con padres y maestros para armonizar las expectativas, habilidades y limitaciones y ofertas escolares, para que todo ello cristalice en un programa de trabajo, que contemple objetivos claros y precisos, con fechas delimitadas.

- Intervención.- una vez que se tiene el Diagnóstico Diferencial, puede realizar la intervención o la supervisión y seguimiento de la planeación, en la modalidad de atención individual, grupal o mixta.

- Comunicación: esta habilidad básica, permitirá rescatar toda esa información que luego se pierde por no plasmarse en escritos, de los aciertos y sobretodo desaciertos detectados, en las planeaciones de programas, ejecuciones, evaluaciones; en los contextos escolares familiares y comunitarios.

- Evaluación: Mantener una evaluación constante, del niño a través del registro anecdótico o expediente escolar, del grupo a través de las reuniones con los padres de familia, de la comunidad educativa, en las juntas del Consejo Técnico.

- Investigación.- delinear, ejecutar e informar sobre proyectos de investigación aplicada, cualitativos y cuantitativos que permitan obtener, causas, incidencias y riesgos epidemiológicos, que permitan elaborar políticas educativas adecuadas.

Conclusiones

El enfoque ecológico, es una herramienta que ha permitido tener una visión integral de los alcances y limitaciones que ha presentado la Integración Educativa en el nivel de educación básica, tanto en el proceso de su implementación como en el de su sostenimiento, ya que al aplicarlo en el análisis de dicha reforma educativa, se percató desde las consecuencias que de ella se derivan, en el niño con Necesidades Educativas Especiales integrado a la escuela de educación básica regular, hasta conocer el contexto en que se circunscribe dicha reforma educativa.

A partir del análisis de la Integración Educativa, enmarcada en el enfoque ecológico se buscó responder a las siguientes preguntas:

¿Cuál es el contexto en que se desarrolla la Integración Educativa?

De manera general los contextos en que se desenvolverá el sujeto integrado está regido a partir del ámbito económico, donde se destaca un elemento importante que es la competitividad, a partir de éste se diseñan y se definen las políticas nacionales, en las que se resaltan dos características importantes el paternalismo por un lado y la promoción de la equidad por el otro, a partir de éstas políticas es que se empiezan a generar los estereotipos y prejuicios de la sociedad, en donde se señala como característica el “*bien tener*” por encima del “*bien ser*”, pero también tales circunstancias políticas, están despertando de su letargo a la sociedad y moviendo a la participación ciudadana, se está tomando partido en las decisiones políticas a nivel nacional e internacional.

Haciendo un balance del contexto en que se desarrolla la Integración Educativa de las personas con Necesidades Educativas Especiales con o sin discapacidad en la educación básica, se precisa que en él se encuentran más cosas a su favor que en contra: entre las que se destacan son el reconocimiento de que su exclusión de la esfera laboral genera pérdidas económicas para la nación misma al tener que absorber sus gastos, ello ha desembocado por tanto en políticas positivas para este proceso como son el impulso a la equidad, la lucha contra la discriminación y la promoción de la participación ciudadana, lo que ha llevado de alguna manera a interesarse en remover prejuicios y estereotipos sociales en contra de esa población y que ha tomado para ello a la escuela como el eje impulsor de esta reforma educativa.

La Integración Educativa, tiene ante sí un contexto alentador, sin embargo los resultados que se detectaron a partir de este análisis no son los adecuados, por ello se pasa al análisis de sus directrices.

¿Cuáles son los alcances y limitaciones de sus directrices?

Cómo se especificó anteriormente, el Sistema Educativo Mexicano, para armonizar sus políticas educativas, con los requerimientos internacionales para fortalecer la Integración Educativa utilizó como directrices, la reorientación de los servicios educativos, la formación docente, la flexibilización del currículo y la participación de los padres, la comunidad educativa y la comunidad en general, las que se convierten así en parámetros de evaluación en este apartado.

Respecto a la reorientación de los servicios educativos, los proyectos, programas y lineamientos en el ámbito de lo teórico se han constituido un logro importante, pues han contemplado elementos esenciales que es necesario modificar para respaldar la Integración Educativa, sin embargo sus limitaciones han sido la falta de impulso a nivel nacional de esta reforma educativa, la falta de promoción de dichos recursos teóricos y la forma imprecisa en que se ha capacitado para su uso.

En cuanto a la formación docente, ésta ha tenido muchas quejas no en cuanto a la cantidad, ya que ésta se ha considerado como un alcance, sino a la calidad, es decir, se considera una limitación la forma en que se han trabajado los cursos y talleres, se destacan como obstáculos a salvar, la forma en que se programan los contenidos, ya que se planean desde las oficinas desconociendo la particularidad de los contextos; la unidireccionalidad, ya que en ellos no se permite la retroalimentación; así como la variedad, profundidad y aplicabilidad de los contenidos; los tiempos son inadecuados, ya que se han caracterizado por ser muy restringidos y en cuanto a los lugares en que se efectúan en ocasiones son muy retirados de los centros de trabajo, ello ha tenido como consecuencia que los docentes tengan una apatía por dichos cursos.

Respecto a la flexibilización curricular, la perspectiva general es que ésta herramienta se ha registrado con muchas limitaciones, ya que no se han superado las formas tradicionales de educación, en las prácticas educativas no se le ha dado importancia al Plan Anual de Trabajo, a las programaciones y

planeaciones de clase, no se ha precisado en que consisten las adecuaciones curriculares, faltan adecuar las evaluaciones de acuerdo a las posibilidades del niño, falta llevar un registro de las actividades, existe incertidumbre por la promoción y egreso de los niños con NEE con y sin discapacidad.

Lo que corresponde a la participación de los padres, de la comunidad educativa y la comunidad en general, no se han detectado unos alcances consistentes, pero en la mayoría de las investigaciones revisadas se ha detectado que existe una percepción positiva hacia la Integración Educativa, sin embargo las actitudes no corresponden con ellas y se han encontrado desde compromiso hasta apatía por el trabajo con los niños integrados a las escuelas de educación básica regular.

Las herramientas de la Integración Educativa, abarcan los elementos precisos para respaldar su arraigamiento, lo que se puede considerar como un alcance es la reorientación educativa y sus recursos teóricos y operativos, sin embargo falta trabajar en cuanto a la calidad de la formación docente, precisar de manera puntual lo que implica la flexibilización del currículo y construir el vínculo entre los padres, la comunidad educativa y la comunidad en general

¿Cuáles son los alcances y limitaciones, de los actores y sus relaciones?

Los actores de la Integración Educativa, reflejan una gran variedad de expectativas y actitudes hacia ella, lo que influye en las relaciones que se van dando en la cotidianidad del actuar educativo.

Respecto al niño con NEE con y sin discapacidad integrado a la escuela de educación básica regular, se encuentra que se han ignorado en la práctica educativa el aspecto académico y el emocional, los que han sido rebasados por la prioridad que se le ha dado a la socialización, sin embargo ellos reportan que se sienten a gusto en la escuela y que tienen dificultades como cualquier otro niño.

En las relaciones interpersonales que mantiene el niño integrado al interior de la escuela regular con sus padres, sus maestros, sus compañeros de salón y las que mantienen los maestros de regular con los equipos de USAER, tienen una gran variedad de actitudes entre las que destacan el paternalismo, sobreprotección, discriminación, rechazo, agresión, apatía e indiferencia; todas ellas sostenidas por la falta de sensibilidad, formación e información.

Respecto a las relaciones entre escenarios Escuela – padres, no se percibe diferente a las antes descritas, sin embargo, la importancia de destacarlas, radica en que éstas determinan el ambiente escolar, ya que los maestros y los padres, son modelos sociales importantes para la comunidad educativa, no obstante su relación está caracterizada por muchas limitaciones.

Respecto a las interacciones Grupales entre la escuela y la comunidad en general, se detectó que han mantenido una relación de vecinos distantes ya que no han mantenido una relación dinámica y recíproca, de hecho solo una investigación se encargó de reportarla, aunque cabe aclarar que no fue un estudio sobre ella, sino sólo una mención.

Ante los actores, la Integración Educativa tiene la tarea de hacer efectivos sus recursos teóricos y para ello necesita re-estructurar expectativas y actitudes, a partir de la sensibilización, información y formación, de lo que implica ésta reforma y para ello debe de retomar la participación del psicólogo, como un agente transformador del Sistema Educativo Mexicano.

¿Cuál es el papel del psicólogo ante los retos que plantea la Integración Educativa en la Escuela de Educación Básica Regular?

Esta pregunta, retoma de manera precisa el objetivo de la presente Investigación Documental, por ello se puede concluir de manera general que el psicólogo (clínico, educativo, social, industrial o del deporte), tiene un campo amplio de trabajo ante la propuesta de la Integración Educativa, específicamente el de modificar las actitudes y expectativas que tienen los padres, la comunidad educativa y la sociedad en general, ante la población con NEE con y sin discapacidad, ante la Integración Educativa como el ejercicio del derecho a un currículo integrador, en el que se debe ser conscientes de que la falta de los recursos debe implicar el exceso de creatividad y no la pasividad.

Aunado a lo anterior el Psicólogo Clínico en especial debe atender áreas en las que se ha tenido poca incidencia desde los profesionales de la psicología, tales como: la prevención de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) con o sin discapacidad a partir de la detección de niños en situación de riesgo, la investigación y la difusión de los trabajos realizados en el ámbito de la Integración Educativa; además debe proporcionar espacios de escucha para

los profesionistas que trabajan directamente con los niños diagnosticados con NEE.

La Integración Educativa, demanda y cuestiona a las estructuras, las instituciones y a los profesionales, por ello en ocasiones lo preferente ha sido optar por volver a la comodidad de un sistema y prácticas que han institucionalizado la segregación, sin embargo, lo necesario es continuar con dicha implementación, hasta lograr que esta reforma educativa tenga frutos visibles al interior de las aulas y en la vida democrática del país.

BIBLIOGRAFÍA

- Acle T., G (1999), La educación especial y sus necesidades en las áreas de evaluación, intervención, prevención e investigación, En: G. Acle T. (Editora), Educación especial, evaluación, intervención, investigación. México: UNAM, pp: 17 – 39.
- Acle T., G. y Roque H., M. (1999), El reto de la Integración Educativa desde una perspectiva Ecológica, en Z. Jacobo y M. A. Villa (Comps.) Sujeto Educación Especial e Integración, Historia Problemas y Perspectivas, Vol II. México: UNAM – Campus Iztacala, pp: 185 – 200.
- Adame Chávez Emilia (2006), las prácticas de Integración Educativa en la escuela primaria, En Z. Jacobo y M. A. Villa (Comps.) Sujeto Educación Especial e Integración, Investigación, práctica y propuestas curriculares, Vol V, Parte I, México: UNAM – Campus Iztacala, pp: 83 – 108.
- Aguilar, C. (2001), El trabajo extraenseñanza y la construcción social de la escuela, En E.E. Rockwell (Coord), La escuela cotidiana, México: FCE. pp: 88-119.
- Aguilar M., A. (1991), “*El informe Warnock*”, Cuadernos de pedagogía n° 197, recuperado el 07 de Julio de 2007, disponible en www.didac.unizar.es/jlbernal/warnock.html.
- Aguirre L. M. E. (2001), Rostros históricos de la educación miradas, estilos recuerdos, México: Centro de estudios sobre la universidad de la UNAM Y FCE.
- Alcaraz C., M. E. (2000), La integración de menores con discapacidad a la educación regular, tesis de licenciatura en pedagogía, UNAM: ENEP – Aragón.
- Altarejos F., Rodríguez S. A., Fontrodona J. (2003), Retos educativos de la globalización hacia una sociedad solidaria, España: EUNSA.
- Álvarez B., G. (2005), La importancia de la autonomía para la integración social y educativa de los adolescentes con discapacidad motriz, Tesis de licenciatura en Educación Especial, área de trastornos neuromotores, Escuela Normal de Especialización.
- Alves, V. (2006), Educacao escolar inclusiva no Brazil: demanda por uma sociedade humana e democrática, En Z. Jacobo y M. A. Villa (Comps.) Sujeto Educación Especial e Integración, Investigación, práctica y propuestas curriculares, Vol V, Parte II, México: UNAM – Campus Iztacala, pp: 141 – 156.
- Aramburu C. y Riesta A. (2000), “*Reflexiones teórico-analíticas sobre el psicólogo educativo, estrategias de intervención*”, revista iberoamericana de Psicología, No 8, pp: 4 – 9.
- Araneda G. N. (2006) “*La inclusión, entre dicotomías de la escuela*”, en Voces de la alteridad No.1, México: FES-Iztacala y FES-Zaragoza, pp. 218 – 228.
- Baez B. (1993) Elementos de definitorios del rol del psicólogo escolar”, revista de psicología general y aplicada, No. 46, pp: 465 – 473.
- Barbaranne J. B. (1988), Un niño especial en la familia, guía para padres, México: Trillas.
- Barraza M. A., López. I. L. G., García C. R.M. (1999), Historia de la educación especial en Durango: Actores e instituciones, En Z. Jacobo y M. A. Villa (Comps.) Sujeto Educación Especial e Integración, Historia Problemas y Perspectivas, Vol II. México: UNAM – Campus Iztacala, pp: 01 – 08.

- Bell J. (2002), Cómo hacer tu primer trabajo de investigación, España: Gedisa
- Borsani, M. J. (2001), Adecuaciones curriculares, apuntes de atención a la diversidad, Argentina: Ediciones novedades educativas.
- Borsani M. J. y Gallicchio M. C. (2000), Integración o exclusión, la escuela común y los niños con necesidades educativas especiales, Argentina: Ediciones novedades educativas.
- Bowen J. y Hobson P. R. (1991), Teorías de la educación, innovaciones importantes en el pensamiento educativo occidental, México: Limusa.
- Bowley, A. H. y Gardner L. (1984), El niño minusválido, guía educativa y psicológica para el minusválido orgánico, México: CECSA.
- Brogna P. (2006). “*Suceder LA ADULTEZ*”, en Voces de la alteridad No.1, México: FES-Iztacala y FES-Zaragoza, pp. 38 – 73.
- Brubacher, Case y Reagan (2000), Cómo ser un docente reflexivo, la construcción de una cultura de la indagación en las escuelas, España: Gedisa.
- Bucio A., G (2002), El papel del Psicólogo en el área de Educación Especial, Informe de Servicio social, para obtener el Título de Licenciatura en Psicología, UNAM: FES – Zaragoza.
- Calvo, H. M., (1995) Seminario sobre integración educativa, Avances y prospectivas, México: SEP-DEE, pp 27-42.
- Caplan G. (1993), Aspectos preventivos en salud mental, España: Paidós.
- Castañeda, C. (2007) El derecho a la inclusión educativa de las personas con discapacidad, en Análisis de la convención de las personas con Discapacidad y armonización con las leyes mexicanas, México: CONAPRED. pp: 181 – 188.
- Castrejón H., B. (2003) Investigación acción participativa en la reflexión con padres de niños que requieren Educación Especial, caso Piña Palmera. Tesis de Licenciatura en Psicología, UNAM: FES – Iztacala.
- Caudillo M., A. P. y Romero V., M. M. (2001), Análisis de casos de alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Discapacidad integradas a la escuela primaria “presidente Juárez”, Tesis de Licenciatura en Pedagogía, UNAM: ENEP- Aragón.
- Chateau (2005), Los grandes pedagogos, México: FCE.
- Cohen D. (1998), Riqueza del mundo, pobreza de las naciones, Argentina: FCE.
- CONAPRED (2005), la discriminación en la escuela, México: El autor.
- “*Crece de manera sostenida inversión del PIB en la educación, así como calidad y cobertura*”, publicado el 13 de Septiembre de 2004, recuperado el 28 de Junio de 2007 y disponible en: www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_Bol365090.
- Dabas E. (1998), Redes sociales familias y escuelas, Argentina: Paidós.
- Dajczer (1997), Meditations sur le foi, Francia: Lumiere.
- De la Cruz, L. (2004), Actitudes y expectativas de los maestros de Educación Básica hacia alumnos con Necesidades Educativas Especiales, Tesis de Licenciatura en Psicología, UNAM: FES – Zaragoza.
- De la Peña R. A. (2006), “*Integración educativa y discriminación en México*”, IGUALES pero diferente, No. 8 Octubre – Diciembre, México: CONAPRED, pp: 14 – 23.
- Dajczer (1997), Meditations sur le foi, Francia: Lumiere.

De la Peña R. A. (2007), Demandas y Propuestas de la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad. México: en Análisis de la convención de las personas con Discapacidad y armonización con las leyes mexicanas, México: CONAPRED. pp 202 – 212.

Del Valle, S. (2007), “*Descuida la SEP calidad de aulas*”, periódico reforma, Lunes 20 de Agosto de 2007, pág 1 y 6.

Díaz C. L. (2006) “*la discapacidad no es una enfermedad, la ignorancia sí*”, en IGUALES pero diferentes, gaceta informativa del Consejo nacional para prevenir la discriminación No.8, Octubre – Diciembre 2006. pp 14 – 23.

Díaz-Aguado M. J. (1994), Niños con necesidades especiales, (Estudios todos iguales todos diferentes Tomo I, Madrid: ONCE (organización Nacional de Ciegos Españoles).

Díaz-Aguado, Royo y Martínez (1994), Instrumentos para evaluar la integración escolar, (estudios todos iguales todos diferentes, Tomo IV) Madrid: ONCE (Organización Nacional de Ciegos Españoles).

Duarte y Ochoa (2006), La experiencia de la evaluación externa de un programa de Integración Educativa, en la escuela pública mexicana, En Z. Jacobo y M. A. Villa (Comps.) Sujeto Educación Especial e Integración, Investigación, práctica y propuestas curriculares, Vol V, Parte III, México: UNAM – Campus Iztacala, pp: 548 – 556.

Escandón M., M. del C.,(2007) La atención de las niñas, los niños y los jóvenes con discapacidad en educación básica. Acciones del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, en Análisis de la convención de las personas con Discapacidad y armonización con las leyes mexicanas, México: CONAPRED. pp 189 – 201.

Estadística básica del sistema educativo nacional, fin de cursos 2005-2006 (Febrero de 2007), recuperado el 06 de junio de 2007, disponible en: www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_1913_estadísticas_educativas.

Estructura del sistema educativo nacional, recuperado el 27 de mayo de 2007, disponible en: www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_la_estructura.

Figuroa L. K. (2005), “*10 consideraciones básicas para la integración educativa del alumno que presenta necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, para maestros de educación básica*”, recuperado el 28 de Mayo de 2007, disponible en: www.eae.edu.mx/pdfs/10_consideraciones_nee.pdf.

Fletcher, T. (2006), Reflecting on learning disabilities research over the past years: does the absence of culture as a mediating variable change anything, En Z. Jacobo y M. A. Villa (Comps.) Sujeto Educación Especial e Integración, Investigación, práctica y propuestas curriculares, Vol V, Parte I, México: UNAM – Campus Iztacala, pp: 134 - 140.

Flores S., A. Y y Méndez C., P. (2001), Viabilidad de la Integración Escolar en México, Tesis de licenciatura en Psicología, México: FES – Zaragoza, UNAM.

Freinet C. (1994), Por una escuela del pueblo, México: Fontamara.

Frola R., V. H. P., (2007) Los principios de Permanencia, Pertenencia, y Apego Escolar: sustento de toda acción en las pretendidas escuelas incluyentes, en Análisis de la convención de las personas con Discapacidad y armonización con las leyes mexicanas, México: CONAPRED. pp: 228 – 243.

Frostig, Marianne (2001), Educación especial para una ubicación social apropiada, México: Editorial médica panamericana.

- García C. I., Escalante H. I., Escandon M. M. C., Fernandez T. L. G., Mustri D. A., Puga V. L. (2000), La integración educativa en el aula regular, principios, finalidades y estrategias, México: SEP-DGIE y Cooperación Española.
- García C. R. R., (2006), Derecho a la diferencia y combate a la discriminación, colección: cuadernos de la igualdad, México: CONAPRED.
- García G. J. L. (1998), "conferencia: tendencias de los sistemas educativos de cara al S. XXI", en Educación una incógnita en el cambio actual, Bilbao: Universidad de DEUSTO.
- García H. B. A, (2001), La participación del Psicólogo en la detección de Necesidades Educativas Especiales en la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular, Reporte de trabajo de Licenciatura en Psicología, UNAM: FES - Iztacala.
- García y Mora, (2006), Integración educativa en Cuba, En Z. Jacobo y M. A. Villa (Comps.) Sujeto Educación Especial e Integración, Investigación, práctica y propuestas curriculares, Vol V, Parte I, México: UNAM – Campus Iztacala, pp: 159 – 173.
- Gómez-Palacios, M. y Moreno, C. (2002), La educación especial, integración de los niños excepcionales en la familia, en la sociedad y en la escuela. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gonzalbo, P. (1993), Historia de la familia. México: UNAM.
- Gross R. (2000), Psicología la ciencia de la mente y de la conducta, México: Manual Moderno, p. 11.
- Guajardo R., E (1999), Integración educativa y escolar: lo obligatorio y lo opcional, En Z. Jacobo y M. A. Villa (Comps.) Sujeto Educación Especial e Integración, Historia Problemas y Perspectivas, Vol II. México: UNAM – Campus Iztacala, pp. xxiii - xxxii.
- Guerra R. D. (2000), Educación y cambio estructural, México: Limusa.
- Gutiérrez L., R. (2005), Cultura política y discriminación, México: CONAPRED.
- Guzmán C., J. A. (2006), La participación del Psicólogo a lo largo de la historia en el campo de las Necesidades Educativas Especiales, Tesis de licenciatura en Psicología, UNAM: FES – Zaragoza.
- Haynes F. (2002), Ética y escuela, ¿es siempre ético cumplir las normas de la escuela?, México: Gedisa.
- Heese G. (2001), Estimulación temprana en el niño discapacitado, Editorial Médica Panamericana.
- Hernández F. A. (2005), La discriminación en México: un acto impulsivo que niega la realidad, en CONAPRED, La discriminación en México, México: CONAPRED. p: 15 – 36.
- Hernández P. J. E., López Cortés M. Dolores y Casco Cristiani María del Carmen (2006), La integración educativa en Chiapas entre la intención y la realidad, En Z. Jacobo y M. A. Villa (Comps.) Sujeto Educación Especial e Integración, Investigación, práctica y propuestas curriculares, Vol V, Parte II, México: UNAM – FES Iztacala, pp: 311 – 323.
- Herrera M., R. (2001), "*La integración educativa y la actualización docente*", revista Mexicana de Pedagogía, año XII, No. 57, Ene-Feb.
- Hinshelwood R., Robinson S. y Zárate O. (1999), Melanie Klein para principiantes; Buenos Aires: Era naciente.

- Klinger C. (1999) La educación especial en México, Ed. Mc Graw Hill: México, pp 459 – 175.
- Jacobo C. Z., Alvarado J. y Moctezuma M. (2006). “*Prácticas educativas hacia una cultura de integración en atención a la diversidad. Reporte de investigación*”, en Voces de la alteridad No.1, México: FES-Iztacala y FES-Zaragoza, pp. 275 – 374.
- Juárez H., R. N. (2003), El psicólogo y la integración educativa, identificación de áreas de incidencia, Tesis de licenciatura en psicología, UNAM – FES Iztacala.
- Jurado C. S (2003), “Perfil Profesional del Psicólogo Clínico”, Memoria de la primera Reunión Nacional “Psicología”, Servicio Social y Salud”, subdirección de Regulación para la Formación de Recursos Humanos para la Salud
- Kurlat (2006), La Educación Especial y la Integración en la Argentina, proyecto de integración en una escuela de la ciudad de Buenos Aires, En Z. Jacobo y M. A. Villa (Comps.) Sujeto Educación Especial e Integración, Investigación, práctica y propuestas curriculares, Vol V, Parte II, México: UNAM – Campus Iztacala, pp: 413 – 420.
- Lyford – Pike Alexander (2000), Ternura y firmeza con los hijos, México: Alfaomega.
- Luna A. J. L. (2003) Memoria de la primera Reunión Nacional “Psicología”, Servicio Social y Salud”, subdirección de Regulación para la Formación de Recursos Humanos para la Salud.
- Macías M., B. S. (2000), la integración del pedagogo de USAER a la primaria regular, Tesis de Licenciatura en Pedagogía, UNAM: ENEP – Aragón.
- Manica (2006), Programa de acoes inclusivas para a educacao profissional do senai, En Z. Jacobo y M. A. Villa (Comps.) Sujeto Educación Especial e Integración, Investigación, práctica y propuestas curriculares, Vol V, Parte II, México: UNAM – Campus Iztacala, pp: 236 – 241.
- Martínez G. J. (2000), Las razones de la educación, trama y urdimbre del hombre, México: Gedisa.
- Martínez Olivera, A. L. (1999), Problemas emocionales y de conducta en el aula, una aproximación ecológica, Tesis de Maestría en Psicología, Educación Especial, UNAM: FES – Zaragoza.
- Martínez Olivera. A. L. y Aclé T. G. (1999), Relaciones maestro-alumno con problemas de conducta y su integración educativa En Z. Jacobo y M. A. Villa (Comps.) Sujeto Educación Especial e Integración, Historia Problemas y Perspectivas, Vol II. México: UNAM – Campus Iztacala. pp: 51- 66.
- Martínez C. M. E y Guzmán J. C. (2003), “Perfil profesional del Psicólogo Educativo” en Luna A. J. L. Memoria de la primera Reunión Nacional “Psicología”, Servicio Social y Salud”, subdirección de Regulación para la Formación de Recursos Humanos para la Salud.
- Maya L., C. C. y Romero T., J (2005), Las creencias de los docentes de Educación Especial en el servicio sobre la Integración Educativa, Tesis de Licenciatura en Educación Especial en el área de Problemas de aprendizaje, Escuela Normal de Especialización.
- Mc. C. B y Whisler (2000), La clase y la escuela centradas en el aprendiz, estrategias para aumentar la motivación y el rendimiento, España: Paidós.

- Medina, A. (2004), "*familia natural versus diversidad familiar*", Letra S, la jornada, Mayo 2004, pp. 6 y 7.
- Méndez R. I. Namihira G. D. Moreno A. L. Sosa M. C. (2004), El protocolo de Investigación: lineamientos para su elaboración y análisis, México: Trillas.
- Meza P. J.C. (2003), Informe del Proyecto: Hacia una organización Eficaz para la atención de las Necesidades Educativas Especiales en Educación secundaria. Tesis de Especialidad Universitaria, México: Universidad Camilo José Cela.
- Molina N. (1997), "*Enfoque actual de la Educación Especial. Su aplicación en la escuela regular, Básica*", revista de la escuela del maestro, No. 16, pp: 13 – 19.
- Myers P. I. y Donald D. H. (2000), Métodos para educar niños con dificultades en el aprendizaje, México: Limusa.
- Nieto Margarita (2000), ¿por qué hay niños que no aprenden?, dificultades de su aprendizaje y su por qué, México: la Prensa Médico Mexicana.
- Núñez V. (2002), Nuevos recorridos para la formación inicial de los educadores sociales en España, En Núñez (Coord.). La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social, pp: 19-62.
- Orlich, D; Kauchak, D; Harder, R; Callahan, R y Keogh A. (1995), Técnicas de enseñanza, México: Limusa.
- Ornelas, C. (2000), El sistema educativo mexicano, la transición de fin de siglo, México: CIDE – NF – FCE.
- Palacios, J (1999), La cuestión escolar, críticas y alternativas, México: Fontamara, pp. 351 – 396.
- Patton, Payne, Kauffman, Brown (1996), Casos de educación especial, México: Editorial limusa.
- Pérez G., A. (1981), Psicología Clínica, problemas fundamentales, México: Trillas. Pp: 51 – 64.
- Pérez, Z. A. (2003), Relación entre apoyo social y rendimiento escolar en estudiantes de nivel primaria que presentan Necesidades Educativas Especiales, Tesis de Licenciatura en Psicología, México: UNAM – FES Iztacala.
- Prawda J. (1989). Logros inequidades y retos del futuro del sistema educativo mexicano. México: Grijalbo.
- "*Presentan propuestas organizaciones civiles para el plan nacional de educación*", recuperado el 25 de mayo de 2007, disponible en: www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_Bol1200507
- Rincón G., G. (2006), Memorias del foro Internacional sobre la no – discriminación, los desafíos económicos, fiscales y judiciales de la implementación de leyes anti-discriminación en Latinoamérica y el caribe, México: CONAPRED.
- Ríos, C., L. y Martínez G., M. (2002): Alcances y limitaciones del modelo de Integración Educativa en la supervisión 03 – 07 de Educación Especial en el Estado de México, Tesis de Licenciatura en Pedagogía, UNAM: FES – Aragón.
- Rockwell E. (2001), De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela, En E. Rockwell (Compilador), La escuela cotidiana, México: FCE. pp: 13 – 57.
- Rojas V., M. L. (2006), La integración educativa de un niño con discapacidad educativa y baja visión, que cursa el segundo grado de preescolar en el Jardín de niños Cri – Cri,

tesis de licenciatura en educación especial, área de tratarnos neuromotores, Escuela Normal de Especialización.

Roque H., M P (2001), Estudio de la participación parental en una escuela monolingüe español en una comunidad otomí desde un enfoque ecológico, Tesis de Maestría en Psicología, Educación Especial. UNAM: FES – Zaragoza.

Saad D. S. (1999), “la producción subjetiva de la infancia anormal, el caso de la educación especial”, En Z. Jacobo y M. A. Villa (Comps.) Sujeto Educación Especial e Integración, Historia Problemas y Perspectivas, Vol II, México: UNAM – Campus Iztacala. pp: 93 – 104.

Saffer, D (2000), Psicología del desarrollo infancia y adolescencia, México: Manual moderno.

San Martín S., O. J. (2006), Integración e Inclusión educativa de grupos sociales sin acceso a recursos tecnológicos actuales: una alternativa en matemáticas, En Z. Jacobo y M. A. Villa (Comps.) Sujeto Educación Especial e Integración, Investigación, práctica y propuestas curriculares, Vol V, Parte II, México: UNAM – Campus Iztacala. (pp: 530 - 531).

Sánchez M., D. (2003), Experiencia del Psicólogo en USAER, Reporte de Trabajo, Licenciatura en Psicología, UNAM: FES – Iztacala.

Sandoval E. (2001), Relaciones y saberes docentes en los cursos de actualización, En E. Rockwell (Compilador), La escuela cotidiana, México: FCE. pp: 88-119.

Sansores Herrera Carlos Rubén (2006), Teatro una forma de acercarse a los problemas escolares. Experiencias del centro educativo unicornio José Martí. Campeche Cam. En Z. Jacobo y M. A. Villa (Comps.) Sujeto Educación Especial e Integración, Investigación, práctica y propuestas curriculares, Vol V, Parte II, México: UNAM – Campus Iztacala, pp: 306 – 310.

Santos J. M. (2006), “*Evaluación de la inclusión educativa desde la percepción de los actores de la comunidad educativa; una mirada hacia los centros*”, en Voces de la alteridad No.1, México: FES-Iztacala y FES-Zaragoza, pp: 229 – 274.

SEP (1985), Cuadernillo de la Educación Especial en México, México: SEP – DGEE.

SEP (1992), Integración educativa, : México: SEP- DGEE, Subsecretaría de Educación Elemental.

SEP (1993), Artículo 3° Constitucional y ley General de Educación. México: El autor.

SEP (1994 a), “*Declaración de Salamanca de Principios políticos y prácticos para las Necesidades Educativas Especiales y marco de acción sobre NEE*”. Cuadernillos de Integración Educativa No. 3 México: SEP – DEE.

SEP (1994 b) “*Servicios de apoyo a la educación regular*”, cuadernillos de integración educativa, No. 4, México: SEP – DEE.

SEP (1994 c), Artículo 41 comentado de la Ley General de Educación, México: SEP-DEE.

SEP (1997) Manual de organización de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular, México: Subsecretaría de Servicios educativos para el Distrito Federal

SEP (2000a), Antología de educación especial, México: SEP – DEE.

SEP (2000b), Normas para la Inscripción y Reinscripción, acreditación, regularización y Certificación para las escuelas secundarias oficiales y particulares incorporadas al Sistema Educativo Nacional, Período escolar 1999 – 2000, México: El autor.

- SEP (2001), Programa Nacional de Educación 2001-2006. Por una educación de buena calidad para todos. Un enfoque educativo para el siglo XXI. México: El autor.
- SEP (2007 Abril 03), *Atiende la SEP a más de 36 mil alumnos en educación Especial*, recuperado el 25 de Mayo de 2007, disponible en: www.sep.gob.mx/wb2/sep_Bol10860407.
- Serrano, Chávez y Jacobo (2006), Prefacio, En Z. Jacobo y M. A. Villa (Comps.) Sujeto Educación Especial e Integración, Investigación, práctica y propuestas curriculares, Vol V, Parte III, México: UNAM – Campus Iztacala, s/p.
- Shea T. M. y Bauer A. M. (2000), Educación Especial: un enfoque ecológico, México: Mc Graw Hill.
- SRE (2007a), Ley General para Personas con Discapacidad, México: El autor.
- SRE (2007b), Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, México: El autor.
- Téllez C., R. (2004), Alternativas para la corrección de problemas de aprendizaje, Tesis de Licenciatura en Psicología, UNAM: FES – Iztacala.
- Tizio H. (2003), Sobre las instituciones. En Núñez V. (Coord.). La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la pedagogía social, España: Gedisa.
- Torrejón B. M. (1999), “Integración de niños con discapacidad auditiva a una escuela regular”, En Z. Jacobo y M. A. Villa (Comps.) Sujeto Educación Especial e Integración, Historia Problemas y Perspectivas, Vol II. México: UNAM – Campus Iztacala, pp: 23 – 49.
- UNESCO (2004), El sistema educativo mexicano: diagnóstico y perspectivas de solución, recuperado el 22 de Febrero de 2007, disponible en <http://www.ibe.unesco.org/internacional/ICE/ministros/México.p.d.f>.
- Varela A., G (2006), Actitud de los profesores de escuelas primarias hacia la integración de niños Deficientes Mentales a la Escuela Regular, Tesis de Licenciatura en Psicología, UNAM: FES – Zaragoza.
- Walker M. (2002), Cómo escribir trabajos de investigación, España: Gedisa.
- Wise L. y Glass C. (2001), Enseñando y aprendiendo con Hannah, Argentina: Editorial Médica Panamericana.
- Xirau, R. (1995), Introducción a la historia de la filosofía, México: UNAM.
- Zúñiga V. E. y Romo A. L. G. (2007), Manual para promotor (a)/ Educador (a) comunitarios, México: Tech Palewi S. C.