



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ACATLÁN**

LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO

**¿En dónde se encuentra a más de 10 años de su inicio en nuestro país?
Un análisis valorativo de los avances obtenidos desde su inicio hasta
nuestros días.**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

Licenciada en pedagogía

PRESENTA:

Claudia Salinas Esteban

ASESOR: Mtra. María Teresa Alicia Silva y Ortiz

Febrero de 2009.



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.

DEDICADO A MI PEQUEÑA Y HERMOSA FAMILIA,
QUIENES A BASE DE SU AMOR Y SU ESFUERZO
ME REGALARON LAS ALAS CON LAS QUE HOY
PUEDO EMPEZAR A VOLAR.

AGRADECIMIENTOS

Gracias de corazón a la Profesora Adriana Alonso Pérez, maestra de USAER, por su tiempo, su paciencia y su completo apoyo; gracias por ser la persona que eres.

Gracias al Profesor Román Villagrán, Director de la Telesecundaria Benito Juárez García, por su confianza y apoyo total.

Gracias al Profesor Bernardino G. por contribuir al logro de esta meta.

Gracias al Profesor Andrés Nieto, Director de la Escuela Primaria 18 de Marzo, por su ayuda y colaboración.

Gracias a la Profesora María Teresa Alicia Silva y Ortiz por asesorar este trabajo, por su paciencia y apoyo.

Gracias al Profesor Sergio Montes García; gracias a la Profesora María Guadalupe García Abán; gracias a la Profesora Estela Uribe Franco; gracias al Profesor Eduardo Zaragoza Rodríguez. Para todos ellos mi completo agradecimiento, respeto y admiración.

Gracias de corazón a Marquito por acompañarme en la espera, por orientarme y por el ánimo siempre dado. Gracias Armando Pérez Camacho por contribuir desde el inicio al logro de este sueño.

Gracias a mi familia por estar siempre a mi lado y brindarme la oportunidad de seguir creciendo día a día.

Gracias Isaac por estar a mi lado y así poder compartir mis logros contigo.

Gracias a la máxima casa de estudios, la UNAM, por brindarme la oportunidad de estudiar una carrera.

INDICE

Introducción

Capítulo 1.

1. El camino hacia la educación especial

1.1 Esbozo histórico-mundial de la educación especial.....	2
1.1.1 Antecedentes.....	2
1.1.2 Del rechazo a la asistencia institucional.....	6
1.1.3 La transición hacia las escuelas de educación especial.....	9
1.1.4 La pedagogía terapéutica.....	11
1.1.5 Las escuelas de educación especial.....	13
1.2 Educación especial e integración educativa.....	19
1.2.1 ¿Qué es la educación especial?.....	19
1.2.1.1 Modelos de intervención.....	19
1.2.1.2 Definición de educación especial.....	22
1.2.2 De la educación especial a las necesidades educativas especiales.....	30
1.2.2.1 Disposiciones necesarias.....	34
1.2.3 La integración educativa.....	39
1.2.3.1 Principios filosóficos e ideológicos.....	40
1.2.3.2 ¿Qué es la integración educativa?.....	43
1.2.3.3 Modelos graduales de integración.....	46
1.2.3.4 Organización para la integración educativa.....	53
1.2.3.5 Particularidades de la integración.....	60

Capítulo 2

2. La educación especial en México

2.1 ¿Por qué no existió una educación especial antes del siglo XIX?.....	62
2.1.1 La época colonial.....	63
2.1.2 La lucha y el México independiente.....	65
2.1.3 Las reformas de 1833.....	66
2.1.4 La época Juarista.....	67
2.2 El inicio del camino.....	69
2.2.1 Hacia una verdadera educación especial.....	70
2.2.1.1 Escuela Nacional de Sordomudos.....	71
2.2.1.2 Escuela Nacional para Ciegos.....	74
2.2.1.3 Primer y Segundo Congreso de Instrucción Pública.....	75

2.2.1.4 Ley de Educación Primaria.....	76
2.2.1.5 La creación de la Secretaría de Educación Pública.....	78
2.2.1.6 Primer Congreso Mexicano del Niño.....	79
2.2.1.7 Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar.....	80
2.3 Consolidación de la educación especial.....	81
2.3.1 Institucionalización de la educación especial.....	82
2.3.1.1 Escuela Normal de Especialización.....	83
2.3.1.2 Los años de 1942 a 1954.....	85
2.3.1.3 Oficina de Coordinación de Educación Especial.....	86
2.3.2 Dirección General de Educación Especial.....	88
2.3.2.1 Estructura.....	88
2.4 Los años posteriores a la consolidación.....	90
2.4.1 Servicios de educación especial.....	91
2.4.1.1 Área de deficiencia mental.....	93
2.4.1.2 Área de trastornos visuales.....	93
2.4.1.3 Área de trastornos auditivos.....	93
2.4.1.4 Área de impedimentos motores.....	94
2.4.1.5 Área de dificultades de aprendizaje.....	94
2.4.1.6 Área de problemas de lenguaje.....	94
2.4.1.7 Área de trastornos de la conducta.....	95
2.4.2 Centros de Rehabilitación y Educación Especial (CREE) y Centros Psicopedagógicos.....	95
2.4.3 Las primeras investigaciones sobre educación especial.....	96
2.4.4 Particularidades de la educación especial.....	96

Capítulo 3

3. La integración educativa en México: elementos para su comprensión

3.1 Precedentes.....	99
3.1.1 Declaración de los Derechos Humanos.....	100
3.1.2 Declaración de los Derechos del Niño.....	101
3.1.3 Declaración de los Derechos de los Impedidos.....	103
3.2 Una incipiente integración educativa.....	104
3.2.1 Los grupos integrados.....	105
3.2.2 Los servicios de educación especial.....	107
3.2.2.1 Bases para una política de educación especial.....	110
3.2.3 Transición real hacia la integración educativa.....	112
3.2.3.1 Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica..	113
3.3 Política Nacional y Normatividad Internacional.....	115

3.3.1 Conferencia y Declaración Mundial sobre Educación para Todos.....	116
3.3.2 Reforma del Artículo 3º Constitucional.....	118
3.3.3 Ley General de Educación de 1993.....	120
3.3.4 Normas Uniformes de las Naciones Unidas.....	122
3.3.5 Declaración de Salamanca.....	124
3.4 La metamorfosis de la educación especial para la integración educativa.....	127
3.4.1 Reorientación.....	130
3.4.2 Reorganización de servicios.....	132
3.4.2.1 Centros de Atención Múltiple (CAM).....	134
3.4.2.2 Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER).....	135
3.4.3 Particularidades de la reorientación.....	136

Capítulo 4

4. Análisis valorativo de la integración educativa en México

4.1 La influencia española.....	141
4.2 La situación inicial: los años de 1995 a 2000.....	147
4.2.1 Primera etapa 1995-1996.....	150
4.2.2 Segunda etapa 1996-1997.....	152
4.2.3 Tercera etapa 1997-1998.....	153
4.2.4 Cuarta etapa 1998-2000.....	153
4.3 ¿Dónde encontramos los primeros avances de integración?.....	153
4.4 La situación actual: los años del 2000 a 2008.....	159
4.4.1 La evaluación del proceso ¿Dónde encontramos los primeros avances?.....	163
4.4.2 La realidad de las acciones.....	169

Capítulo 5

5. La integración educativa en México de cara al futuro. La realidad dentro de la escuela regular.

5.1 La educación y la escuela regular.....	181
5.2 Los maestros.....	189
5.2.1 Cuestiones de actitud y ética	191
5.2.2 Formación y capacitación.....	193
5.2.3 Los maestros de apoyo de educación especial.....	196

5.3 El salón de clases y el salón de apoyo.....	203
5.3.1 Aspectos generales.....	205
5.3.2 Las actitudes.....	207
5.3.3 El aspecto pedagógico.....	208
5.3.4 Los padres de familia.....	215
5.3.5 Propuestas que considerar.....	217
5.4 Particularidades sobre integración educativa en México.....	219

Conclusiones.

Anexo.

Fuentes de consulta.

INTRODUCCIÓN

Desde hace ya bastante tiempo se ha venido gestando el reconocimiento de la dignidad humana que poseen las personas con discapacidad, pero es a partir del siglo pasado que comienza su reconocimiento como sujetos que poseen potencial educativo, más allá de la simple enseñanza de hábitos o reglas de comportamiento. Las formas en las que las personas con discapacidad han sido concebidas, desde la esfera filosófica, han generado que se determine la forma como “se supone” deben ser atendidas y tratadas. De esta manera, fueron víctimas del desprecio, el repudio y de los más injustos tratos; tiempo después ya no se negó su existencia pero se les condenó al aislamiento al ser reclusos en instituciones para enfermos mentales u hospitales. Afortunadamente, con el recorrer de los años, surgió el interés por estudiar la situación de este “tipo” de personas, a partir de entonces se fue construyendo, poco a poco, una nueva visión y una nueva disciplina de estudio e investigación que corresponde a lo que hoy es la educación especial.

Esta educación especial ha tenido que definir y redefinir su objeto de estudio pues el sujeto a quien va dirigida su intervención no ha sido concebido igual siempre; de esta manera, ha pasado por diferentes modelos de atención, primero el modelo asistencial, después el modelo médico-terapéutico hasta llegar al modelo que impera actualmente: el modelo pedagógico.

Términos como “idiota”, “imbécil”, “inadaptado”, “perturbado”, “anormal”, “atípico” o “especial” dan cuenta de esa nueva concepción progresiva y positiva sobre las personas con discapacidad. Denominaciones como estas han quedado en desuso para dar paso a formas menos despectivas, menos segregadoras y menos etiquetantes para referirse a ellos, tal es el caso del término *necesidades educativas especiales*, las cuales pueden estar asociadas a una discapacidad o no.

Justamente, con ese cambio, se generó también la convicción de la necesidad de proporcionarles nuevas experiencias de vida, y esas experiencias no podían ser artificiales o una simulación de la vida real; la escuela especial, por lo general, representa un ambiente limitado en experiencias. Entonces nació el principio de normalización, es decir, propiciar el desarrollo de las personas con necesidades especiales en ambientes lo más normales posible. Uno de los ejes filosóficos de este principio es precisamente el principio de integración, es decir, que las personas tengan derecho a vivir las mismas experiencias, en los mismos lugares y al mismo tiempo, como miembros activos de una sociedad, como cualquier otra persona. Estos son elementos básicos del modelo pedagógico de educación especial.

Es ese contexto normalizador e integrador de donde surge lo que hoy se conoce como *Integración Educativa*. En un primer acercamiento al concepto, puede entenderse como la *integración del niño con necesidades educativas especiales*,

con o sin discapacidad, a la escuela regular de manera que se desenvuelva en un ambiente normal y trabaje con el currículo de educación básica, previas adecuaciones correspondientes. Desde el punto de vista humano, la integración educativa representa el reconocimiento del derecho de “educación para todos” con igualdad y equidad, que encuentra su principal motor de impulso en organismos como la UNESCO y además es la mejor oportunidad para que las personas con necesidades especiales obtengan las herramientas y el desarrollo necesario que les permita ser autosuficientes. Desde el punto de vista educativo, representa el enriquecimiento del trabajo diario en el salón de clases mediante nuevas experiencias de aprendizaje para todos los alumnos. Desde el punto de vista social representa un ejercicio de revaloración humana, de reforzamiento de valores morales como el respeto o la tolerancia y de la aceptación a la “diferencia”.

En México, se incluyó en la educación el principio de normalización y de integración durante la década de los 70, al igual que la mayoría de los demás países. Las primeras experiencias integradoras se vivieron en esa época, dando un giro sustancial hacia la integración educativa como tal durante el periodo comprendido entre 1993 y 1995.

Este proceso de integración se ha venido desarrollando por más de 15 años en México, considerando las primeras experiencias que se dieron en la década de los 70. En un principio, México adoptó los principios como simples objetivos de educación especial, después se incluyeron como parte del trabajo de la escuela especial y la escuela regular para dar paso a un proyecto de integración educativa y, finalmente, se dio paso a lo que hoy es el Programa de Integración Educativa perteneciente a la educación básica. Para ello fueron necesarios cambios sustanciales tanto en la legislación como en la organización de los servicios.

Ha pasado ya un periodo considerable de tiempo en el que han sido necesarios ajustes y cambios en el desarrollo del proceso para que siga evolucionando. Entonces, bajo este planteamiento surgen preguntas, tales como ¿cuál es el camino que ha seguido la integración educativa en México? ¿Cuál es la situación actual de la integración educativa en este país? Y más aun ¿cuáles han sido los avances reales de este programa? y ¿qué cambios han sido necesarios para acoger a tan ambicioso programa?

A simple vista pudiese pensarse que todo marcha bien ya que es una realidad que los niños con necesidades especiales con o sin discapacidad se encuentran dentro de la escuela regular, sin embargo, preguntarse qué es lo que ha pasado y si han habido avances durante estos años, en la puesta en marcha del ahora programa de educación básica, es imprescindible.

La integración educativa tiene como bases filosóficas el respeto a las diferencias, derechos humanos, igualdad de oportunidades y escuela para todos. Estas bases son elementos indiscutiblemente necesarios para que una integración educativa se constituya como tal, añadiendo la parte pedagógica que corresponde al trabajo en el aula y el currículo básico. Si estos dos aspectos no se interrelacionan de

manera adecuada y no configura un sistema de participación e intervención entre todos los involucrados, entonces, se corre el riesgo de que ese proceso de integración se reduzca a una mera integración física.

Por consiguiente, la integración educativa, lejos de concretarse con la presencia de un niño con discapacidad en la escuela regular, involucra una gran cantidad de elementos que generan un proceso complejo; en él deben intervenir maestros regulares, maestros de educación especial, directores, padres de familia, compañeros de grupo, especialistas, las autoridades educativas, las autoridades federales, sociedad en general, y por supuesto, el niño que va a ser integrado. De cada uno de ellos se exigen diferentes roles y una labor comprometida para que se genere un proceso eficiente, pero sobre todo, que sea una verdadera educación, con enseñanzas y aprendizajes reales que beneficien el desarrollo futuro de quienes se integran como personas autosuficientes e independientes.

Valorar la situación actual de la integración educativa en México y develar cuáles han sido los avances que se han obtenido, nos remiten al inicio de lo que es la educación especial. Por esta razón es que en el *Capítulo 1*, titulado *El camino hacia la educación especial*, se esboza, a nivel mundial, la evolución del trato propinado a las personas vistas como “diferentes”, en un principio, hasta llegar a lo que hoy es la lucha por la aceptación y reconocimiento de la “diversidad humana”. Este primer capítulo constituye el marco teórico de este trabajo ya que en él se encuentra la descripción del desarrollo de la educación especial y cómo su evolución desencadenó esta nueva etapa constituida por la integración y cada uno de los elementos requeridos para que sea una educación viable y benéfica para la persona en la recae.

México también desarrolló su propia forma de abordar la educación de las personas con necesidades especiales, sin embargo, como país subordinado que fue al principio, se le condenó a posponer esta práctica durante un largo tiempo, tiempo que lo obligó, en cierta forma, a “copiar” aquellas tendencias mundiales de países cuyos avances en educación especial eran mayores. Es así como el *Capítulo 2*, titulado *La educación especial en México*, se esboza el desarrollo de esta práctica y la evolución de las instituciones y las escuelas especiales que son el antecedente de la integración educativa, ya que cuando la educación especial comenzaba a reforzarse en su práctica se implantó una nueva forma de intervención que ya no correspondía a la atención médica-terapéutica sino que se trataba del modelo pedagógico, un modelo desconocido para los entonces profesionales de educación especial.

A partir de entonces, comienza una nueva etapa en la educación especial, comienza una nueva forma de intervenir, una nueva forma de concebir a sus alumnos. Tal cambio no podía ocurrir por la buena voluntad de las personas sino que fueron necesarios los cambios en la educación. De esta manera, en el *Capítulo 3*, titulado *La integración educativa en México: elementos para su comprensión*, se abordan los primeros elementos de cambio necesarios para el desarrollo formal de la integración educativa en este país; todos esos cambios

desembocaron en una transformación radical de la organización de la educación especial y tenía que operar cambios forzosos en la escuela regular.

Una vez que fue marcado el inicio de la integración en México, su evolución natural muestra cómo se ha desarrollado. Por eso, en el *Capítulo 4*, titulado *Análisis valorativo de la integración educativa en México*, se unen los elementos históricos de su desarrollo junto con la valoración del proceso mismo. Esta valoración corresponde más a aquellos aspectos cuantitativos y de organización pues representan una parte muy importante de la realidad de lo que hoy es la integración. La otra parte importante se encuentra dentro de la escuela regular, es así como en el *Capítulo 5*, titulado *La integración educativa en México de cara al futuro: la realidad dentro de la escuela regular*, se analiza esta situación.

La escuela regular junto con el salón de clases son los que develan la situación real de la integración educativa, manifiestan si han existido avances y cuáles son las problemáticas que hay que resolver para que el proceso avance cada vez más hacia la eficiencia. La educación de las personas con necesidades especiales con o sin discapacidad tiene la misma importancia que la de un alumno regular o un alumno con capacidades sobresalientes (de estos alumnos casi no se hace referencia en este trabajo, se hace referencia más que nada a aquellos niños con necesidades educativas especiales primordialmente con discapacidad pues de esta educación depende gran parte del futuro que les espere). Esta educación en la integración es igual de importante pero reviste mayor compromiso y participación de todas las personas.

Son muchos los elementos que convergen en un solo proceso y cada uno de estos elementos va condicionando de manera particular que se trate de una integración exitosa, de una integración deficiente o la simple integración física. En muchos de los casos los elementos más preocupantes son la aceptación y el cambio de actitud, no siempre el problema radica en la falta de financiamiento para el logro de los objetivos sino que elementos mucho más simples como lo son el compromiso y la actitud positiva, pueden generar cambios inimaginables para la integración educativa.

Todavía queda mucho que recorrer, sin embargo, ya se ha emprendido el camino; la integración educativa, hoy por hoy, es uno de los programas de educación básica que demandan más atención y compromiso, mucho más cuando se debe ser coherente entre lo que se dice y lo que se hace. Hoy día ya no es válido preguntarse si la integración representa un avance o sólo se trata de seguir preservando las prácticas discriminatorias en ambientes normales; hoy día lo que todo profesional de la educación se debe preguntar es ¿cómo hacer que la integración se desarrolle como un proceso eficiente?, ¿cómo hacer para que la integración educativa no sea sólo normatividad obligatoria sino una aceptación real de las personas con necesidades especiales? Conociendo cuál es su situación actual, sus avances y problemáticas entonces es más factible determinar qué es lo que falta para poder seguir avanzando.

CAPÍTULO 1. EL CAMINO HACIA LA EDUCACIÓN ESPECIAL

“Nadia es una pequeña que cursa el segundo año de primaria. Cada día de clase es una nueva travesura que hacer y para su maestra un nuevo día para ser más tolerante.

Como algunos de sus compañeros, Nadia lee, comprende varias palabras y es capaz de leer un cuento sencillo por si misma. Sabe sumar cantidades pequeñas y le encanta estar de un lado a otro todo el tiempo: molesta compañeros, sale sin permiso del salón, toma la masa, toma los crayones...y le encanta estar en todo.

Nadia es una niña amorosa, inteligente, vivaz... ¡aaah! y también es una niña de 8 años que tiene Síndrome de Down.

Nadia no es especial, Nadia es excepcional pues ha logrado salir adelante ante las adversidades. Nadia ha recibido la atención adecuada para que sus malestares físicos, su falta de coordinación motriz, su carente lenguaje y comunicación, la falta de socialización y su agresividad se traduzcan hoy en sólo recuerdos.

Nadia vio amenazadas sus oportunidades de ser feliz y tener grandes logros cuando una persona consideró que no había nada que hacer por ella debido a su agresividad y su falta de comunicación (pues sólo sabía pronunciar agua y gato), esa persona fue la directora de la escuela a la que asistía antes, quien pretendía arreglar la falta de respuesta de la pequeña con gritos y advertencias porque creía que no entendía sus palabras.

Quizá el destino de Nadia hubiese sido lamentable de no recibir atención y de haber hecho caso a los consejos erróneos de una persona que necesita una filosofía docente renovada.

El caso es que con atención proporcionada a tiempo, constante y adecuadamente, se pueden operar grandes cambios en la vida de las personas con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad”

En la actualidad, podemos encontrar relatos como el de Nadia, donde a las personas con necesidades especiales se les brinda la oportunidad de desarrollarse de la mejor manera posible, trabajando y llevando al máximo sus habilidades con el objetivo de formarlas como personas más independientes y autosuficientes, pero sobre todo como personas no segregadas de la sociedad y por la sociedad; una forma de lograrlo es precisamente la integración educativa.

Desgraciadamente, el camino que siguieron las vidas de infinidad de personas con distintos padecimientos como retraso mental o malformaciones, fue muy distinto. El camino a seguir fue, hasta cierto punto, tormentoso y de múltiples arbitrariedades. Para poder llegar a una pedagogía especial fue necesario un cambio de actitud entre los profesionales y la misma sociedad. Quizá es inadecuado pensar que no se les puede culpar ni acusar por los tratos destinados a las personas “diferentes” porque es innegable que lo desconocido causa temor y desconcierto, aunado a la ideología de la época y a la ignorancia que imperaba en los primeros tiempos.

A base de importantes aportaciones médicas, con el paso de los años la educación especial se fue constituyendo como tal alcanzando mayor relevancia, lo que le permitió tener la posibilidad de constituirse como uno de

los campos de acción educativa más significativos dentro del sistema escolar de cada país. Esto no significa que su trabajo está dado de una vez y para siempre, por el contrario, su trabajo depende de las aportaciones de las diferentes disciplinas de las que se apoya y el trato que se da a los nuevos problemas y retos a los que se enfrenta día a día en su teoría y su práctica.

Es así que, para poder entender qué es la integración educativa y, más aún, cómo se encuentra en nuestro país, es imprescindible realizar un viaje histórico en el que sean rescatados los antecedentes y el desarrollo de la educación especial, pues sin la evolución de ésta jamás hubiese sido posible contemplar la realidad de la educación de la diversidad dentro de la diversidad.

Que la dignidad humana de las personas con necesidades especiales sea reconocida ha sido el objeto de lucha de una minoría a lo largo de los años, es ese esfuerzo y reconocimiento el que ha llegado hasta la educación bajo el proceso que se denomina “integración educativa”. Concebir esta tendencia en épocas pasadas hubiese significado una aberración total y la desacreditación de los profesionales de la educación por prestarse a tan “descabellada idea”.

Afortunadamente, la evolución de las sociedades ha permitido, que cada vez más, se abra paso a ese derecho y ese reconocimiento como seres humanos de las personas con discapacidad, siendo el mayor de los retos que se les considere como simplemente alumnos dentro de una escuela regular, no como el “niño integrado” o como “el diferente”.

1.1. ESBOZO HISTÓRICO-MUNDIAL DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

En realidad, la Educación Especial surgió a partir de que las personas deficientes fueron internadas en instituciones y, además, gracias a los nuevos desarrollos teórico-metodológicos sobre educación que realizó el médico francés Jean Marc Gaspard Itard, quien tuvo por discípulo a Edouard Seguin. Es precisamente, con Seguin, que muchos especialistas consideran que nace la Educación Especial en su acepción moderna donde la atención a las personas especiales sobrepasa la asistencia y el tratamiento médico (Fernández, 1993).

Mucho tiempo atrás, lo que las personas con discapacidad recibían, en lugar de atención, eran insultos, humillaciones y castigos que les eran impuestos por el simple hecho de no ser ni parecer una persona “normal”. Muchas de estas actitudes eran regidas por la ignorancia y el miedo.

1.1.1 Antecedentes

Por desgracia, los datos sobre el *hombre primitivo* y el trato que se les daba a las personas diferentes son muy escasos. Sin embargo, hay un leve indicio de que el hombre primitivo, que habitó alguna vez el mundo, atendía a las personas discapacitadas en una clara manifestación de solidaridad. Esto se infiere pues en 1955 dos profesores de distintas universidades en Londres,

estudiando los restos de un hombre (perteneciente a la clasificación Neandertal) hallado años atrás en una cueva de Dordoña, Francia, concluyeron que se trataba de un hombre de cuarenta o cincuenta años de edad con el cuerpo deformado por la artritis (Toledo, 1981). Quizá ese hombre llegó a sobrevivir por las atenciones que sus coetáneos le proporcionaron, cosa que resulta de admirarse pues el hombre de esa época era considerado como un individuo fuerte y duro que buscaba sobrevivir ante la inminente adversidad de su medio, no llevar una carga a cuestas.

De *Egipto* existe un papiro que data de 1552 a. C., dicho documento es conocido como *El Papiro Terapéutico de Tebas* (Blackhurst & Berdine, 1981) y contiene la primer referencia escrita sobre los discapacitados, aunque no se sabe más pues en general es un tratado sobre curas para enfermedades y algunos consejos terapéuticos para la vida.

Así también, existen otros indicios que pudiesen ser tomados como antecedentes de la atención a las personas “diferentes”, en la *Biblia*, el *Talmud* y el *Corán*, aunque se corre el riesgo de confundir el trato que se les daba a las personas discapacitadas con los actos de humillación a los que eran sometidas las personas comunes cuando eran forzadas a mendigar por comida y refugio (Blackhurst & Berdine, 1981).

En la época de las grandes culturas clásicas de *Grecia y Roma*, no había una terminología establecida para nombrar a los discapacitados; aunque no había una forma específica para referirse a ellos, sí había formas de acabar con ellos. Los *antiguos griegos* optaban por ahogarlos en el río Ilotas como un esfuerzo desesperado por preservar la fuerza de su descendencia ya que creían que estaban malditos; esta misma práctica fue realizada por los romanos pero con menor frecuencia. De esta manera, el infanticidio era muy común cuando el niño presentaba anormalidades, por ejemplo, los griegos arrojaban a los bebés por el Monte Taigeto para deshacerse de ellos (Sánchez, 1985). Cabe señalar que en esta época, tanto para los griegos como para los romanos, no sólo era importante desempeñarse y desarrollarse de manera adecuada intelectualmente sino también había que cultivar el cuerpo, y un cuerpo deforme no poseía los atributos necesarios.

Otros actos cometidos para “librarse de la maldición” que poseían los deficientes era dejarlos perecer por acción del ambiente (lluvia, frío, deshidratación, etc.), cuando no podían cuidarse por si mismos. Por su parte, algunos romanos hicieron emplear a personas impedidas para que trabajaran como parte del personal de la élite desempeñando el puesto de “tonto” (una especie de bufón como el que se acostumbraba en la edad media).

El periodo comprendido entre los siglos posteriores a la caída del Imperio Romano Occidental, siglo V, hasta la llegada del siglo XV, la llamada *Edad Media*, se caracterizó por el halo de misterio y prohibición que fue impuesto por la hegemonía que detentaba la Iglesia. De esta manera, cualquier avance en cualquier ámbito de la humanidad era inconcebible y los pocos avances o novedades que se daban eran de orden religioso; fue una época de relativo estancamiento.

La situación de los “diferentes” no fue nada afortunada en la edad media pues a estas personas se les seguían proporcionando atenciones inadecuadas, sin embargo, comenzó cierta curiosidad hacia ellos y, de acuerdo a la época, se les trató de salvar practicándoles exorcismos cuando se les creía poseídos por un ente demoníaco. Muchos otros simplemente mendigaban por las calles. Algunas otras personas causaban el repudio y el temor porque se les consideraba el producto del castigo de Dios por algún pecado cometido en su familia.

Desde ese entonces, comenzó a llevarse a las personas con ‘deficiencia’ a los hospitales mentales y orfanatos donde se les mezclaba con delincuentes, enfermos mentales, sordos, epilépticos y retrasados mentales. Otros fueron usados como bufones en los castillos de los reyes. Para las familias de todas esas personas, un hijo así era motivo de una gran pena y vergüenza (en *Manual de Educación*, 2002).

Cuando la Edad Media llegaba a su decadencia en el siglo XIV, la lucha entre el Estado y la Iglesia ya era evidente. Ahora se proclamaba por un retorno a lo clásico como pauta a seguir en toda la actividad cultural, sobre todo en las artes; es así como va desarrollándose *el Renacimiento*. El momento histórico que continuó fue La Reforma, ésta pretendía restaurar la fe cristiana pura como en la que existía en las épocas anteriores; personaje importante fue *Martín Lutero* quien fuera monje agustino e iniciador de ésta. Otro reformador importante fue *Juan Calvino*, un teólogo francés que clamaba por la unión del Estado y la Iglesia para regresar y mantener la moral.

Es así como, con la llegada del *Renacimiento y la Reforma*, incrementó la persecución de los “impedidos” Por ejemplo, *Martín Lutero* y *Juan Calvino* acusaron al retardado mental de estar relacionado con Satán, la consecuencia fue que muchos de ellos fueron encadenados y arrojados a un calabozo. Esto se explica por la ideología que imperaba en la época: retornar a Dios y cualquier cosa que perturbara el camino había que combatirlo.

Dentro de toda la arbitrariedad de la historia, un acto humano se dio finalmente. En *España*, en el siglo XVI, *Fray Pedro Ponce de León* educó a 12 niños sordomudos, con buenos resultados en el habla, la lectura y la escritura pues él creyó, para bien, que los sordos sí podían hablar. Posteriormente escribió su conocida obra, *Doctrina para los sordomudos*, lo que le valió el reconocimiento como el precursor de la educación de los sordomudos y el creador del método oral (Bautista, 1993). Estas acciones significaron un enorme paso hacia delante, los puntos de vista y las actitudes estaban empezando a dar un giro positivo.

Posteriormente, con el inicio de la *Ilustración* en el *siglo XVII*, se abrió una nueva posibilidad para los “deficientes” debido a los nuevos pensamientos y filosofías que se inclinaban hacia la razón humana, la ciencia y el respeto a la humanidad.

Se dieron cambios en la atención que estaban dispuestos a brindar a estas personas (aunque las prácticas de reclusión en orfanatos, hospitales, cárceles

y manicomios continuaron hasta el siguiente siglo). Por ejemplo, dentro de los cambios positivos encontramos que un hospital en París comenzó a brindar atención a los perturbados emocionalmente con tratamiento.

John Locke, pensador inglés, contribuyó en cierta forma con los cimientos de la naciente Educación Especial, al diferenciar entre personas que padecían retraso mental y las personas que estaban perturbadas emocionalmente. En 1890, Locke escribió su *Ensayo sobre el entendimiento humano*, en él plasmó su concepto de enajenado o 'impedido', entendiendo éste como el que está privado de la razón, y es que el filósofo inglés consideraba que la identidad de un individuo sólo podía forjarse mediante la toma de conciencia de sí mismo (en *Manual de Educación*, 2002).

Es oportuno aclarar que, antes de la mitad *siglo XVIII*, no había una terminología con la que se pudiese designar a las personas diferentes como las que tenían retraso mental, deficiencia o discapacidad como la motora (por eso se ha hecho referencia a ellos como "deficientes" o "impedidos" para no emplear términos apresuradamente que corresponden a épocas posteriores).

En *Francia*, en el *siglo XVIII*, el abad *Charles Michel De l' Epée* abrió la primera escuela para sordos siguiendo la orientación del fraile Ponce de León y de *Juan Pablo Bonet*, quien escribiera la obra titulada *Reducción de las letras y arte de enseñar a los mudos*, en 1620. Para 1784, el abad *Valentín Haüy* inició un instituto pero, esta vez, destinado a niños ciegos, en París. Su método consistía en enseñar a leer a estos niños, con la ayuda de letras moldeadas en madera. Uno de los alumnos de esta institución fue *Louis Braille*, quién ideó el ya famoso método de enseñanza de la lectoescritura que lleva su nombre (Bautista, 1993).

También en Francia, el educador suizo *Heinrich Pestalozzi* promovió la dignificación de las personas "diferentes". Al final del año 1774 y principios de 1775, conmovido por la desgracia de los niños que vagaban y mendigaban por las calles, decidió acoger a quince de ellos en su casa. Todos eran niños "imbéciles" (cómo se les comenzó a denominar) que corrieron con la suerte de ser amparados por Pestalozzi y, así, se salvaron de pasar el resto de sus vidas en un hospicio o un manicomio. Con el cariño y el cuidado que les brindó el educador lograron adquirir una modesta forma de vivir con actividades que podían realizar (Chateau, 2001). Desde aquí es posible identificar la capacidad de aprendizaje de las personas con discapacidad cuando las condiciones y la actitud se unen en una atención constante.

Mientras eso ocurría, en *América*, en la época de la colonia, las personas "diferentes" eran tomadas como criminales si en algún momento se violentaban. La parte contraria eran aquellos que se mostraban inofensivos y a los cuales se les denominaba 'paupers'. Específicamente en *Norteamérica*, los retrasados mentales eran sometidos a uno de tres métodos para que siguieran viviendo:

1. Mantenerlos siempre en casa y proporcionarles una pequeña ayuda pública para solventar parcialmente sus gastos.
2. Recluirlos en hospicios y que la beneficencia se hiciera cargo de ellos.
3. Subastarlos para que se les contratara como empleados para realizar trabajos que pudieran llevar a cabo (Blackhurst & Berdine, 1981).

Esta última práctica fue eventualmente detenida, aunque le proporcionó buenas ganancias a quienes astutamente subastaban a estas personas. El método que con mayor frecuencia se practicaba era el recogimiento en hospicios; desafortunadamente, las condiciones eran denigrantes y mucho peores que cuando realizaban un trabajo después de ser subastados.

1.1.2 Del rechazo a la asistencia institucional

A finales del *siglo XVIII* y principios del *siglo XIX*, se inicia la “*era de las instituciones*” ya que muchas personas “deficientes” fueron confinadas a instituciones especializadas porque precisaban de atención profesional para su cura, sin embargo, este proceso obedeció más a una ideología de la asistencia que a una educativa. Aunque el esfuerzo fue importante, debido a los múltiples atropellos cometidos en el pasado, este nuevo enfoque consideraba a las personas especiales como “personas enfermas” pero nunca como seres humanos que requerían ayuda y atención para tener una vida plena dentro de sus posibilidades.

Es así como, la terminología para referirse a estas personas oscilo entre “*idiota*”, “*imbécil*”, “*desgraciado*” y “*anormal*”. Pese a esto, cabe señalar que, aunque la filosofía de la institucionalización no reconoció que las personas especiales tenían derechos ni se les veía como seres humanos en el sentido estricto de la palabra, la institucionalización les brindó la posibilidad de ser asistidos y cuidados. Hasta cierto punto fueron protegidos de la barbarie que se cometía sobre ellos pues algunos fueron sometidos a procedimientos quirúrgicos de esterilización como una medida más para evitar su propagación (Blackhurst y Berdine, 1981; Manual de educación, 2002)

Las instituciones, ya fueran clínicas, internados o asilos, se localizaban siempre a las afueras de las ciudades para no perturbar la tranquilidad de la población; población que sentía cierto alivio de conciencia pues ya se estaban cuidando a los “anormales”, sin embargo, preferían verlos lejos que verlos rondar en las calles por las que transitaban. Desde este momento surge la segregación y la discriminación hacia estas personas, antes no existía porque simplemente eran exterminados. Además, las personas que ingresaban a una institución tenían que ser separadas de sus familias para quedar recluidas por toda la eternidad porque era imposible que llegaran a recuperar su vida y su libertad (Toledo, 1981).

Las instituciones fueron construidas con jardines y grandes enrejados para no dar paso a la curiosidad morbosa de las personas. Al principio, las personas no fueron separadas en pabellones especiales de acuerdo a su condición sino que eran mezcladas con otras como los locos, los retrasados mentales,

ciegos, ancianos y hasta prostitutas. Esta práctica dejó de realizarse aproximadamente antes de la mitad del siglo XIX; por ejemplo, en *París*, no se separó a los locos de los retrasados mentales hasta 1831, en *España* no se separaron hasta los albores del siglo XX (Toledo, 1981)

En definitiva, el final de siglo XVIII y todo el siglo XIX, fueron punto clave para el desarrollo de la educación especial como campo formal y multidisciplinar de trabajo que contaba ya con su propia teoría y práctica. Personajes importantes en cuanto a los métodos de tratamiento de los deficientes fueron:

- *Philippe Pinel (1745-1822)*; fue un médico francés a quien se le considera el padre de la psiquiatría científica. Pinel trabajó en el tratamiento médico de retrasados mentales y, de esta manera, escribió los primeros tratados sobre ese campo como fue *Nosographie Philosophique*. En el campo de la educación especial, su trabajo más significativo consistió en la abolición de los tratos inhumanos hacia los enfermos, ya que consideraba que la naturaleza de la conducta humana no dependía de las condiciones biológicas sino que también la sociedad y las estructuras psicológicas la alteraban. De entre sus discípulos destacó Esquirol.
- *Jean Étienne Dominique Esquirol (1772-1840)*; quien fuera psiquiatra francés, discípulo de Pinel, introdujo el concepto de 'idiotia' para referirse a las personas que carecían de razón. Él consideraba que la idiotia no era una enfermedad sino un estado potencial de las facultades del sujeto donde su inteligencia no se había manifestado jamás y por eso no había sido capaz de tener aprendizaje alguno. Entonces, Esquirol diferenció la demencia de la idiotia (en su *Dictionnaire des sciences médicales*) argumentando que en la demencia las facultades disminuyen mientras que en la idiotia no se presentaban nunca, debido al retraso en el desenvolvimiento de los órganos mentales.
- *Voisin*; él planteó el tipo de educación que consideraba necesaria para los niños retrasados mentales, esto lo plasmó en un libro que se publicó en 1830 bajo el título de *Application de la physiologie du cerveau a l'étude des enfants qui necessitent une éducation spéciale* (Bautista, 1993; Sánchez, 1985)

A. Jean Marc Gaspard Itard

Cuando la atención y los trabajos realizados para las personas "anormales" cobraban mayor fortaleza, sucedió un hecho que le proporcionó mayores expectativas de "recuperación" a los deficientes. En un bosque, cerca de *Aveyron* en Francia (1798) fue hallado, por cazadores, un niño que tendría 11 ó 12 años de edad. Este niño mostraba costumbres parecidas a las de los animales pues había vivido en el bosque, no hablaba y tampoco caminaba erecto. Este niño, al que se le puso el nombre de Víctor, fue llevado a París.

Después de varios intentos de Philippe Pinel para su recuperación, lo declaró como incapacitado para aprender, es decir, incurable.

Cuando Víctor fue llevado al *Instituto Imperial de Sordomudos* causó gran interés del médico francés y director de la institución *Jean Marc Gaspard Itard*, quien tomó el caso del “niño salvaje de Aveyron” en sus manos. Su diagnóstico fue “*grave desgaste de la sensibilidad (tacto, oído, olfato), conducta antisocial (agresividad, apatía, rechazo de contacto) y falta de lenguaje articulado, así como una considerable falta de atención, ligada estrechamente a las dificultades sensoriales*” (en *Manual de Educación*, 2002: 170).

Es así, como, Itard ideó un método para educar a Víctor y modificar su comportamiento salvaje, con ello consiguió dar un nuevo impulso al desarrollo metodológico de la atención a los deficientes. La metodología de Itard contemplaba dos áreas para educar: la física y la intelectual, para obtener un dominio progresivo del juicio, del cuerpo y los instintos, y poner los tres bajo la tutela de la razón. Itard consideraba que las sensaciones más simples eran el punto de partida para los conocimientos superiores. Esta idea la toma de la *teoría del sensualismo*, que elaborara *Condillac* en el siglo XVI. Esta teoría dice que son las sensaciones, recibidas por los sentidos, las que se deben entrelazarse para dar paso a la inteligencia y si las sensaciones son confusas el resultado será confuso también. Entonces, propone reeducar los atrasos que se dan a nivel mental para que se eduquen los sentidos (Lus, 1995: 18).

Es así como Itard desarrolló un método teórico práctico que posibilitó “*sentar las bases de los procedimientos psicopedagógicos de intervención frente a la preponderancia de los modelos y procedimientos médicos*” (en *Manual de Educación*, 2002: 172). Por otra parte, mientras se daban los grandes y, a la vez, pocos resultados del trabajo de Itard con el niño salvaje, los médicos encargados de la atención de los “idiotas” mostraban una negatividad de que existiera alguna cura real y eso los llevó a proporcionar una atención meramente asistencial con la suministración de determinados medicamentos.

Aquí es donde podemos notar los contrastes de los esfuerzos realizados por diferentes profesionales. Mientras que Pinel declaró irrecuperable a Víctor, Itard logró obtener algunos resultados, y, a su vez, los médicos se cansaron de obtener resultados insatisfactorios en sus tratamientos, por seguir manteniendo fijo su objetivo en la curación de las personas “anormales”. A este respecto, Esquirol expresó alguna vez que los “idiotas” sólo necesitaban algunas atenciones como ayudarles a vestir, a comer y en el cuidado y aseo personal. Quizá la postura de Itard reviste mayor mérito pues creyó que podía hacer algo para mejorar la situación de Víctor y lo hizo. Precisamente, una ideología positiva es la que sería necesaria más adelante para alcanzar mayores y mejores resultados.

B. La influencia de Itard

Por su parte, en *Estados Unidos*, a principios del *siglo XIX*, las investigaciones de Itard influyeron en la promoción de las instituciones en dicho país y en el trabajo de algunos personajes preocupados por las personas “anormales”.

Tal fue el caso de *Thomas Hopkins Gallaudet*, quien fundó la primera escuela para sordos en Connecticut. Otro caso importante fue el del médico *Samuel Gridley Howe*, que fue pieza fundamental para fundar la *Escuela Perkins* para los Ciegos en Watertown, Massachusetts, en el año de 1829. Fue en esa institución donde inició su trabajo como educador de ciegos, sordos e “idiotas”. En 1898, *Alexander Graham Bell* abogó por la creación de escuelas para los “anormales” dentro de su comunidad, no fuera de ellas, ni lejos de su familia dentro de una institución (Blackhurst & Berdine, 1981).

Eso ocurría en Estados Unidos, mientras que en *Austria*, un hombre llamado *Johann Wilhelm* inició una campaña en pro de la educación de las personas ciegas en las escuelas regulares. Ya para 1842, el gobierno de la Baja Austria reconoce que la educación de los ciegos debe ser impartida en lugares conocidos y convenientes como pueden ser su propia casa o la escuela de la comunidad pero no en instituciones apartadas de la sociedad.

Mientras tanto, en *España* en 1857 se establece la *Ley Moyano* que decreta la creación de escuelas para los niños sordos. Fue un avance significativo pues, en ese entonces, ya no sólo sería el esfuerzo de pocos para crear lugares de atención sino que ya estaba establecido en una ley y no podía tomarse a la ligera (Toledo, 1981).

1.1.3 La transición hacia las escuelas de educación especial

Cuando Itard realizó sus trabajos, éste tenía un estudiante de medicina francés, llamado *Edouard Seguin*. Se dice que Seguin fue el padre de la Educación Especial porque reformó las instituciones para las personas con retraso mental procurando concretar un verdadero método pedagógico de educación para los niños. Su trabajo fue una lucha para combatir la negatividad y el escepticismo que se había generado tiempo atrás con los resultados infructíferos de los tratamientos médicos.

Seguin trabajó durante un año y medio con un “niño idiota” y los resultados fueron algunos “*progresos en el uso de sus sentidos, en el desarrollo de la memoria e incluso, le enseñó a hablar, contar y escribir.*” (Sánchez, 1985: 747). En 1836 se publicó su libro titulado *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots*. En 1846, Seguin definió a la *idiotéz* como “*una enfermedad del sistema nervioso que tiene como radical efecto, la separación entre todos o una parte de los órganos y facultades del niño por un lado, y el control regular de su voluntad, por otro, con lo que queda abandonado a sus instintos y aislado del mundo*” (Fernández, 1992: 29).

En 1848, *Seguin* emigró a los *Estados Unidos*, lugar donde continuó su trabajo. Ya en ese país creó una escuela para retrasados mentales donde obtuvo buenos resultados, logrando cosas que en mucho tiempo se habían creído imposibles de alcanzar (Blackhurst & Berdine, 1981). Basado en su trabajo con los “niños idiotas” elaboró su “*Método Fisiológico*” que estaba basado en el desarrollo muscular y la educación de los sentidos. Su método establecía que cuanto más se desarrollara la fisiología de estos niños mayor sería el mejoramiento de su estado intelectual, si se lograba, resultaba más factible enseñarle hábitos y aptitudes para el trabajo intelectual o práctico. De acuerdo a ello, en 1866, se publicó su libro titulado *La idiocia y su tratamiento según el método fisiológico* (en *Manual de Educación*, 2002).

La clasificación de la idiocia que estableció *Seguin* fue la siguiente:

Tabla 1. Niveles de idiocia según *Seguin*

CLASIFICACIÓN	CARACTERÍSTICAS
IDIOCIA	Individuo con retraso mental moderado, grave o profundo
IMBECILIDAD	Individuo levemente retrasado con defectos graves en su desarrollo social
DEBILIDAD MENTAL	Individuo con retardo en el desarrollo
RETRASO SUPERFICIAL	Individuo con desarrollo intelectual lento.

En Fernández (1993), p. 32.

De acuerdo a su método fisiológico, las acciones se encaminaban a trabajar tres áreas:

1. La actividad motora y la actividad sensorial.
2. La actividad para dar paso al desarrollo intelectual como lo es el dibujo, la lectura y la escritura, el trabajo para desarrollar el orden coherente de ideas y dar paso al lenguaje, la memoria y la enseñanza de aritmética.
3. Las actividades para educar el aspecto social-moral como son los hábitos, buenos modales, la libertad y los sentimientos.

En 1876, *Seguin* fue nombrado director de una organización estadounidense que buscaba establecer más instituciones donde se atendieran a los niños “idiotas”. El nombre original de ésta fue *Association of Medical Officers of American Institution for Idiotic and Feble-minded Pearsons*, posteriormente se convirtió en la *American Association on Mental Deficiency*. Fue hasta 1890, que en Estados Unidos se aceptó que el Estado adquiriera la responsabilidad de

proporcionar más instituciones para los “anormales” (Blackhurst & Berdine, 1981). En 1877, se publica un libro de Seguin, el cual lleva por nombre *La educación de los niños normales y anormales*; en este libro, el autor expresa su intento por practicar entre los niños normales, los trabajos realizados con los niños “idiotas”, se trataba de una transferencia para reforzar los métodos pedagógicos en el campo de la escuela regular.

1.1.4 La pedagogía terapéutica

A finales del *siglo XIX* y el inicio del siguiente, hubieron tres médicos que se encargaron de realizar aportaciones importantes en el trabajo psicopedagógico, que estaba cobrando mayor auge después de los avances reportados. Ellos dieron paso a la intervención educativa en las instituciones y siguieron, en cierta forma, con el ideal de Seguin de utilizar los métodos de intervención de los niños especiales con los niños normales en su educación. Estos tres médicos dejaron una huella en la educación de los niños normales.

A. Bourneville

Discípulo de Seguin, su mayor aportación fue la solicitud que le extendió al Estado para que éste obligara a las administraciones locales a tomar acción y establecer las medidas pertinentes para que la ley se ejerciera y se atendiera a los niños “idiotas”, “imbéciles” y “retrasados leves” que fueran susceptibles de mejora. El trabajo de Bourneville no fue nuevo, él unió las aportaciones del trabajo realizado por Itard y el que realizó Seguin antes de emigrar a Estados Unidos, con estas bases, conformó un método holístico. Dicho método abordaba la educación sensorial y motora, la educación del cuidado personal, la enseñanza primaria que brindaba la escuela, así como, el tratamiento médico (masajes, baños, duchas) y la medicación específica si era necesario.

B. Ovide Decroly

Ovide Decroly fue un médico belga que orientó su profesión hacia las enfermedades nerviosas. En 1901 fundó en Bruselas un instituto para “anormales”. En cierta forma fue una casa que fundó para alojar a niños deficientes mentales quienes eran los individuos que le interesaba observar. Posteriormente, en 1907, abrió otra institución que llevaba por nombre “La Escuela de la Ermita”. Estas dos instituciones fueron fuente importante de las investigaciones y aportes que realizaba en materia educativa especial. Su trabajo lo realizó con niños tanto normales como “anormales”.

Decroly consideraba que no había diferencia substancial entre el niño normal y el que no lo era, la diferencia radicaba en el hecho de que en el segundo el desarrollo mental era generalmente lento pero los resultados de su educación se percibirían a pesar de la demora con que aprendía. El objetivo principal de este médico-educador era preparar a los niños para la vida incidiendo en el medio para potenciar su educación. En realidad, Decroly nunca estableció un

método como tal pues jamás escribió un libro o redactó sus hazañas de manera sistemática para concebirse como un “método o sistema Decroly”. Sin embargo, dentro de lo que se puede denominar como su método, utilizó la estimulación. Esta estimulación se orientaba hacia dos aspectos:

1. Estimulación en el medio físico: alimentación, medicación, reposo, masajes, gimnasia.
2. Estimulación del aprendizaje intelectual: tratamiento mental y social para el desarrollo de las aptitudes.

De esta forma, el método se dividía en las siguientes fases:

- Fase 1: Educación sensorial.
- Fase 2: Educación afectiva (comportamiento social y moral).
- Fase 3: Educación intelectual.
- Fase 4: Educación del lenguaje
- Fase 5: Preparación profesional; adquirir los conceptos básicos que posibilites la lectura, la escritura y el cálculo para acceder a la formación profesional (Chateau, 2001).

Una de las aportaciones de Decroly para la educación de los niños normales fue el *método ideovisual* para la lectura. Cuando se dio cuenta que los esfuerzos para que los niños “anormales” (sordos y retardados) leyeran no daba resultado, él tuvo la idea de escribir frases que despertaran el interés de dichos niños. Esas frases eran órdenes significativas para ellos y podían ser realizables. De esta manera, el niño iba aprendiendo frases completas y posteriormente las palabras las podía usar para formar otras frases a diferencia del método tradicional donde se separan las palabras en sílabas para empezar a leer y escribir.

C. María Montessori

Montessori, italiana de nacimiento y doctora en medicina, se comprometió con la educación infantil. Ella se interesó por los métodos de Itard y Seguin, realizando estudios sobre ellos y fue entonces cuando decidió, a principios del *siglo XX*, adentrarse en el terreno de la educación de los “anormales”. Así también, creía que los recursos que se usaban con los niños especiales podían enriquecer y renovar la práctica educativa común. Su principal aportación fue la evidencia de que la educación sensorial y la educación motora son la base de una educación intelectual y moral (basada en las ideas de Seguin sobre la fisiología y el avance intelectual).

En su libro *El secreto de la infancia*, María Montessori escribió:

“Logré enseñarle a leer y escribir a cierto número de idiotas internados en manicomios, y tan bien aprendieron, que pude presentarlos en la escuela pública para que pasasen los exámenes con los niños normales. Superaron las pruebas con éxito...” (Montessori, 1963; citado en Fernández, 1993: 30-31)

Montessori creía que la educación debía inspirarse en la naturaleza desarrollándose lejos de cualquier traba o perturbación que desviase el trabajo que debían realizar las leyes de la naturaleza. Para ella, educar era brindarle al niño la oportunidad de desenvolverse en un medio adecuado que nutriese su espíritu. El objetivo fundamental de su método era llevar al niño paso a paso en su educación, desde el sistema muscular, el cual incidiría en el sistema nervioso y se reflejaría en las sensaciones; se trataba de ir paso a paso desde las nociones hasta las ideas y desde éstas hasta la moralidad.

La importancia de la pedagogía médica-terapéutica de Montessori fue el enfoque positivo desde el cual percibía a los niños “anormales”. Mientras la mayoría se centraba en las deficiencias y lo que nunca podría lograr el “idiotita”, ella fijó su atención en los aspectos positivos de la existencia del niño (Fernández, 1993; Chateau, 2001)

Mucho del trabajo que realizó la educadora está actualmente plasmado en planes y programas de educación y es llevado a la práctica en las denominadas “escuelas Montessori”.

1.1.5 Las escuelas de educación especial

Con la llegada del *siglo XX*, llega también *la época de la educación especial* pues en esta etapa comienza a proliferar un método pedagógico para trabajar con las personas especiales en escuelas que no estuviesen aisladas a las afueras de la ciudad ni con personas entremezcladas como locos, ancianos o delincuentes. En el siglo pasado, se crearon en mayor medida instituciones para ciegos y sordos debido a que su padecimiento era solamente de orden sensorial mas no mental. La educación para niños con retraso mental comienza a difundirse precisamente en el siglo XX (Toledo, 1981).

Así también, este siglo se caracterizó por la obligatoriedad de la educación elemental con la sucesiva expansión de la escolarización para los niños. Fue entonces, que se manifestó un fenómeno que no se había considerado antes; había niños que tenían dificultad para seguir el ritmo que llevaban la mayoría de sus compañeros. No se trataba de graves anomalías sino que se les dificultaba la lectura y el cálculo. Poco a poco estos niños iban quedando rezagados en los aprendizajes y paulatinamente quedaban fuera de las escuelas porque los aprendizajes y el ritmo del ciclo escolar los sobrepasaban.

Es así como el trabajo educativo establece una variante y se crean las escuelas de educación especial para aquellos niños que presentaban dificultades en el aprendizaje, obviamente eso significaba que tenían la capacidad y la posibilidad de aprender a pesar de sus límites porque su

problema no era severo.¹ Los niños eran considerados como alumnos más que enfermos y con ello, la pedagogía terapéutica va en detrimento.

La terminología correspondiente al siglo XX varió, comenzando con “subnormal”, le siguió la de “limitado” o “límitrofe”, “discapacitado”, continuó con “especial” y finalmente dio paso al de “niño con necesidades educativas especiales”.

A. Los tests de inteligencia

En un primer momento, las clasificaciones de las “anormalidades” se basaban en parámetros observables. Por ejemplo, *Decroly*, cuando observó a los niños de las casas que había abierto, los clasificó de acuerdo al grado de integración social que podían alcanzar: irregulares ineptos (correspondiente a los sujetos “no integrables”) e irregulares aptos (sujetos que podían ser integrados a la sociedad; los primeros se mantenían en instituciones asistenciales y los segundos en escuelas especiales (Chateau, 2001).

Fue hasta 1905 que se hizo público el primer instrumento para evaluar y clasificar a los niños “educables” de los “retrasados”. Este instrumento era el *Test de inteligencia de Binet-Simon* que fue diseñado para ser utilizado en las escuelas públicas de Francia.

Su creador fue el psicólogo *Alfred Binet*, (que en ese entonces era director del laboratorio de psicología en la Universidad de la Sorbona) y su colega, el psicólogo *Theodore Simon*. Esta prueba constaba de 30 subpruebas que iban aumentando en dificultad, entonces el niño iniciaba con lo más simple hasta llegar a contestar lo más difícil que le fuera posible (Lus, 1995).

Para 1908, el test ya había sido aplicado a una cantidad considerable de niños, esto le permitió a Binet establecer el desempeño promedio del niño en determinada edad. Así desarrolló lo que se conoce como la “*edad mental*” (por ejemplo, si un niño sacaba una calificación igual a la de un niño promedio de cuatro años, su edad mental era de cuatro años aunque su edad cronológica fuera mayor). Posteriormente, en 1910, el test fue *estandarizado* para la población de América.

La clasificación que Binet estableció, según su propia prueba, fue la de *grados de deficiencia mental*:

¹ Los niños con dificultades de aprendizaje representaban el menor de los problemas pues antes de esa época los niños que padecían parálisis cerebral, por ejemplo, morían a temprana edad y no se contemplaba como posibilidad hacer algo para atenderles educativamente. Los avances tecnológicos y la creación de nuevos medicamentos fueron decisivos para alargar la esperanza de vida de muchos niños cuando fueron atendidos.

Tabla 2. Grados de deficiencia mental según Bidet

<i>IDIOCIA</i>	Correspondiente a una edad mental de 2 años.
<i>IMBECILIDAD</i>	Correspondiente a una edad mental de 6 ó 7 años.
<i>DEBILIDAD MENTAL</i>	Correspondiente a una edad mental de 11 ó 12 años.

En Lus (1995) p. 22.

A pesar de su trabajo, Binet quedó casi olvidado ya que en 1915, el psicólogo Stern adaptó su prueba² e incluyó lo que se conoce como “*coeficiente intelectual*” Este coeficiente se obtiene de la división de la *edad mental* y la *edad cronológica*, multiplicado por 100. El resultado representa el grado de inteligencia (100 es la puntuación de inteligencia promedio). Con esto, inició una nueva forma de clasificar a las personas con retraso mental, las personas limítrofes, las personas promedio y las personas con inteligencia excepcional.

En 1916, el psicólogo estadounidense *Merrill Terman*, de la *Universidad de Stanford* revisó nuevamente el test y gracias a su trabajo, la prueba fue generalizada para las distintas categorías de la educación especial. Además le hizo adaptaciones que permitían aplicarla a los niños ciegos y paráliticos. Esta prueba es conocida como la *escala Stanford-Binet* (Fernández, 1993).

La clasificación que *Terman* estableció al trabajar con el test fue la siguiente:

Tabla 3. Clasificación del C.I de Terman

PUNTAJE C.I.	CLASIFICACIÓN
Más de 140	Persona de inteligencia excepcional o genio
120-140	Individuo con inteligencia extraordinariamente superior a la normal
110-120	Individuo con inteligencia superior
90-110	Individuo con inteligencia promedio normal
80-90	Individuo con inteligencia torpe pero no deficiente
50-70	Individuo con inteligencia lenta
20-50	Imbecilidad
Menos de 20	Idiocia

En Fernández (1993), p. 37.

²Los hallazgos de Binet manifestaban una inconstancia del retardo mental ya que no siempre se expresaba con el mismo valor. Un retardo mental de dos años a los 4 años de edad es más grave que un retardo de dos años a los 10 años de edad. En el primer caso, el retardo es la mitad de años cronológicos mientras que en el segundo es menor a la tercera parte de años.

Con el correr de los años, esta prueba fue analizada, adaptada y estandarizada para que pudiese utilizarse con todas las personas contemplando su raza, su ubicación geográfica, entre otros aspectos que diferencian a las personas de los diferentes países.

El *problema de los tests de inteligencia* fue su uso indiscriminado como único parámetro clasificatorio de los niños. Si el test arrojaba que el niño sólo era “custodiable” la única atención que recibiría sería meramente asistencial y se descartaba por completo la posibilidad de proporcionarle algún tipo de educación.

Cabe señalar que, a pesar de ser un instrumento de gran utilidad, puede haber un relativismo de los resultados cuando las influencias ambientales se presentan. El mismo *Binet* fue ignorado cuando advirtió que los tests de inteligencia no eran completamente confiables si no se tomaba en cuenta otra información sobre el comportamiento del niño.

Binet creía que si un niño se desarrollaba a ritmo lento debía ser estimulado para que llegara a un ritmo normal y eso sólo se lograba con la estimulación de los sentidos. También, él se limitó sólo a evaluar los resultados obtenidos por el test más no quiso hacer pronósticos sobre sus pacientes (Morris & Maisto, 2001).

De esta manera es como las escuelas especiales fueron recibiendo a sus alumnos, una vez que se les aplicaba el test a los niños, los que eran clasificados como *límitrofes* o de *coeficiente intelectual insuficiente* se les enviaba a las escuelas de educación especial. Muchos otros centros fueron abiertos para atender a otros niños de acuerdo a la etiología de su condición: ciegos, sordos, deficientes mentales, parálisis cerebral, espina bífida, dificultades de aprendizaje, mongolismo, problemas de conducta, autistas, etc. El problema era encontrar una escuela cerca de la comunidad donde la familia residía.

Con esta nueva modalidad surgió así el maestro de educación especial y las escuelas de este orden proliferaron durante todo el siglo XX. Estas escuelas conformaban un subsistema de educación dentro del sistema educativo y éstas elaboraron programas y servicios adaptados para sus alumnos. Una vez más la segregación y el uso de etiquetas se hicieron presentes ya que los niños acudían a escuelas que estaban muy aparte de las escuelas regulares y eran agrupados de acuerdo a su condición bajo un programa especial.

Como suele suceder en cualquier situación, las comparaciones no se hicieron esperar y así pronto fueron exaltados, tanto los aspectos positivos como los inconvenientes de la escuela de educación especial.

Tabla 4. Ambivalencia de la escuela de educación especial

ASPECTOS POSITIVOS	INCONVENIENTES
☺ Las instalaciones de la escuela podían ser construidas acorde a las necesidades de los niños que serían inscritos ahí.	☹ Cuando se establecieron las escuelas para cada una de las "atipicidades", surgió el problema de la localización de instituciones cercanas a la comunidad donde se habitaba. Esta situación, invariablemente, obligaba a las familias a llevar a los niños a internados en las grandes urbes. Cuando eran dejados ahí, las familias sólo podrían ver a sus niños los fines de semana.
☺ El material de trabajo podía ser elaborado con las adaptaciones necesarias para el uso de cada grupo de niños.	
☺ La contratación del personal podía realizarse bajo los estándares de acreditación y calidad humana más apropiados, de acuerdo a la discapacidad.	☹ Cuando las discapacidades son leves, el trabajo de los profesores es menos complicado, sin embargo, cuando las discapacidades son severas, muchos de ellos agotan su potencial como profesionales. Motivarlos nuevamente y reanimar sus ánimos no es tarea fácil, de lo contrario, la ineficiencia y la indiferencia imperan en la educación.
☺ El trabajo diario con un solo tipo de condición, le proporcionaba al profesor la posibilidad de adquirir conocimientos cada vez más especializados.	
☺ Los profesionales podrían reunirse con mayor facilidad para llevar a cabo un trabajo multidisciplinario.	☹ Cuando los profesores sólo trabajan con determinada discapacidad, se les olvida innovar en su práctica educativa, lo cual les brindaría la posibilidad de obtener mejores resultados.
☺ El niño no se frustraría ni angustiaria porque el ritmo que sigue en sus aprendizajes es similar al de sus compañeros.	☹ En algún momento sentirá frustración por ser distinto al común de las personas, este sentimiento suele presentarse en el momento de mayor fragilidad emocional que es la adolescencia.
☺ La integridad física y emocional de los niños podía ser salvaguardada porque no habría niños que se burlasen de ellos o les agredieran (por su actividad física más elevada).	☹ El efecto de la etiquetación era muy fuerte ya que se llevaría a costas toda la vida. ☹ La visión del mundo del discapacitado es parcializada pues no tiene un contacto completamente real con la vida y la sociedad.
☺ Los padres de familia sentirían el apoyo de otros padres que vivían la misma situación sin sentir rechazo o recibir críticas malintencionadas.	
☺ La administración podría realizar más acciones para dotar a la escuela de mejores recursos humanos y materiales, así como, establecer las normas más adecuadas bajo las cuales se regiría la escuela.	☹ La apertura de la selección de los niños para ingresar a las escuelas es tan grande, que al cabo de un tiempo, hay más niños que sólo requieren de ayuda leve y quedan fuera niños que realmente precisan estar en dichas instituciones.

En Toledo (1981), pp. 24-27.

Con estas transformaciones, como hemos visto, se dio paso a las escuelas de educación especial y algunos de los principios vigentes en este campo disciplinar fueron propuestos y desarrollados desde ese entonces, como la enseñanza personalizada, secuencias ordenadas, estimulación, la intervención temprana, etc.

La *expansión de la educación especial* se produjo, prácticamente, durante todo el *siglo XX*; el activismo de los padres produjo una gran influencia para proteger a las personas con discapacidad, por ejemplo, en Estados Unidos se fundaron algunas asociaciones tales como: *National Association for Retarded Children* (1950) y *Association for Children with Learning Disabilities* (1963) (Blackhurst & Berdine, 1981).

Con la práctica pedagógica cotidiana, se sumaban más logros: los profesionales eran formados de una mejor manera, se desarrollaron nuevos métodos y técnicas de educación, se realizaron programas especiales y se adaptaron otros, los derechos de las personas con discapacidad empezaban a ser reconocidos y se publicaron revistas especializadas como *Journal of Special Education* y *Journal of Learning Disabilities* (en *Manual de Educación*, 2002)

Paso poco tiempo, antes de que se exigieran consideraciones mayores para las personas especiales. En la década de los 50 y principios de los 60 se clamó por una educación no segregadora y mucho más “normal” Ya en la década de los 70 se manifestó una mayor responsabilidad sobre las políticas y normas éticas que debían regir la educación especial.

Entonces, se introduce el término “*normalización*” derivado de un decreto que estableció Dinamarca, que significaba un ambiente menos restrictivo por uno que fuese lo más normal posible. El concepto se expandió por casi todo el mundo. Es en este momento donde encontramos los antecedentes de la integración educativa: las prácticas de segregación estaban a punto de ser desplazadas por la integración de los niños especiales a las escuelas regulares.

Como puede verse, el camino hacia la integración educativa no fue fácil. Tuvieron que pasar años de dolor y humillaciones para dar paso a un cambio de actitud que propiciara una respuesta adecuada a las demandas educativas de las personas especiales. Aunque ya se ha recorrido gran parte del camino, es difícil pensar que todos los obstáculos han sido derribados.

El proceso de desarrollo de la integración educativa es mucho más complejo pues no significa que todo está hecho ahora que los niños asisten a la escuela regular. Nuevos retos y nuevos obstáculos se vislumbran y quizá el camino se mucho más largo que el que ya se ha recorrido.

1.2 EDUCACIÓN ESPECIAL E INTEGRACIÓN EDUCATIVA

Con el desarrollo de la atención a las personas que presentaban alguna deficiencia, ya fuera sensorial o intelectual, fue como se construyó una educación que sería destinada a éstas personas. Con el paso de los años, poco a poco se sentaron las bases de lo que sería la educación especial.

Así como la atención a las personas especiales fue diferente en las distintas épocas de la vida humana, también el concepto de educación especial se sometió a diversas interpretaciones y enfoques para definirla, ya fuera desde el punto de vista médico, desde el punto de vista psicológico o desde el punto de vista pedagógico. Todo depende de la época y el procedimiento metodológico que se estuviese empleando para trabajar: enfoque, programas, medios, personal, base filosófica (cómo era concebido el sujeto, qué tipo de atención requería, normas y ética de trabajo), etc.

Con este vaivén de términos, sobrevenía también una confusión en la forma más adecuada para nombrar a esta educación y el trabajo que realizaba; algunos autores la definieron de una manera mientras que otros preferían basarla desde otras perspectivas; algunos estaban en desacuerdo mientras otros sólo agregaban pequeñas variaciones a lo ya existente. Quizá no haya sido tan numerosa la variedad de términos, sin embargo, la forma en la que es definida la educación, tiene un impacto que no se manifiesta a nivel conceptual, sino que aterriza en la práctica y la metodología que utiliza como forma de trabajo.

Ahora bien, es el momento de precisar qué es la educación especial, hacia quién va dirigida esta educación, cuáles son sus objetivos y algunos aspectos metodológicos de su quehacer como disciplina. Esta revisión es necesaria para comprender el proceso originario del cambio terminológico hacia necesidades educativas especiales y la integración educativa pues sólo se ha esbozado la evolución de la educación especial pero no se ha establecido ninguna definición en este trabajo.

1.2.1 ¿Qué es la Educación Especial?

Ya se ha expuesto cómo se desarrolló lo que actualmente se conoce como educación especial, sin embargo, aún no se ha conceptualizado ésta. A lo largo del tiempo, esta educación ha sido definida en virtud de los modelos de intervención que existieron como respuesta a determinada época y forma de atender a las personas especiales. Dichos modelos se explican a continuación.

1.2.1.1 Modelos de intervención

La educación especial se ha definido y redefinido en varias ocasiones, como ya se ha mencionado, dependiendo de la época y el contexto histórico que le precede. De acuerdo a esto, se pueden establecer *tres tipos* de modelos de

educación especial bajo los cuales fue definida la educación (Aguilar, 2005). A saber, estos tres modelos son:

- Modelo asistencial.
- Modelo médico-terapéutico.
- Modelo pedagógico o educativo.

A continuación esbozaremos cada uno de ellos y de acuerdo al modelo, será dada la definición de educación especial, que en algún modelo simplemente no existe, o bien, es denominada con otro término.

A. Modelo asistencial

Bajo este modelo se suscriben los primeros espacios que surgieron para atender a las personas especiales. Como su nombre lo dice, la atención que era proporcionada en aquellos lugares obedecía a una atención meramente asistencial, es decir, a las personas sólo se les *ayudaba*, se les *cuidaba* y se les *atendía* en las actividades diarias de cuidado personal, higiene, vestido y alimentación.

La filosofía de este modelo respondía sólo a la *pasividad de la minusvalía* porque las personas no realizaban ninguna actividad en pro de su desarrollo. El sujeto era concebido como un ser perturbado, no educable e improductivo que requeriría ayuda y custodia de manera permanente.

Quienes estaban al cuidado de estas personas no era personal especializado, por el contrario, eran personas que carecían de alguna preparación especial, ya fuera la de médico o psicólogo; por lo regular fueron sacerdotes o monjas e incluso enfermeras, quienes estaban al frente de la atención mientras estos lugares eran sostenidos por la *beneficencia*, se trataba de asilos, hospicios y algunos hospitales.

Durante el tiempo que imperó este modelo, no podía hablarse de una educación especial como tal, por el contrario no había ningún indicio de educación que no fueran los aprendizajes mecánicos en los que se convertían los hábitos como el vestirse o comer. Entonces no se puede hablar de educación especial en sentido estricto pero si se puede considerar que comenzaban a sentarse sus bases.

B. Modelo médico-terapéutico

El modelo médico-terapéutico, surge cuando se proporciona la atención a las personas en *instituciones* como hospitales. Se puede ubicar históricamente a partir de que se inició la era de las instituciones a finales del *siglo XVIII* y el *siglo XIX*.

Aunque este modelo pretendía la cura y reeducación de las personas “diferentes”, es posible identificar antes de él una etapa de transición que

puede ser denominada como médico-asistencial. ¿Por qué médico asistencial? Porque el cambio de actitud y actividades no se dio de tajo sino que fue un cambio paulatino donde, en un principio, las primeras instituciones, como parte del trabajo con sus internos, medicaban a las personas pero no había ninguna otra atención más que la de brindarles cuidado y ayuda en lo más indispensable que requiere una persona. Una vez que el paso de los días dio lugar a nuevas estrategias de intervención comenzó la etapa del modelo médico-terapéutico, propiamente dicho.

En este modelo, la filosofía imperante era la de la “*atipicidad*” o “*anormalidad*” donde el sujeto era concebido como un ser que “*atípico*” pero que podía ser *reeducado*, *rehabilitado* o *corregido*, en pocas palabras, podía ser “*curado*”, de esta manera, el sujeto no era una persona sino que se convertía en un *paciente*.

La metodología de intervención para estas *personas “reeducables”*, se basaba en un diagnóstico desde el cual se establecía el tratamiento, que consistía en definir el tipo de trabajo a realizar, la cantidad y frecuencia de sesiones de terapia y las consideraciones que el médico debía atender para cada uno de los pacientes (Toledo, 1981).

Bajo este modelo se suscriben las más variadas concepciones de educación especial (Manual de Educación, 2002):

- *Pedagogía terapéutica:*

Educación que necesitan los niños que sufren algún tipo de retraso intelectual o del desarrollo cuya intervención debe ser basada en los conocimientos médicos y los *tratamientos* para cada trastorno de la edad infantil y adolescente, pero debe desarrollarse preferentemente bajo los estatutos pedagógicos que le permitan al niño *corregir* sus problemas.

- *Pedagogía curativa:*

Conjunto de medidas enfocadas al *tratamiento* para la *readaptación* de las dificultades y trastornos del desarrollo cuyo intervención sería ejercida por un pedagogo, un médico y un psicólogo para definir las áreas de acción de cada disciplina y proporcionar atención integral mediante métodos y técnicas.

- *Pedagogía especial:*

Ciencia que se interesa por los problemas mentales presentes en los retrasados y, además, en cualquier modalidad de perturbación en el desarrollo del niño o del adolescente; enfocada más en el aspecto *pedagógico* que en el déficit que se presenta o la implicación médica que conlleva.

Este último concepto de pedagogía especial contempla menos los aspectos médicos de tratamiento y le concede mayor peso a la intervención pedagógica. Bajo este panorama de conceptualizaciones para el campo de la educación especial, es como surgiría ésta.

C. Modelo pedagógico o educativo

Con la llegada de las escuelas de educación especial en el siglo XX, inicia una nueva era en la intervención para las personas especiales. Poco a poco, el modelo médico-asistencial declinó para dar paso a un modelo que contemplaría las necesidades educativas de las personas como un claro reconocimiento de sus derechos como seres humanos (ya no como minusválidos ni como pacientes).

Desde la terminología de pedagogía especial, se abrieron las puertas para dejar pasar a la atención pedagogía como uno de los pilares del trabajo a realizar. Hasta ese momento se comprendió que no sólo la medicación o el tratamiento terapéutico proporcionarían los resultados adecuados si no existía el trabajo educativo. Jamás se ha negado que la medicina proporciona un gran soporte en la educación especial, sin embargo, sólo tiene supremacía en algunos casos como ocurre también con la psicología.

Considerar los aportes multidisciplinarios que recibe la educación especial, significa liberarse de las concepciones del pasado que consideraban sólo a algunas de ellas como las más importantes; de ahí surgen los distintos modelos de educación especial.

Actualmente, se dice que la educación especial opera bajo el modelo pedagógico que comprende como elemento indiscutible una concepción menos estigmatizadora correspondiente al concepto de necesidades educativas especiales.

Bajo este modelo se suscribe una filosofía del respeto a los derechos de las personas especiales, concibiendo así a una persona que no es clasificada por la etiología de su padecimiento sino que simplemente se le ve como una persona que requiere ayuda ante sus necesidades.

El fin último de este modelo de intervención es el desarrollo integral de las personas que les permita desenvolverse de manera autónoma e independiente dentro de su localidad.

1.2.1.2 Definición de educación especial

En la definición tradicional, a partir que comenzaron a establecerse las escuelas especiales, el término educación especial se utilizó para denominar al *tipo* de educación que se impartía de manera *distinta* a la educación común, la que no pertenecía a ella pero si estaba establecida *paralelamente* como un tipo de educación.

Los sujetos que necesitaban de aquella educación eran los *clasificados* con deficiencias sensoriales, mentales o motoras como los ciegos, sordomudos, minusválidos, etc., quienes requerían de la atención diferenciada debido a las *limitaciones* que se presentaban en su proceso de aprendizaje.

La educación especial, aunque brindaba el apoyo y la atención necesaria, para determinada época, comenzó como una educación segregadora que atendía a aquellos que no parecían normal y que se les confinaba a un edificio y programas de estudio diferentes porque existía el inconveniente de seguir el mismo de las escuelas regulares dado el déficit que presentaban.

En 1968, un grupo de expertos fue reunido a petición de la UNESCO, *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas) para definir lo que era la educación especial, explicándola como una *forma enriquecida* de la educación con la finalidad de mejorar la vida de las personas con necesidades especiales. Ya para 1983, la misma UNESCO redefinió a la educación especial como aquella educación dirigida a las personas que *no alcanzaban* los estándares de desarrollo integral de acuerdo a edad (en *Manual de educación*, 2002).

Estas definiciones veían en la educación especial sólo un “*tipo*” de educación, mas no “*la educación*” para las personas que requirieran de ella. Entonces, antes de dar una definición sobre el término educación especial, sería conveniente revisar qué es la **educación** y quizá existan variadas definiciones pero en este trabajo se le ha definido como a continuación se presenta.

Las *raíces latinas* de la palabra *educación* son:

- *Educare*: criar, alimentar, nutrir.
- *Educere*: conducir, llevar, sacar fuera.

Entonces, el término educación se refiere a:

Las acciones que realizan los padres, maestros, profesores, instructores, etc., con la finalidad de desarrollar, formar y perfeccionar las facultades intelectuales, físicas y morales del ser humano, así como fomentar su desenvolvimiento gradual, tomando en cuenta sus conocimientos, sus habilidades, actitudes, capacidades, su voluntad y su orientación axiológica. Es recomendable que esta educación se enfoque en la formación de un ser humano más que en la transmisión de información, en el ejercicio de las habilidades más que en el almacenamiento de contenidos.

La definición de educación contempla el desenvolvimiento de las personas y el desarrollo de todas sus facultades. Hay una marcada diferencia en cuanto a las definiciones que se dieron durante la década de los 80 ya que éstas hacen hincapié en las deficiencias y la ayuda que deben recibir las personas y no contemplan sus posibilidades; se centran en lo que no pueden hacer más que en las capacidades que tienen o que pueden ser desarrolladas. Además, no expresan una intención de fomentar el desenvolvimiento del ser humano sino que se centran más en las imposibilidades dejando entrever que no esperan demasiado de las personas que presentan alguna deficiencia.

Quizá se pudiera decir en su defensa que ellos definieron específicamente el concepto de educación *especial*, sin embargo, tanto la educación normal como la especial deben seguir un mismo patrón en sus fines, se trata de *conducir* y *nutrir* (como lo dice su raíz etimológica) para que el ser humano “florezca” y las definiciones de esa década sólo toman en cuenta lo que ya estaba presente en el sujeto, con muy escasas expectativas, y sobre ello trabajaban sin contemplar lo que se pudo haber dado.

Por su parte, el Diccionario Enciclopédico de Educación Especial (1985) la definió como:

“...[educación que] no difiere esencialmente de la educación general: parte de la educabilidad y pretende, a través de tratamientos específicos, configurar la personalidad del deficiente. Participa de las siguientes características: se apoya en el desarrollo de las facetas personales no dañadas; intenta corregir defectos; prepara por medio de la educación psicomotriz fina, para el aprendizaje de una tarea profesional. Esta basada en los principios de normalización, integración e individualización y sobre todo pretende destacar la consideración positiva de los sujetos sobre los que actúa. La clasificación por deficiencias y el grado de afectación que padece el niño no importan tanto como la valoración de lo que puede hacer.” (p. 748)

Esta definición amplía más el panorama y expresa mayores posibilidades respecto a las personas que presentan alguna deficiencia, Gran parte se debe a los tres principios que se mencionan en la definición. Estos principios filosóficos son los que generarían un cambio en la educación especial:

a) Normalización

La primera persona en utilizar el término “*normalización*”, fue el Director de los Servicios para Deficientes en Dinamarca, *Neils E. Bank-Mikkelsen*, en 1959, cuando pretendió que los deficientes tuvieran la posibilidad de desenvolverse en un ambiente lo más normal que fuera posible. Posteriormente, el concepto (no el término) se retomó para ser incluido en la ley danesa (Fernández, 1993).

Posteriormente, el término se expandió por diferentes países y fue hasta el año 1969 que se elaboró una explicación sistemática de lo que significaba *normalización*. De esta manera, el Director Ejecutivo de la Asociación Sueca Pro Niño Deficiente, *Bengt Nirje*, dijo que la normalización era una *introducción del deficiente* a la sociedad, bajo pautas y condiciones parecidas a las normales, incluyendo las conductas sociales (Fernández, 1993).

Para *Nirje*, cosas tan básicas le proporcionan a estas personas la posibilidad de acercarse más a la vida normal: un itinerario, los horarios de comida, ir a la escuela, volver del trabajo, vacaciones por temporadas, salir de casa, comer en el comedor no en la cama, poder elegir, conocer gente, tener amigos, etc.

Para 1970, el término llegó a Estocolmo, Canadá, varios países de Europa y Estados Unidos. En Estados Unidos, el principal teórico que abordó el tema fue *Wolfensberger*, él consideraba que la normalización precisaba de medios normativos para que se establecieran y mantuvieran las conductas y

características personales normales a través de medios culturalmente valorados, es decir, propiciando el valor como seres humanos de las personas especiales abandonando toda concepción de devaluación de éstas (Fernández, 1993).

Este principio es bajo el cual deben operar los servicios que atienden a las personas especiales para proporcionarles una calidad de vida adecuada, el respeto a sus derechos humanos, salvaguardar su integridad, respetar su dignidad y la posibilidad de desarrollar sus habilidades y capacidades. Dos condiciones importantes para que se dé la normalización son:

- poner al alcance de las personas especiales un verdadero modo de vida común al de los demás, proporcionándoles las condiciones necesarias, y
- reducir los temores y los mitos que existen sobre la capacidad que poseen de tomar las riendas de su vida (de acuerdo a las posibilidades que presenta ya que es obvio que si su problema es de grado severo no podrá ser una persona completamente autónoma).

No hay que confundir normalización del ambiente y los servicios con normalización de las personas, lo que debe ser común es el ambiente en el que se desenvuelven junto con los servicios que proporciona las instituciones mas no se trata de hacer “normales” a los discapacitados.

Si el principio de normalización aboga por un *ambiente más normal*, quiere decir que las personas con alguna discapacidad también deben saber responder con actitudes y comportamientos adecuados que le permitan desenvolverse de manera correcta y óptima en su medio. Para ello, es necesario que también se les proporcione la oportunidad de adquirir esos hábitos actitudinales y de comportamiento bajo una educación y atención pertinentes. Ese es el reto actual de la educación especial ya que no sólo con desearlo y plasmarlo en documentos se vuelve una realidad.

b) Principio de integración

Principio que clama por la libre *inserción* del discapacitado a la sociedad al adquirir la suficiente autonomía. Este principio es el complemento del principio de normalización pues toda persona tiene derecho a ser respetada y gozar de las mismas experiencias, en los mismos lugares que las personas comunes. De aquí parte el movimiento de integración educativa para que los niños sean educados en un lugar que no los segregue y les permita vivir de manera libre como cualquier persona, que es el tema de este trabajo.

Esta integración debe darse en tres niveles (Fernández, 1993; García y colb., 2000; Sánchez, 1985). Antes que nada, debe existir la *“integración familiar”*, es decir, que los miembros de la familia interactúen, desde los primeros años de vida, con el niño sin importan en demasía su padecimiento; el objetivo es aceptar la discapacidad pero que ésta no sea el patrón que rija la relación

familiar y que tampoco sea motivo para mandar al hijo a instituciones que los mantengan lejos de la familia.

Un segundo nivel es la “*integración educativa*”, esta integración se refiere, como ya se mencionó, a la inclusión del niño en edad escolar a las escuelas regulares para que se desarrolle en un ambiente común al de los demás niños y que experimente las mismas cosas que ellos. En este nivel de integración, se debe considerar la *individualización* de la enseñanza, es decir, adecuar la enseñanza a las necesidades, habilidades y potencialidades que tenga un niño, tomando como parámetros el tipo y el grado de la situación que presente. De esta manera, tanto el currículo como la evaluación de los aprendizajes estarían adaptados a la situación.

El tercer nivel es la “*integración social*”, para ello es indispensable que la sociedad experimente un cambio de actitud respecto a las personas con discapacidad, que se de cuenta que también son personas, que tienen un nombre y que no sólo son una clasificación: ciego, inválido, deficiente mental, sordo, etc. Este nivel incluye la integración laboral ya que también necesitan la oportunidad de desempeñarse como personas productivas pero para ello es necesario también que las empresas cambien de parecer y los vean como recursos humanos en potencia.

c) Sectorización

El principio de sectorización busca que las personas especiales se desenvuelvan dentro de su comunidad no fuera de ella ni lejos de su familia, por ello, los servicios que necesitan deben estar a su alcance para que su autonomía no se vea amenazada por no contar con lo mínimo necesario para vivir autosuficiente e independientemente como les sea posible.

Considerando estos tres principios, e incluso sin considerarlos, hay una variedad de definiciones de educación, todo depende del enfoque: desde el punto de vista sociológico, desde el punto de vista administrativo, desde el punto de vista metodológico, desde el punto de vista político, etc. En este trabajo, la educación especial se define de la siguiente manera:

Modalidad educativa destinada a las personas que debido a diversas causas físicas, emocionales, o mentales necesitan de un mayor apoyo educativo, ya sea de carácter permanente o transitorio, para desarrollar sus facultades intelectuales, físicas, morales y sociales, así como desarrollar la mayor autonomía que les sea posible.

Así mismo, ofrece los servicios, técnicas, estrategias, metodologías, conocimientos y recursos pedagógicos, destinados a asegurar un proceso educativo integral, flexible abierto y dinámico (Dadamia, 2004: 37).

La metodología educativa de esta modalidad estará basada en las características y necesidades individuales de cada persona (ritmo de aprendizaje, material más adecuado, posibilidades ante el currículo, actitudes, aptitudes, aspecto emocional, etc.); las adecuaciones del programa de estudios y la evaluación son parte fundamental para el buen desempeño del

alumno. Así también, debe procurarse, siempre que sea lo conveniente, la realización del proceso de enseñanza-aprendizaje dentro de la vida escolar regular con un maestro regular.

La finalidad de la educación especial no es curar o reeducar, su finalidad gira entorno al desarrollo adecuado de las facultades y habilidades que condicionan la vida de las personas, y si no son atendidas ni estimuladas, se pierde gran parte de la posibilidad de formar personas autosuficientes.

De esta manera, se considera que esta definición no estigmatiza ni etiqueta a ninguna persona bajo una clasificación, simplemente se le está identificando como una persona que requiere de una ayuda adicional³ provocada por diversas causas.

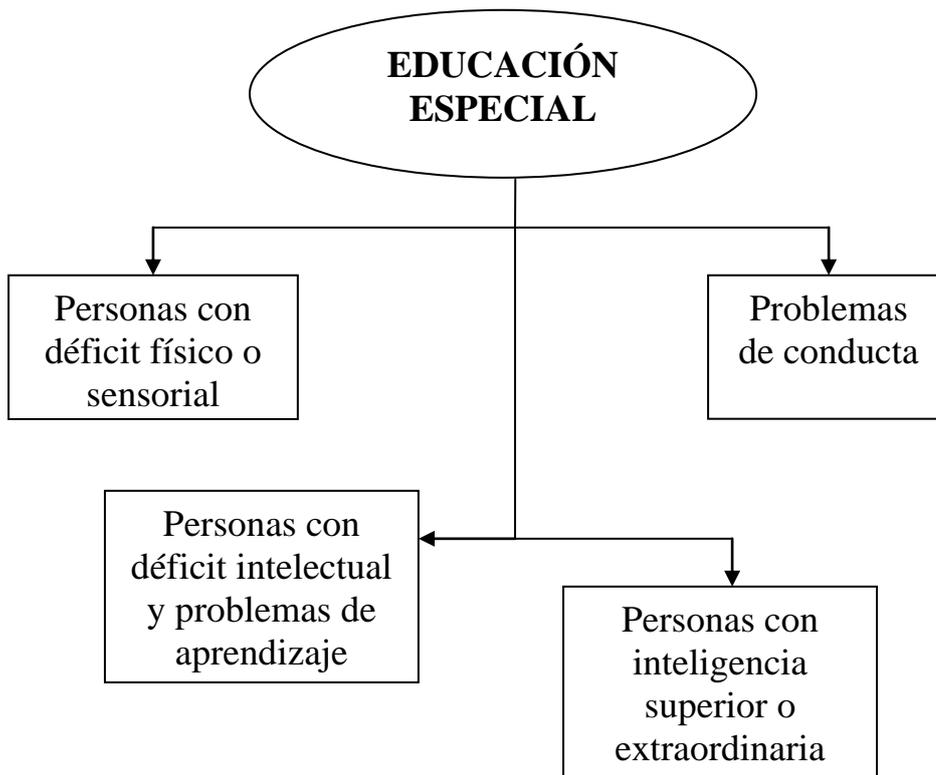
En la actualidad, la integración educativa ha cobrado mayor fuerza en diferentes países, no sólo en países europeos o Norteamérica, sino que en América Latina también hay avances al respecto, sin embargo, eso no quiere decir que la educación especial ha dejado de estar vigente, por el contrario, debe enfrentar mayores retos y realizar más trabajos de investigación y de apoyo multidisciplinar para brindar la atención que requieren las personas que no tienen la posibilidad de acceder a la educación en las aulas regulares.

La educación especial, además de ser una modalidad educativa, es una disciplina que se nutre de otras diferentes como la psicología, la fisioterapia, la neurología, investigación educativa, medicina, pediatría, e incluso de personas inmersas en la política del país para que puedan ser establecidas las leyes y normas bajo las cuales debe operar ésta. Sin estas aportaciones de los diferentes campos de estudio e investigación, no sería posible establecer un trabajo teórico-metodológico adecuado a cada una de las distintas necesidades especiales y cualquier trabajo pedagógico tendría un impacto menor del esperado.

El enriquecimiento multidisciplinar se genera cuando se produce una visión holística de las causas, los conceptos, la terminología, los temas, los métodos y las expectativas cuando se investiga, se diagnóstica, se evalúa, cuando se revisa y cuando se planean programas de desarrollo individual, todo ello si se consideran los diferentes grupos de atención pertenecientes a la educación especial:

³ Esto tiene que ver con el cambio conceptual que se realizó para dar paso al nuevo término: necesidades educativas especiales, el cual será explicado más adelante.

Figura 1. Áreas de atención de la educación especial



La diversidad de personas que por algún motivo presentan un déficit o discapacidad es muy amplia ya que se separan de lo que es considerado como normal pero el grado de separación varía de un sujeto a otro, las posibilidades de mejora también son distintas y mucho más lo son sus rasgos biológicos, psicológicos y sociales.

Cuando se habla de *educación especial* y *multidisciplinariedad* se está hablando de *intervención*; significa que la actividad que desempeñan está encaminada al logro de los objetivos que tiene esta educación para equilibrar la adaptación y desempeño del alumno. Existen 3 niveles fundamentales de intervención en la educación especial: la rehabilitación, la compensación y la prevención.

1. Nivel primario: Rehabilitación

Se trata de atender al sujeto en cuanto al déficit que presenta, enseñándole una serie de habilidades básicas que le permitirán ser más independiente. Dichas habilidades suelen ser de carácter académico, y de carácter social-personal.

2. Nivel secundario: Compensación

Se trata de la atención a las necesidades especiales en el momento más oportuno e inmediato para que el déficit no se acentúe más ya que se trata de ir

sustituyendo o compensando algún sistema o función de manera que pueda desempeñarse lo más normal posible, por ejemplo, una persona que no puede ver utilizará un bastón que lo guiará en sus desplazamientos ya que sus ojos no pueden realizar su función.

3. Nivel terciario: Prevención

Este nivel corresponde a los esfuerzos para evitar la discapacidad, mucho mejor si se inicia antes del nacimiento y después se da estimulación temprana pues es más probable que el niño que ha recibido esta intervención, aprenda de manera más adecuada y sin necesidad de la ayuda de la educación especial (Heward, 1998).

De acuerdo con *Mayar Sánchez* (1989) el proceso de *intervención* se desarrolla a partir de una *evaluación inicial*, y de acuerdo a los primeros resultados obtenidos, se elabora un *plan de ejecución* (con objetivos y programas a desarrollar) que finaliza con una evaluación posterior que *estima los resultados* y la eficacia del trabajo realizado.

Esta *evaluación* es necesaria para poder ubicar la particularidad de las personas y brindarles la atención que está acorde a sus necesidades. Anteriormente, se utilizaba el diagnóstico médico, hoy se ha optado por la evaluación o valoración.

De acuerdo a la *evolución de la educación especial*, la evaluación contempla al sujeto desde diferentes perspectivas para atenderlo y el diagnóstico sólo servía para describirlas y clasificarlas. Cuando un diagnóstico operaba servía sólo para establecer un tratamiento clasificatorio sin explicar conductas ni expectativas que alcanzar en su desempeño en general. Uno de los referentes clasificatorios era el coeficiente intelectual, resultado de los tests, que envió a varios a instituciones especiales arbitrariamente.

En la evaluación se recaba determinado tipo de información sobre las personas como lo es su situación familiar, antecedentes significativos prenatales y posnatales, interacción con las personas, entre otros. La evaluación en educación especial es la *evaluación psicopedagógica* la cual también describe y clasifica pero a su vez analiza, valora, predice y orienta centrándose más en los aspectos positivos que en el déficit. La evaluación se convierte en un parámetro de acción para prevenir o corregir, facilitando la intervención. El currículo escolar y los objetivos son una base para la evaluación psicopedagógica.

Lo indispensable por saber en una evaluación educativa son las características individuales de la persona:

- *Del aprendizaje*: habilidades, razonamiento, memorización y conceptualización, habilidades de lenguaje, lectura y escritura junto con el uso de la lógica matemática.

- *Aspecto físico:* nivel de atención, nivel de distracción, impulsividad, coordinación motora, perseverancia, hay hiperactividad o no.
- *Aspecto social:* hay desarrollo social o no, establece relación con los coetáneos o no, hay timidez, inseguridad, relación con la familia, apego, etc.
- *Aspectos psicológicos y personales:* autoconcepto, motivación, autoestima, hipersensibilidad o no, nivel de tolerancia, tolerancia a la frustración (en el *Manual de Educación*, 2002).

Finalmente, como menciona *Heward* (1998), la finalidad de la educación especial es enseñar y eso no difiere en nada con la educación regular. En este trabajo se considera que ambas educaciones han definido *a quién* enseñan, *qué* enseñan, *dónde* enseñan y *cómo* enseñan pero la igualdad se convierte en sólo similitud cuando el *qué* y el *cómo* son adecuados para los alumnos especial.

Tabla 5. Educación especial y regular: diferencias y similitudes

Aspecto	Educación regular	Educación especial
¿A quién enseña?	A seres humanos que son considerados como alumnos	
¿Qué enseña?	Los contenidos temáticos necesarios y adecuados para cada edad y desarrollo cognitivo	Los contenidos necesarios para su desarrollo integral que a veces incluyen hábitos personales como comer o vestirse.
¿Dónde enseña?	En escuelas	
¿Cómo enseña?	Distintos métodos y técnicas a ritmo constante	Con adecuaciones para el mejor desempeño escolar.

1.2.2 De la Educación Especial a las Necesidades Educativas Especiales

Durante los *últimos 30 años*, la educación especial experimentó diferentes cambios, teniendo como uno de sus propósitos mejorar y sumar logros a su intervención. Uno de los hechos más significativos fue el que se dio en la década de los 70's cuando el término de Educación Especial dio paso a uno nuevo complementario (ya que la educación especial no ha dejado de existir), se trata de lo que hoy conocemos como *necesidades educativas especiales*.

Este término apareció por primera vez, en mayo de 1978, en el *Informe Warnock* de Gran Bretaña. Este informe fue el resultado del análisis que se hizo sobre "*la provisión educacional [...] destinada a niños y jóvenes con discapacidades de cuerpo o mente, tomando en cuenta los aspectos médicos de sus necesidades, junto con medidas destinadas a prepararlos para el empleo [...]*" (Galloway & Goodwin, 1992: 34), así como la participación de los padres y los voluntarios.

El comité fue designado por *Margaret Thatcher*, la entonces Subsecretaria de Estado para la Cultura y la Educación; su presidenta fue, la profesora de filosofía de Oxford, *Mary Warnock*. El comité estuvo formado por 26 miembros, entre los cuales había especialistas en la materia, administradores públicos, maestros y servidores públicos. Quizá sea curioso, como mencionan *Galloway y Goodwin* (1992), que sólo haya existido entre los miembros, un padre con un hijo especial pues era preferible para muchas personas que los especialistas y profesionales relacionados tomaran las decisiones no la comunidad o personas con hijos o familiares con algún tipo de problema ya que sería más fácil caer en subjetividades.

Cuando el comité analizó la situación educativa prefirió recomendar la sustitución de toda clasificación en el *desempeño escolar* por un concepto más general como el de dificultades de aprendizaje para que de esta manera, la atención se centrara en las necesidades educativas especiales del alumno.

Entonces, se definieron como *necesidades educativas especiales* a aquellos requerimientos que surgen en la vida escolar de las personas y que precisan de determinadas *ayudas complementarias* a las ya existentes como ayuda pedagógica en adaptaciones curriculares y metodológicas, personal especializado, recursos materiales, servicios y adaptaciones a los medios físicos, con la finalidad de satisfacer los objetivos educativos de cada nivel escolar. Cabe destacar que no sólo se refiere al periodo comprendido en la infancia sino antes, después y hasta la vida adulta; y que estas necesidades se presentan con o sin discapacidad. Es decir, puede ser que un alumno tenga necesidades especiales sin tener una discapacidad motora, por ejemplo; puede ocurrir también que un niño tenga discapacidad visual pero ningún problema para desempeñarse intelectualmente de manera adecuada en la escuela.

El comité contemplo tres *planos de abordaje* de las necesidades educativas especiales en el informe:

1. Proveer de medios especiales de acceso al currículo.
2. Establecer un currículo especial o modificado.
3. La necesidad de poner mayor atención a la estructura social y al clima emocional inmerso en la educación.

Bajo este informe, tres años después, fue basada la *Ley de Educación de Gran Bretaña*. Este nuevo documento surgió como una ley renovada para satisfacer las exigencias que imperaban en la educación especial de esa época estableciendo las normas y reglas que debían ser acatadas en este ámbito:

- Sustituir las categorías de dificultades por el concepto genérico de necesidades educativas especiales.
- Reconocimiento del término *necesidades educativas especiales*.
- Seguir los procedimientos que marcaba la ley para la evaluación y especificación de cómo satisfacer las necesidades especiales en la educación.
- Identificar a los niños con necesidades educativas especiales.

- Las escuelas comunes estaban obligadas a brindar, de manera formal, educación especial.
- Reconocimiento del principio de integración mediante la satisfacción de las necesidades especiales en las escuelas comunes. (Galloway & Goodwin, 1992).

Es así como, el término necesidades educativas especiales fue rompiendo barreras y comenzó a expandirse por la mayor cantidad de países, hoy este término sigue siendo reconocido y es uno de los fundamentos de las acciones emprendidas en educación especial. Entre los “beneficios” que trajo consigo se encuentran:

- Resaltar la existente preocupación por lo educativo.
- El relativismo del concepto es mejor que una clasificación extremadamente determinante.
- Las dificultades de aprendizaje ya no tienen un único origen inherente al individuo sino que hay un origen interactivo en el que el medio social o la forma de enseñanza juegan un papel crucial en los resultados.
- Se usa un término que no es peyorativo cuando se refieren a las necesidades de los alumnos en relación con el currículo.

Por otra parte, este término ha sido aceptado y rechazado por los especialistas y también ha sido objeto de múltiples análisis y objeciones. Es innegable que representó el primer paso para dejar en el pasado las negativas etiquetas clasificatorias. Con el devenir del tiempo y las épocas, se ha llegado a un momento histórico en el cual se hizo necesario recuperar al ser humano; ha cobrado mayor importancia la igualdad de derechos, la no discriminación, respeto a los derechos humanos, en todo ello no tienen cabida ni la segregación ni la marginación.

Por otra parte, se inclinó más la opinión hacia las posibilidades educativas de las personas especiales, de lo contrario, seguiría imperando la educación especial en instituciones restrictivas. Por ejemplo, Lus (1995) considera que “se trata de un cambio muy saludable para todos aquellos que [están] empeñados en lograr una creciente despatologización de la educación especial” (p. 31).

La desaprobación del término radica en su complejidad y amplitud. Una clasificación proporcionaba un parámetro de intervención al describir la situación y las expectativas que podían albergarse sobre la persona en cuestión, aunque ello implicara una negativa en las posibilidades: “no puede”, “no debe”. Sin embargo, decir que un niño presenta necesidades educativas especiales nos sitúa en una amplia gama de necesidades, y no sólo eso, visto desde un punto más general, es correcto decir que toda persona las tiene.

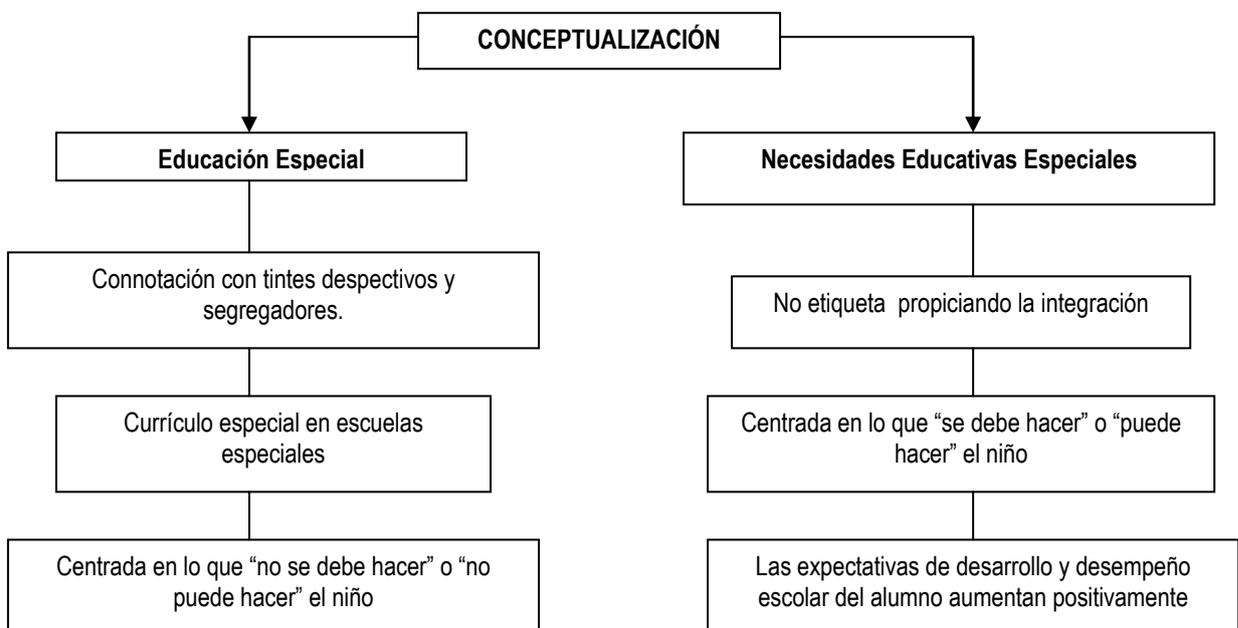
Cuando se asiste a la escuela cada ser humano manifiesta características muy particulares y diferentes a las de los demás que rigen su desempeño escolar, se puede ser el mejor en una materia pero ser el peor en otra, alguna materia provoca mayor interés y otra no, además, los docentes suelen ser distintos, hay quienes son extraordinarios y hay quienes decepcionan en su práctica y se manifiesta en los resultados académicos de los alumnos con malas notas.

Todo lo anterior, son argumentos válidos, de acuerdo a la postura que se adopte. Está claro que un simple cambio en la forma de conceptualizar a la educación especial no la puede transformar en la educación deseada, más equitativa, normalizadora e integradora al 100%, etc. Primero debió darse una transformación en la mentalidad del ser humano para concebir a otro ser humano como un semejante no como una clasificación. Estas cuestiones filosóficas son las que han estado en conflicto en una lucha que hoy parece ir ganando la conciencia renovadora ante la conciencia tradicionalista y estática.

Pese a las distintas opiniones, las necesidades educativas especiales han permanecido como base para la intervención educativa en pro de un ambiente integrador. Las personas con estas necesidades son las que requieren y cuentan con los apoyos educativos necesarios, de manera que puedan seguir con éxito el desarrollo curricular y la posterior interacción con el campo laboral. Se trata de una secuencia continua, desde las necesidades más leves hasta las más graves, de las pasajeras a las permanentes. Para ello es necesario un equipo multiprofesional que trabaje con el alumno, el docente y la familia, ya que ésta última es la fuente de ayuda primordial.

A continuación se muestran algunas diferencias entre educación especial y las necesidades educativas especiales:

Figura 2. *Conceptualizaciones de la educación especial y las necesidades educativas especiales*



1.2.2.1 Disposiciones necesarias

Para que las necesidades educativas especiales sean satisfechas, es necesario llevar a cabo un proceso mediante el cual se determine el grado y tipo de apoyos complementarios que requiere el alumno, de acuerdo a su situación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para asegurar el tan buscado desarrollo continuo.

A. La evaluación y detección de necesidades educativas

El primer paso es realizar una *valoración del alumno*, se trata de comprobar su progreso de acuerdo a los objetivos escolares y qué necesidades educativas tiene. Ya se había mencionado la evaluación psicopedagógica anteriormente, esta valoración será el punto de partida para establecer el plan adecuado a cada alumno.

Es muy importante que la información que se recaba sobre el alumno, provenga de todas las *fuentes significativas* que puedan proporcionar datos relevantes: padres, maestros, médicos, psicólogos, etc., ya que gran cantidad de ella se entrelaza y quizá sean la causa del problema de aprendizaje.

Es necesario, para empezar establecer un *plan de evaluación*, recolectar los datos, comprobarlos, interpretarlos y establecer conclusiones que orienten sobre qué camino hay que guiar al alumno; por eso es indispensable que sea realizado por un profesional que cumpla con las competencias necesarias y devuelva resultados objetivos y reales.

De acuerdo con *Buisan y Marín* (2001) una evaluación psicopedagógica debe contemplar los elementos individuales y socio-ambientales pero con el debido cuidado de no atribuir mayor peso a ninguno de los dos ya que ambos proporcionan información significativa y una sola no es la causa del problema.

- **Individuales.** Estos datos son aquellos que tienen que ver con las particularidades de cada persona y la forma en que se ha dado el desarrollo social.

En cuanto a lo *personal*, los datos que deben ser obtenidos son:

- *Datos personales*, donde se debe contemplar la evolución física, la salud y su influencia en el desempeño escolar, si existen anomalías visuales, si hay problemas auditivos, si hay discapacidad física y el grado de ésta, cómo es la coordinación motora relacionada con el desempeño escolar (habilidad para la escritura, lentitud, etc.).
- *Datos intelectuales y neurológicos* donde se debe contemplar el desempeño intelectual, las aptitudes y el grado de rendimiento junto con el desarrollo psicomotor (temporalidad, lateralidad, esquema corporal, etc.).

- *Rasgos de la personalidad, habilidades e intereses* de los cuales es importante conocer el comportamiento social y afectivo, reacciones, niveles de tolerancia y tolerancia a la frustración, forma preferida de realizar las cosas, forma de solucionar problemas, actitud ante las tareas y los gustos en diferentes aspectos.

En cuanto a lo *social* son dos aspectos los que deben revisarse:

- *Adaptación personal*, se refiere a la forma en que la persona se ve a sí misma, su autoconcepto, su autoimagen, el grado de autoestima y seguridad.
- *Adaptación social*, se refiere a la forma de relacionarse en los diferentes medios sociales como lo son la familia, la escuela y la comunidad en general.
- **Socio-ambientales.** Estos datos se refieren a las condiciones y aspectos relacionados con los medios sociales donde se desenvuelve la persona.
- *Familia:* estructura familiar, organización y dinámica familiar, relaciones afectivas, formación de los padres, diversión, etc.
- *Escuela:* organización y dinámica escolar, condiciones de la escuela, relación profesor-alumno, alumno-alumno y profesor-profesor, etc.
- *Comunidad:* condición y estructura de la colonia, dinámica de la comunidad, etc.
- **Particularidades médicas.** Aquí debe considerarse la historia clínica del alumno, si hay algún diagnóstico médico ya establecido, medicamentos que debe tomar o estudios que han sido solicitados como pudiese ser el estudio neurológico o electroencefalograma.

Otras pruebas para detectar las necesidades son las *pruebas psicológicas* de inteligencia, *pruebas proyectivas*, de *personalidad* y de *habilidades escolares*. Si se contemplan como una de las partes de la evaluación pueden proporcionar información importante, mas no conllevan el mayor punto de referencia para establecer las conclusiones a las que han de llegarse (como ocurría en el pasado).

Hay una gran variedad de pruebas que pueden utilizarse de acuerdo a la edad del alumno y el grado que cursa. Sólo por mencionar algunas pruebas, encontramos la escala de inteligencia de Wechsler (WISC-R), la pruebas perceptivo-visuales de Frostig, la prueba de Raven, el test de personalidad de Cattell (ESPQ y CPQ), tests diagnósticos de madurez, entre muchas otras (en Manual de educación, 2002; Buisan & Marín, 2001).

Una vez que la evaluación psicopedagógica ha emitido los resultados, es momento de precisar la ayuda necesaria, con el personal necesario y las

condiciones tanto materiales como físicas necesarias de acuerdo al tipo de requerimientos.

B. Las diferentes necesidades educativas especiales

Cuando se habla de tipos de *necesidades educativas especiales*, éstas se refieren a las necesidades *pasajeras o permanentes* que hay que considerar como un punto de partida para la atención de las personas que las presentan; cuando se trata de necesidades transitorias hay mayores posibilidades de que, al atenderse, éstas desaparezcan y el alumno siga su vida escolar con un desempeño adecuado a los diferentes grados de conocimientos requeridos en el currículum dentro de una escuela común.

Garrido Landivar (2002) menciona que hay una clasificación de las necesidades educativas especiales que se basa en los criterios meramente educativos dejando fuera cualquier aspecto clasificatorio ajeno a ese campo como los clínicos. Se trata de la clasificación de las necesidades en el *Diseño Curricular Base (DCB)*, por qué el diseño curricular, pues porque precisamente de ahí se basa la atención de las necesidades.

Tabla 6. *Necesidades educativas especiales puras en el DCB*

Nivel	Necesidad educativa en...
<p style="text-align: center;"><i>PREESCOLAR</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. la percepción e interrelación de las personas con el medio; 2. el desarrollo emocional y socioafectivo; 3. la adquisición y desarrollo del lenguaje; 4. la comunicación; 5. la interacción; 6. la adquisición de los hábitos básicos. 7.
<p style="text-align: center;"><i>PRIMARIA</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. el lenguaje, literatura y lenguas extranjeras: expresión oral, lectura y escritura; 2. el área de matemáticas; 3. las áreas de educación artística y física;
<p style="text-align: center;"><i>SECUNDARIA</i></p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. el desarrollo personal y social; 2. el desarrollo intelectual; 3. la interacción entre iguales; 4. el absentismo y el abandono; 5. las conductas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es necesario que se identifique si algunas de estas necesidades es producto de alguna deficiencia. Algunas de las necesidades educativas especiales son derivaciones de:

- Deficiencias auditivas.
- Deficiencias visuales.
- Deficiencias motrices.
- Deficiencias cognitivo-intelectuales.

Por otra parte, hay necesidades educativas que en ocasiones no logran ser detectadas ni tratadas por el maestro en el salón de clases debido a que son mucho menos graves que las anteriores. Estas necesidades pueden referirse a las dificultades leves de aprendizaje o aprendizaje lento, un ambiente social y cultural muy limitado y poco enriquecedor o a los retrasos leves de maduración cognitiva.

Cuando se trata de especificar el tipo de necesidad educativa que presenta un alumno, es muy importante que se tenga en cuenta que no sólo las deficiencias son su causa. Las necesidades especiales pueden ser ocasionadas por *condiciones escolares*, por *condiciones sociales*, por la *metodología didáctica*, por las cuestiones ecológicas o por algunos *aspectos personales* como pudiese ser la alteración del desarrollo o algún problema neurológico.

C. El currículo

Las conclusiones, orientaciones e identificación del tipo de necesidades educativas especiales que proporcionó la evaluación, se aterrizan en lo que es el currículo escolar⁴. En el *currículo general* se establecen las *metas* que hay que alcanzar, los *temas* educativos, cómo ha de ser la *metodología* de acuerdo a cada nivel y cómo ha de realizarse la evaluación. No simplemente se trata del qué y del cómo sino que hay que realizar las *adaptaciones pertinentes* para cada alumno con necesidades especiales (este es uno de los pasos principales para que sea posible la integración educativa).

De este currículo, la base es especificar la intención de lo que ha de ser enseñado y de qué manera puede realizarse, incluyendo la respuesta a las preguntas ¿cuándo?, ¿cómo? y ¿dónde?

D. La relación entre las necesidades educativas especiales, déficit, discapacidad y minusvalía

Un niño que tiene necesidades educativas especiales es una personita que tiene mayor dificultad para aprender comparado con otros de los niños que son sus compañeros y que puede o no presentar alguna discapacidad que le impiden acceder de una mejor manera al currículo escolar.

Como parte del apoyo ante las necesidades educativas especiales, es muy importante considerar qué debemos entender por déficit, discapacidad y minusvalía y como éstas redundan en las necesidades especiales; es así como

⁴ Este tema será abordado con mayor amplitud más adelante.

la *Organización Mundial de la Salud* en 1980 publicó un documento en el que establecía estas diferencias conceptuales (Montero, 1998).

* **Deficiencia**

La deficiencia se denomina como cualquier *pérdida* o *anomalía* de un órgano, estructura o de la función de éste. Entonces, un alumno con una deficiencia presentará una *limitación* en la función de su desarrollo. A primera vista, un déficit no implica acción educativa especial pero esto no puede pensarse si consideramos la deficiencia mental o la deficiencia visual, por ejemplo.

Todo déficit genera una dificultad en la adaptación de la persona al medio y es aquí donde es posible cualquier intervención pedagógica que estará basada sobre la necesidad educativa particular de la persona de acuerdo a su condición. Por ejemplo, un ciego precisará de una intervención pedagógica para poder utilizar el bastón para guiarse o para aprender el sistema Braille.

* **Discapacidad**

La discapacidad puede ser motora, visual, intelectual o auditiva; esta discapacidad *limita* considerablemente a la persona y afecta de forma permanente su actividad y desarrollo en el medio en el que se desenvuelve.

Esto no significa que por el simple hecho de presentar una discapacidad motora, visual o auditiva, el nivel intelectual de la persona es muy bajo; no siempre ocurre que un discapacitado tenga necesidades educativas especiales para su aprendizaje.

* **Minusvalía**

La minusvalía es más de *carácter social* que educativo por ello no está muy relacionada a las necesidades educativas especiales. Por ejemplo, un veterano de guerra vietnamita en silla de ruedas acepta que tiene una discapacidad física que no le impide desempeñarse bien pero se vuelve un minusválido cuando pretende entrar en un edificio donde hay un sin fin de escaleras y puertas giratorias como la única entrada (Blackhurst & Berdine, 1981).

Entonces, la minusvalía se refiere a la consecuencia o consecuencias de la discapacidad sobre la persona como ser social ya que le impiden relacionarse con su entorno provocándole dificultades o la imposibilidad de seguir costumbre y hábitos que están establecidos en la sociedad.

Entonces, como se puede apreciar, el tema de las necesidades educativas especiales es un tema que se presta para múltiples interpretaciones y análisis,

sin embargo, se han plasmado las más importantes para dar paso a lo que se denomina *integración educativa*.

Este breve esbozo de la historia y conceptualización de la educación especial y las necesidades educativas especiales ha sido una manera de contextualizar la integración educativa. Ya que ésta no ha surgido de la nada ni de la buena voluntad de los especialistas o de las personas que encausan su lucha social en este ámbito.

Es verdad que en los últimos 30 años se ha realizado un esfuerzo considerable por volver a humanizar la educación y es verdad que sin los cambios que se han presentado en la educación especial, jamás hubiese sido contemplada la posibilidad de proporcionar una educación más “libre”, en el sentido de no estar confinada a una sola institución y lejos de todo lo que los alumnos esperan y deben conocer y vivir.

Hoy día, las justificaciones y negaciones de la integración siguen un debate que parece estar menos acentuado pero, por otra parte, los esfuerzos realizados han sido significativos sobre todo en los países latinoamericanos. A diferencia de ellos, los países europeos como España, llevan un gran camino recorrido pero el mérito no es menor para países como el nuestro.

La parte fundamental de este trabajo es analizar lo que ha sucedido en la integración educativa de los alumnos especiales a las escuelas regulares en nuestro país; quizá la realidad práctica muchas veces resulta ser menos alentadora comparada con lo que se establece en los acuerdos y documentos sobre el tema. Hay un sin fin de especificaciones y recomendaciones que se han establecido en los acuerdos internacionales como por ejemplo, los que promueve la UNESCO, el grado de aceptación y de realización varía en cada país.

Es así, que para poder tener un parámetro para la valoración de nuestro propio proceso de integración, es necesario revisar la parte teórica y filosófica que supone.

1.2.3 La integración educativa

La integración educativa es entendida, en términos generales como la *incorporación* de los alumnos, sin importar su condición y sus capacidades, en las clases impartidas por la *escuela regular*, gozando de todos los beneficios que ésta ofrece y con la posibilidad total de participar en las actividades que en ella se realicen.

En realidad no hay definiciones universales para la integración educativa, el grado de integración y la forma en la que el proceso se desarrolla varía de un país a otro. Son varias las consideraciones que deben ser tomadas en cuenta ya que no sólo basta con la buena intención de las personas o tener, físicamente al niño en la escuela regular que se encuentra cerca de su vecindario.

La integración lleva implícita elementos que en realidad la convierten en un proceso complejo que requiere sumo cuidado si es que la *finalidad última* de la integración quiere ser alcanzada: la *equidad de la educación* para la diversidad, dentro de la diversidad. En la integración se entretajan aspectos filosóficos, sociológicos, sociales y legales.

El camino hacia la integración educativa se emprendió durante la década de los 70 cuando se clamaba por una educación especial nueva, que propiciara un ambiente normalizador de la educación, en los países escandinavos (Noruega, Suecia, Dinamarca y Finlandia) y en los Estados Unidos.

El *Diccionario Enciclopédico de Educación Especial* (1985), cuando aborda el tema de educación especial, deja entrever un trasfondo del auge de la integración educativa ya que menciona que a poco más de la mitad del *siglo XX*, las instituciones y centros de educación especial junto con su alumnado aumentaron demasiado, llegando a triplicarse en la década de los 70.

Esta situación provocó que las autoridades correspondientes consideraran formalmente la posible integración de los deficientes en las escuelas comunes. Lo que ocurrió en *Europa*, a pesar de no ser la motivación más idónea, de alguna manera empujó a que la integración se realizara y no fuera una simple intención que se iría postergando.

Después diferentes países siguieron la ola integradora:

- *Alemania* reconoció la conveniencia de la integración en 1973 de acuerdo a lo que resolvió el Consejo Alemán de Educación.
- En *Francia* se establecieron los Grupos de Ayuda Psicopedagógica para los casos moderados de deficiencia en la escuela regular, los casos difíciles eran puestos a juicio de las Comisiones de Educación Especial.
- En *Italia* la resistencia operó más que la integración pero se establecieron “clases diferenciales” en las escuelas ordinarias.
- *Inglaterra* estableció en 1980 el marco legal de la integración de los niños con deficiencias.
- En *Estados Unidos* se inició el movimiento denominado *Mainstreaming* que está reflejado en la Ley Pública 94/1975.

1.2.3.1 Principios filosóficos e ideológicos

La definición común de “*integración*” es *unificar*, juntar dos entidades separadas lo que significa que debe haber una *uniformidad* e *igualdad* de oportunidades para todos los miembros de una sociedad, si es que el término se aplica a personas.

De acuerdo con lo anterior, las *bases filosóficas* de la integración se basaron en la *concepción* de una persona como *ser humano* y lo que concierne al

respeto que por ello merece, por eso hoy no se considera que la mejor forma de atenderlos sea separándolos de la sociedad en escuelas especiales.

García Cedillo (y colab., 2000) establece 3 principios filosóficos que sustentan la integración educativa:

- Respeto a las diferencias.
- Derechos Humanos e Igualdad de Oportunidades.
- Escuela para todos.

Las diferencias. En un mundo tan cambiante e impredecible no es nada extraño que las diferencias se encuentren a la orden del día, incluso la naturaleza las ha puesto ahí: los colores de las flores, la variedad de árboles, las diferentes especies animales y seres vivos, etc. Si es algo que ha sido parte de la vida del ser humano, es mejor que la diferencia no sea tomada como un problema sino como un elemento que complementa y enriquece la vida humana.

Los seres humanos vivimos en un ambiente heterogéneo que nos ha enseñado y obligado a ser tolerantes para aceptar las diferencias que existen en el mundo: diferentes razas, diferente género, diferentes culturas, etc., ¿entonces por que no aceptar y respetar las diferencias de las personas con algún déficit, una discapacidad o necesidad educativa especial? El *respeto* a estas *diferencias* propicia un ambiente menos tenso y segregador para las personas con necesidades educativas especiales y las dota de oportunidades, ya no sólo para tener una vida normal sino, mucho más, para tener una vida. El respeto es un valor humano que debe ser ejercido por la sociedad, debe darse por el simple hecho de que somos personas no por el nivel económico o el lugar que se ocupa en la sociedad; sin él ninguna convivencia sería posible.

Derechos e igualdad. Un derecho es un conjunto de leyes y disposiciones que determinan las relaciones sociales desde el punto de vista de las personas, pero un derecho humano es una disposición establecida por el simple hecho de ser humano y los aspectos inherentes a ello.

Si todas las personas somos seres humanos entonces ¿por qué negar esos derechos a las personas con discapacidad o deficiencias? En ninguna parte se ha establecido que un ser humano es tal únicamente cuando presenta una constitución física, psicológica, intelectual y emocional perfecta y que toda persona que no cumpla con estas condiciones no puede jactarse de ser un ser humano, no, eso no existe.

Es así como el principio de igualdad interviene ya que la palabra *igualdad* se refiere a lo semejante en la naturaleza o calidad, es decir, se refiere a una *misma condición*, y la misma condición aquí es que todas las personas son *seres humanos*. Por eso, este principio filosófico se basa en el principio de "Igualdad de Oportunidades" que se vincula con el Derecho a la Educación.

El *principio de igualdad* amplió su horizonte, que como base tenía la compensación económica y la desigualdad social, hasta el terreno educativo

para que se asegurase la equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad (Alcantud & Asensi, 2000).

Escuela para todos. El principio de escuela para todos va más allá de lo que se estableció en la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. Esta declaración considera que toda persona debe contar con la posibilidad de aprender y educarse en una escuela. Dicha escuela debe estar dotada de todo lo necesario para atender a la diversidad, lo cual debe incluir *calidad*, entendida como apoyos, actualización docente, currículo flexible, entre otros.

Si bien es cierto que debe atenderse a la diversidad, también lo es el hecho de que la *educación* es un *derecho irrefutable*. Cuando se habla de *escuela para todos* no sólo se alude a lo que concierne a la cobertura y el mayor número de niños inscritos sino que manifiesta la disposición de que, dentro de ese “todos” se incluya a las personas especiales.

Ya que se toca el tema de la *escuela*, ésta debe enfrentar muchos *retos* que no sólo tratan de la administración o de proveer los recursos y materiales para la inserción de las personas especiales a la escuela regular; se trata de que opere *cambios* en su *filosofía*, que redefina su *visión* y su *misión*, la clase de alumnos *que quiere y debe formar*, la forma en que lo puede lograr incluyendo el aspecto axiológico, qué tipo de recursos humanos ha de requerir y qué grado de calidad humana ha de ser necesaria, etc.

En la escuela no sólo se debe cultivar la intelectualidad de los alumnos, sino que además es recomendable que se les enseñe a vivir los valores y las virtudes, que se les enseñe a conocer y a saber, que se les enseñe a ser y a convivir con los otros y que también se les enseñe a pensar de forma libre.

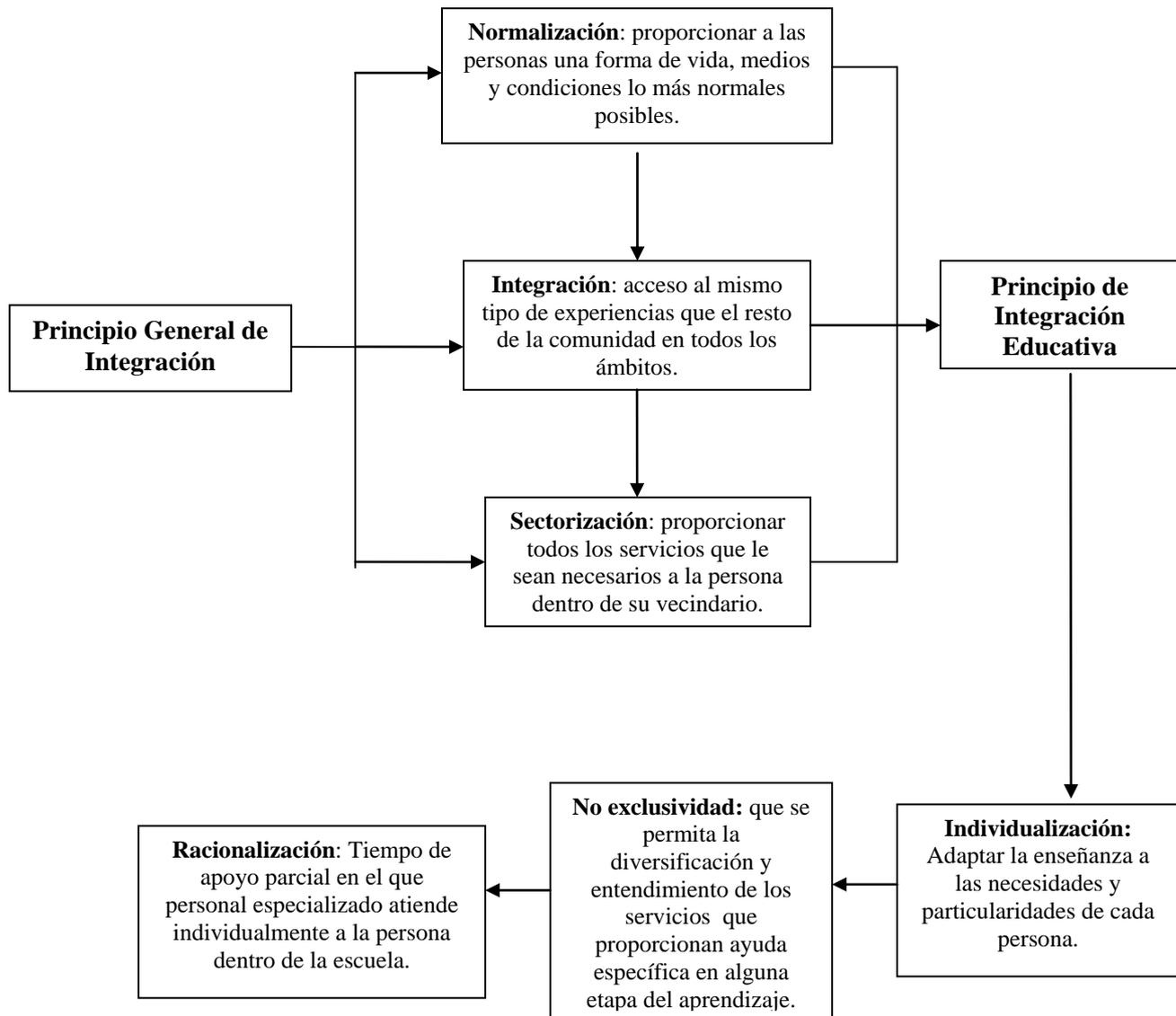
Por estos nuevos retos, la ideología medico-terapéutica dejó de estar vigente para dar paso a la nueva ideología de la igualdad donde el centro de toda acción es el ser humano no su problema o condición. Comienza un auge por rescatar la parte humana de la atención a las personas con necesidades especiales, las diferencias se tornaron universales y se dio paso a la generación de las necesidades educativas especiales. Se cambió de perspectiva para mirar a las personas “diferentes” como simples personas, se dejaron atrás los abusos para dejar pasar a la tolerancia y a la aceptación.

Sólo el respeto, la tolerancia y la libertad de pensamiento pueden ser las claves para construir una cultura de la diversidad frente a la imperante cultura del déficit, dice *Dadamia* (2004). Cuanto esto sea posible, entonces podrá ser contemplada como real la escuela de calidad, con metodologías pedagógicas de calidad, con personal de calidad, en un ambiente de calidad con profesionales de calidad inmersa en una sociedad de calidad.

A. Principio General de Integración Educativa

El principio general de integración se conforma por otros principios particulares que ya se habían mencionado con anterioridad.

Figura 3. Supuestos básicos del principio general de integración



1.2.3.2 ¿Qué es la Integración Educativa?

En ninguna parte se encuentra establecida una definición universal de lo es la integración educativa, el supuesto básico sobre el cual se derivan las diferentes acepciones es la *aceptación y asistencia del niño especial a la escuela regular*, que participe en las actividades ahí realizadas, que trabaje con un currículo común, flexible y adaptado; y que conviva con otros niños. Además, desde el enfoque de la integración, los fines de la educación deben ser los mismos, constituyéndose como simple y pura educación sin adjetivos (ni especial ni regular) ya que aunque el niño haya manifestado las condiciones para asistir a la escuela especial se le puede aceptar en la escuela común.

La forma en la que se realice esto depende del país, depende de los recursos económicos con los que cuente y depende de muchos otros factores que

particularizan el desarrollo de este proceso: maestros, organización escolar, grado de aceptación social y educativa, nivel de preparación, etc.

Entonces, la *integración* se puede definir desde lo *político* como una serie de esfuerzos y medidas emprendidas para que la educación llegue a todos los niños mediante la escuela regular y no en centros especiales. Desde la perspectiva de los *activistas* y algunos padres de familia, la integración es el proceso mediante el cual se puede llevar a cabo la igualdad de oportunidades.

La *Nacional Association for Retarded Citizens, NARC*, en Estados Unidos dijo que la integración educativa era una filosofía o principio de la oferta de los servicios educativos con una gran *variedad* de *alternativas práctico-instructivas* en clase para cada uno de los niños y sus características durante el horario escolar (Fernández, 1993).

Algunos autores o especialistas sobre el tema arguyen que la integración no sólo debe ser llevar al niño a la escuela regular sino que es mejor unificar la escuela ordinaria con las escuelas de educación especial para que se ofrezcan una serie de servicios a todos los alumnos con necesidades educativas especiales.

El caso anterior fue el caso de *Birch*, hombre estadounidense que promovió el movimiento llamado "*mainstreaming*" en el que argumentaba que el niño deficiente podía conseguir un lugar en la escuela regular de su comunidad y recibir los servicios que fueran necesarios para su educación ya que pensaba que se daría una mejor calidad educativa si los niños permanecían en las clases ordinarias. *Birch* consideraba que la integración educativa era un *proceso unificador* (Diccionario de las Ciencias de la Educación, 1995; Fernández, 1993).

Las opiniones siempre estarán diversificadas y lo que cada persona, especialista, maestro, asociación o activista entienda por integración educativa también será muy variado, al respecto, García Cedillo (y colab., 2000) expresa qué es lo que *no* debe entenderse por integración educativa:

- *Explotación* y excesiva carga de trabajo del personal de educación especial relacionado con aspectos económicos.
- *Lástima* hacia los niños con necesidades educativas especiales.
- Un traslado *sin sentido*, falta de todo análisis de los niños a la escuela regular.
- La *eliminación* de la educación especial y todos sus servicios y apoyos.

Y lo que *sí* es integración es:

- El *derecho* a la educación en un ambiente menos restringido.
- Una filosofía de *oferta de servicios* educativos para elevar la calidad educativa.
- La práctica de múltiples *metodologías pedagógicas*.
- La *convivencia* con los otros niños de la escuela que no tienen ningún problema.

- Un *compromiso* que debe ser asumido a nivel escuela, a nivel aula, a nivel social y familiar.
- El *esfuerzo* de unificación de la educación especial y la regular.

La universalización de un concepto de integración no es posible, sólo si las condiciones económicas, políticas y sociales fueran iguales, entonces si habría mayores posibilidades. Mientras esto no exista, el desarrollo del proceso seguirá estando condicionado por las políticas internacionales como los de la UNESCO, mediante sus recomendaciones y el grado en que los países las pueden cumplir, sobre todo los subdesarrollados como es el caso de México.

A. Las posturas a favor y en contra

La forma de tomar a la integración educativa está condicionada por las actitudes tanto positivas como negativas de las personas o especialistas.

Los *detractores* de la integración no están de acuerdo en ella porque *no se les puede* proporcionar a los niños una educación pertinente y adecuada a su condición ya que los profesores *no pueden* desempeñar una función mágica para atender a un grupo de niños en el cual se incluye una personita que requiere mayor atención y cuidado.

Así también, dentro de su arenga mencionan que el impacto que esto provocaría a los demás niños, que no presentan necesidades especiales, sería brutal si la integración no es llevada de manera adecuada, ya que les podría causar cierta perturbación o se desatarían problemáticas severas. Y a la inversa, consideran que si esto no ocurre, entonces, el daño emocional del niño especial sería terrible si es que se da el rechazo, la burla e incluso agresiones físicas, lo cual lo obligaría a retraerse y aislarse de todo contacto social.

Desde el punto de vista pedagógico, las posturas en contra argumentan que un niño integrado tiende a sufrir un rezago educativo ya que sus compañeros, con ritmos de aprendizaje constante, le rebasan en las lecciones y a él todo le resulta incomprensible. Respecto a esto, consideran que no sólo no llegará a los contenidos más elevados sino que no podrá disponer del material adecuado ni de métodos verdaderamente útiles para su aprendizaje en el salón regular.

Por su parte, *los que acogen* este proceso argumentan que la *separación* es igual a *discriminación* y ningún niño debe padecerla ya que todos tienen el mismo derecho (que no debe confundirse con privilegio) a la educación igual y conjunta. Así mismo consideran que la discriminación mayor se encuentra en los adultos no en los niños y que son completamente capaces de convivir con un niño especial, sólo bastaría, de ser necesario, orientarlo para que puedan hacer (como por ejemplo, enseñarles cómo llevar la silla de ruedas).

Además, creen que no sólo se estará beneficiando al niño con necesidades especiales en el aula regular, sino que, también los alumnos que no tienen ningún problema *enriquecerán* su aprendizaje mediante las técnicas y método

que serán empleados en clase. Respecto a esto, mencionan que mediante una *buena planeación y organización de los servicios*, puede enseñársele perfectamente a un niño con necesidades especiales.

Quizá muchas de las personas que están a favor o en contra sean especialistas, maestros, directivos de las instituciones educativas, padres de familia, sociedad en general; cada una de ellas ha tomado una postura, sin embargo, es necesaria *la “concientización , la difusión y el asesoramiento [como] acciones básicas de toda acción pública o privada, gubernamental o no gubernamental, dedicada al tema, para lograr una comprensión adecuada y objetiva de la especificidad de la discapacidad y de las necesidades educativas especiales en todas las áreas sociales, tendiendo a eliminar la segregación [...]”* (Dadamia, 2004: 62).

1.2.3.3 Modelos Graduales de Integración

La integración educativa debe desarrollarse como un *proceso gradual* en el que, de acuerdo a los resultados obtenidos con el niño y a las posibilidades de servicios que la escuela puede proporcionar, éste pueda ir avanzando en su educación y en el tipo de apoyos que requiere. Lo *ideal* sería que terminara por *no necesitar la ayuda* de un equipo de apoyo de especialistas en educación especial y pudiera estar completamente en el salón de clases regular con sus compañeros.

Existen diferentes modelos que contemplan niveles similares de integración como proceso gradual y continuo; cada uno de estos modelos cambia de acuerdo al país y a la política educativa que tiene que ver con los tiempos asignados para la permanencia del niño en un aula especial. Cada uno de los niveles tiene que ver con la respuesta de servicios de un *“continuum”*, que ha de ser ofrecida para la integración educativa, basada en el tipo de necesidades educativas especiales que tenga el niño.

Son 5 los modelos más significativos en cuanto al establecimiento de los niveles de integración; se trata del modelo de Hegarty, el modelo de Birch, el modelo de Reynolds, el modelo de Deno y, por último, el modelo del informe COPEX. (Fernández, 1993; Manual de educación, 2002; Garrido, 2002)

* **Modelo de Hegarty**

Este modelo fue realizado en 1988 basándose en la *situación real* de las escuelas de *Inglaterra y Gales*; en él se describen diferentes niveles que van desde la escuela regular hasta los centros más específicos de la atención para los niños especiales. Con el paso del tiempo, se ha determinado que seguir fielmente el modelo es muy difícil siendo lo mejor retomar ciertos elementos de cada nivel para adaptarlos a los grupos escolares.

Tabla 7. Modelo Hegarty basado en la experiencia práctica

MODELO DE INTEGRACIÓN DE HEGARTY
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Colocación en una clase general con apoyo educativo adicional para cada alumno, mediante una disminución de la proporción de alumnos por docente.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Colocación de una clase general con ayuda al alumno en áreas específicas del currículo. Asistencia de apoyo cuando sea necesaria. Designación de un docente con responsabilidad específica sobre los alumnos con necesidades educativas especiales.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Colocación en una clase general y retirada del grupo para recibir una enseñanza en un área de recursos o con personal docente itinerante. Asistencia de apoyo cuando sea preciso.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Base en la clase general, acudiendo en régimen de tiempo parcial a un área de enseñanza especializada en el centro. Asistencia de apoyo cuando sea necesario.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Base en una unidad/clase especial y clases generales a tiempo parcial. Asistencia de apoyo cuando sea necesaria.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Base en una unidad/clase especial durante todo el tiempo. Asistencia de apoyo cuando sea necesaria.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escuela general como base y régimen de tiempo parcial en escuela general.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escuela especial como base y tiempo parcial en la escuela regular.

El mismo *Hegarty* aceptó que muchos de los elementos pueden utilizarse en diferentes momentos del desarrollo de la integración y que en algunas ocasiones pueden tomarse diferentes elementos de los otros distintos modelos para adaptarlos a la práctica cotidiana en determinados casos y circunstancias.

* **Modelo de Birch**

Birch centró sus niveles de integración y de agrupación de alumnos de acuerdo a la *atención* que les proporcionarían los *profesionales* y *personal especializado* en la educación y las necesidades educativas especiales.

Tabla 8. Modelo Birch basado en la atención del alumno

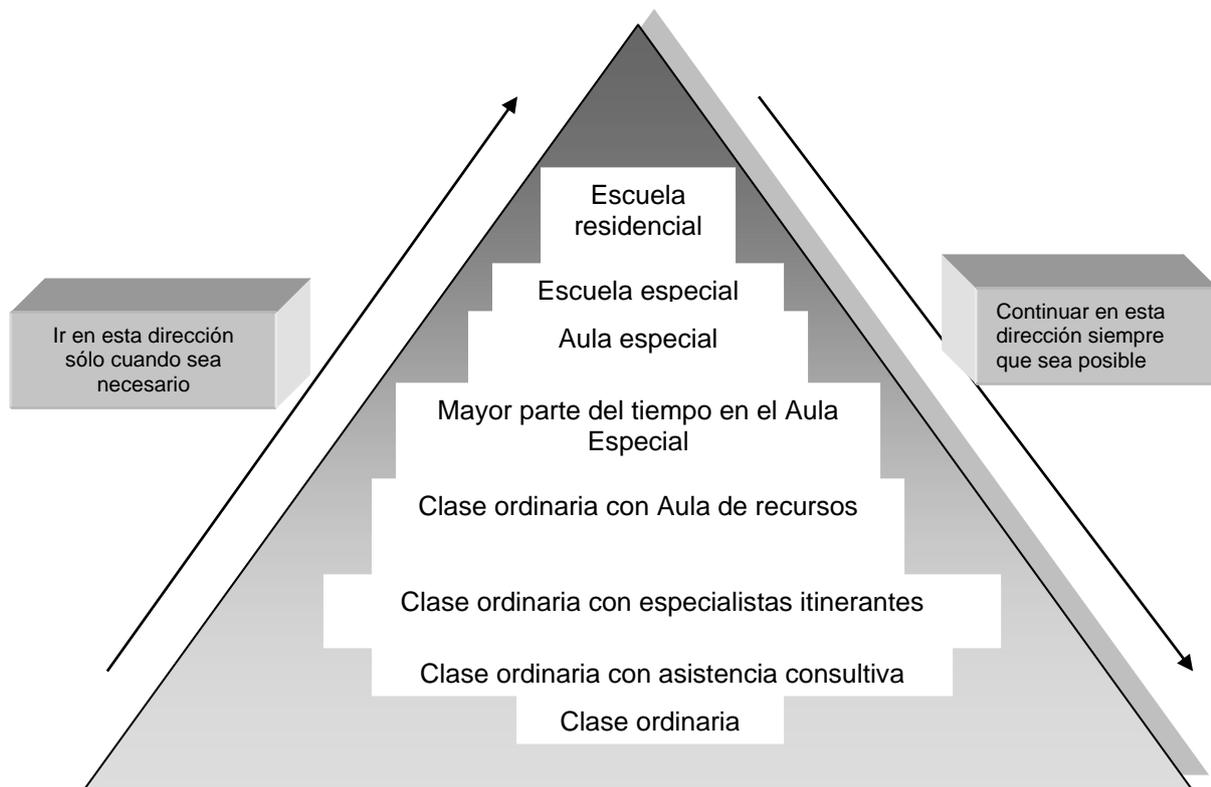
MODELO DE INTEGRACIÓN DE BIRCH
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Asignación de alumnos deficientes en clases ordinarias; este proceso permite adaptar los procedimientos y contenidos académicos al nivel adecuado de cada niño en las clases ordinarias; dicha integración se hará desde preescolar hasta secundaria y aún después.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Permanencia en la clase ordinaria, disponiendo de ayuda o apoyo individualizado por parte del profesor de apoyo o tutor.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Permanencia en la clase ordinaria con ayuda suplementaria de diferentes especialistas itinerantes.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los alumnos integrados podrán asistir a un aula de recursos con el educador especial durante periodos de tiempos necesarios para acudir a la instrucción individual.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Permanencia la mitad del horario escolar, como mínimo, en el aula de educación especial.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Impartición de toda instrucción la instrucción en un aula especial.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Integración en un centro específico especial, participando, en la medida de lo posible, en las actividades recreativas y sociales del centro.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los alumnos retrasados comienzan su educación en la escuela maternal con ayudas especiales, asistiendo a escuelas especiales temporalmente, en los casos más graves, con el fin de prepararlos para su integración en los centros ordinarios; la selección de los alumnos se hará sobre la base de la consecución de los objetivos educativos y la capacidad de los programas integradores, dejando de lado la severidad de la deficiencia.

El modelo de *Birch* está basado en su término de “*mainstreaming*” y consideró que era necesario que el sistema educativo proveyera de los medios necesarios para dar respuestas adecuadas a las necesidades de los alumnos.

* **Modelo de Reynolds**

El modelo de Reynolds era similar al que describió Birch. Ya que describía una cantidad de servicios para la atención de los niños con necesidades especiales en *diferentes situaciones de educación especial*. Cuando Reynolds elaboró su modelo, lo hizo considerando que el paso de la escuela ordinaria a la escuela especial se realizaba con una enorme injustificación y que no conforme con eso existían muchas limitaciones como las limitaciones en el currículo, las de la calidad de los modelos de aprendizaje, las que imponía la etiqueta y clasificación y las originadas por las pocas expectativas que albergaban los maestros.

Figura 4. Cascada original de servicios de Reynolds

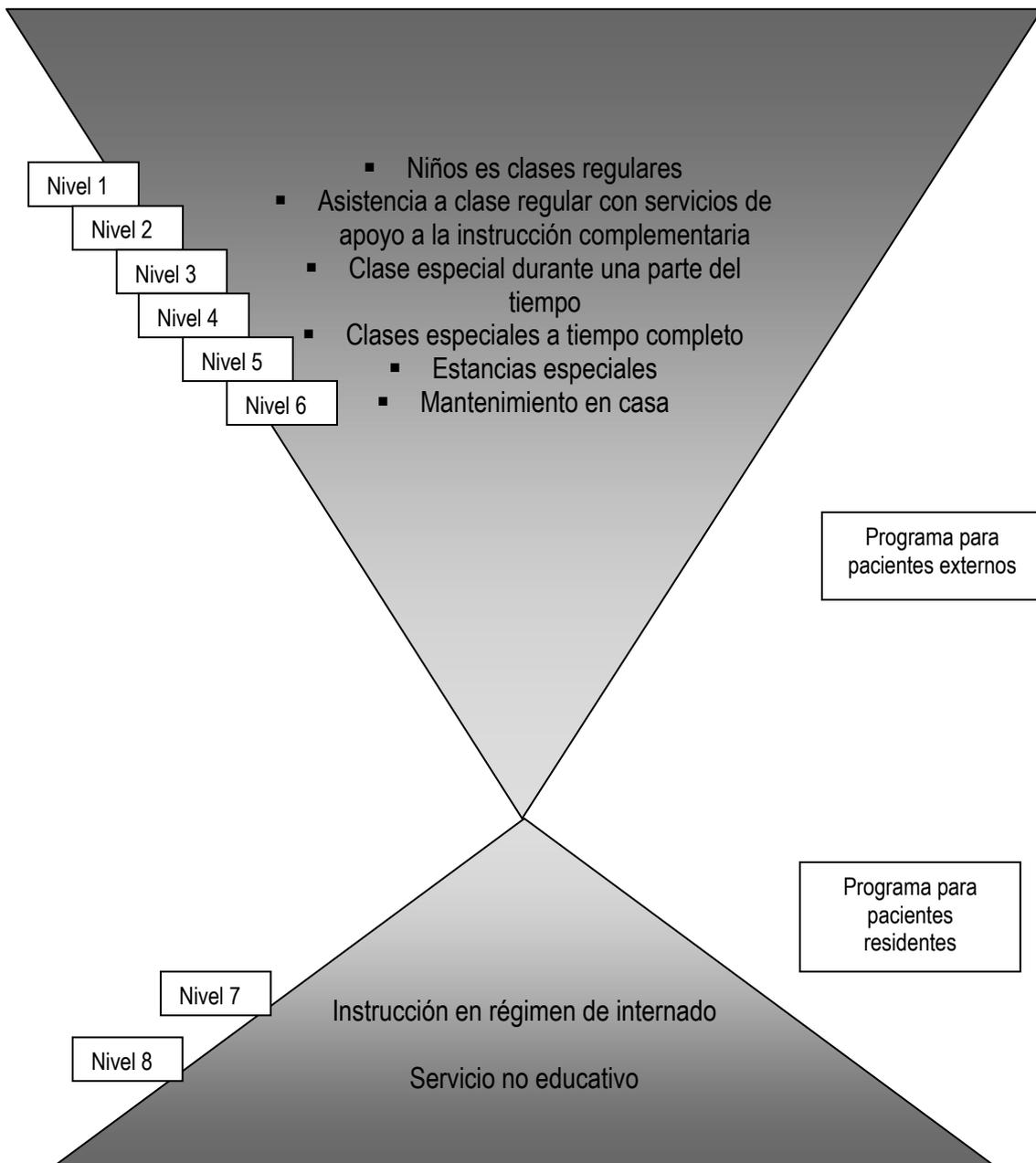


El modelo de la cascada contempla tres *entornos educativos extraescolares* que son: los centros especiales de diagnóstico y tratamiento, los hospitales y la enseñanza domiciliaria.

* **Modelo de Deno**

Este modelo se elaboró en 1975 con ayuda de varios especialistas como *Evelyn Deno*. Con este modelo se propone otra cascada de servicios diferente a la de Reynolds ya que consideraron que era mejor *adaptar los servicios* a las *necesidades* de los niños que enviarlos a diferentes categorías. Este modelo fue la respuesta a la ley *PL 94-142* de los *Estados Unidos* donde se disponía que los niños con problemas severos debieran ser atendidos mediante todos los servicios y que esto estaría dado de forma progresiva.

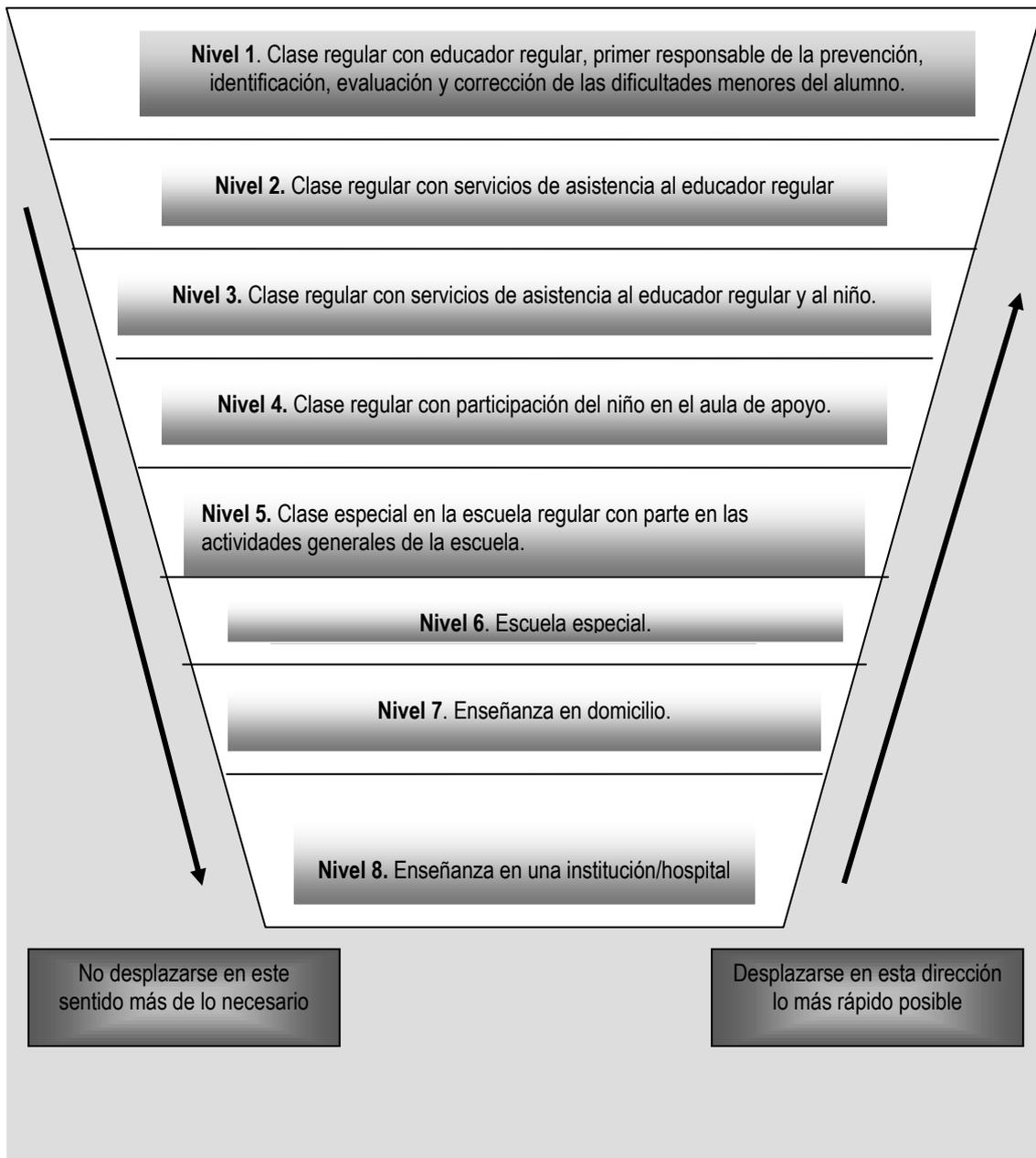
Figura 5. *Cascada progresiva de servicios de Deno*



* **Modelo del Informe COPEX**

Este modelo fue publicado en *Quebec, Canadá* en 1976. Consta de ocho niveles y contempla las *necesidades especiales* de forma *gradual* desde una perspectiva de la normalización; se considera la pirámide de cascada de integración educativa.

Figura 6. *Cascada piramidal de integración educativa COPEX*



Estos cinco modelos comparten tres aspectos importantes que son:

- La asignación de un mayor tiempo a la educación especial pero impartida en escuelas regulares, encontrándose los alumnos especiales y no especiales sólo en horarios como el descanso.
- Se asignan periodos cortos de tiempo a las clases especiales como opción y estrategia para cubrir el programa educativo establecido.
- Integración completa o parcial del alumno en el aula regular, es decir, integración sin ayuda e integración asistida por los especialistas.

Ahora, las seis modalidades o instituciones que mencionan los autores en sus modelos se definen a continuación:

Aula ordinaria: donde los niños sin necesidades educativas especiales reciben la enseñanza y a la cual se pretende que asistan los niños que si tienen una necesidad especial en su educación. Se pretende que aquí, se reciba la educación la mayor parte del tiempo con pocas visitas al aula especial, para que el porcentaje de visitas a ese lugar sea menor a 20%.

Aula de integración: Aquí se recibe apoyo especial casi el 60% de la jornada escolar con un periodo corto de tiempo en el aula regular que equivaldría a un 21% del total de horas escolares.

Aula separada: En este lugar se recibe por mayor tiempo la educación.

Escuela de educación especial: Aquí los alumnos reciben educación especial y servicios de apoyo educativos por mucho más tiempo.

Institución de educación especial: Quienes asisten a estas instituciones, públicas o privadas pasan el 50% de su jornada escolar en estos lugares.

Asistencia domiciliaria u hospitalaria: Los alumnos no van a la escuela y son educados en hospitales o en su propia casa.

Mientras mayor sea el tiempo que el alumno pasa en el salón especial o de apoyo, menores serán las oportunidades de convivir con sus compañeros en otros horarios que no sean los del descanso o el de deportes y educación artística. Las lecciones y trabajos designados no son realizados junto con sus compañeros y tampoco está realmente inmerso en la dinámica del salón de clases regular por tiempo considerable.

Hay una clasificación de formas de educación especial que describe los horarios y el tiempo que realmente comparten todos los niños con y sin necesidades especiales, sin embargo, el proceso de integración es uno sólo aunque el niño se desplace constantemente de un lugar a otro, del salón de clases regular al salón de apoyo o educación especial; además, por eso se crearon los modelos, como un continuo de servicios en el que se irá avanzando y así se irán teniendo más posibilidades de mayor interacción con los compañeros.

Como pudo observarse, son demasiadas consideraciones sobre los niveles de integración a pesar de que los modelos establecen niveles similares; sin embargo, el tránsito por ellos depende no sólo de qué modelo se esté tomando como base sino del tipo y grado de necesidad del alumno, sus características las características de la escuela: la planeación, la metodología de trabajo, el número de alumnos, la intención y los objetivos del trabajo (si lo que se busca es un grado cada vez mayor de aprendizaje o el desarrollo de habilidades que le permitan al niño convivir con sus compañeros). Sin estas consideraciones, todo modelo de integración quedaría invalidado por la arbitrariedad del procedimiento de selección de los alumnos para que pase a uno u otro nivel.

Además de estos agrupamientos, pueden identificarse *dos momentos de integración procesual* si consideramos como parámetro la intención y el grado de aceptación del alumno.

El primer momento corresponde a la simple *integración física* del alumno ya que se encuentra de manera física en la institución pero no recibe la atención ni la prestación de servicios pertinentes para su necesidad. Este es el peor de los casos y si no existe una integración real entonces no existe la integración educativa, sólo se acata la disposición del derecho a la educación pero no como se supone “debería” darse.

El siguiente momento es la *integración real*, a partir de la cual comienza el tránsito del alumno por los diferentes niveles de alguno de los modelos ya descritos.

Para trabajar con algún modelo es necesario considerar diferentes metodologías de intervención de acuerdo a la necesidad del alumno y teniendo muy en cuenta que una planeación correcta de la situación debe incluir la valoración de aspectos como la atención, la dificultad para identificar información, la forma en la que organiza, la calidad en la resolución de problemas, la capacidad de retención, etc. Todo ello debe ser tomado a consideración para elegir alguna metodología.

Algunas Metodologías son las siguientes:

- *Tutoría en iguales.* Esta metodología es parecida a la que se usaba en la época colonial con el método Lancaster donde un monitor, que era un alumno avanzado, enseñaba a otros compañeros de su misma clase. Lo mismo ocurre aquí: un niño normal se convierte en tutor de uno con necesidades especiales. Pueden designarse tutores no solamente para el salón de clases sino también para las actividades extracurriculares, para la clase de educación física, para el descanso, etc.
- *Análisis de tareas.* Aquí, la tarea se descompone en cada uno de sus pasos o elementos para que entonces, el niño las vaya realizando paso a paso y gradualmente de lo más fácil a lo más difícil. Para esta tarea es indispensable que se contemple el ritmo de aprendizaje del alumno y la ayuda que necesita para realizar esta actividad, ya sea ayuda física, verbal, visual, estimulación, etc.

- *Método secuencial:* A cada alumno se le enseña por separado unos minutos, posteriormente hay un ensayo del aprendizaje nuevo y posteriormente se observan a otros alumnos de clase practicarlo (observación). Y de esta manera se van aprendiendo nuevas cosas y habilidades. La inconveniencia radica en el número reducido de alumnos que sólo puede llegar a ser de 2 ya se inicia con 2, después con tres y así hasta llegar a los 6 niños (en Manual de Educación, 2002).

Son solamente algunos ejemplos de metodología, sin embargo, gran parte del éxito de la integración depende del nivel de capacitación que tengan los docentes y el personal de apoyo, así como la forma en la que desempeñan su trabajo, es decir, si hay *creatividad e innovación* en las prácticas ya existentes.

1.2.3.4 Organización para la Integración Educativa

Como ya habíamos mencionado, la integración es más que permitir el ingreso del niño con necesidades educativas especiales a la escuela normal. Para que esto suceda, como debe ser, no puede darse por sentada la capacidad de la escuela.

Son necesarios algunos cambios, adaptaciones y múltiples consideraciones ya que la práctica educativa cambia, hasta cierto punto, la dinámica producida hasta ese momento en la escuela. Tales consideraciones tienen que ver con los *recursos humanos*, los *recursos materiales y económicos*, los *cambios necesarios para el entorno físico*, las medidas administrativas (inscripción, promoción de grado, etc.), los *estatutos* a nivel federal, qué política seguir, cuáles serán los métodos pedagógicos más adecuados, etc.

A. Determinación de la población y valoración del alumno

Aunque mucho se desea que la educación sea equitativa y se garantice igualmente el acceso a ella, la realidad nos muestra otra cosa. No todos los niños con discapacidad o necesidades especiales son candidatos para ser integrados y no todos los que asisten a las escuelas especiales llegarán a pisar la escuela regular. Los que sí sean candidatos tendrán características diferentes y requieren ayuda específica, pero no todos ellos serán integrados por completo en una escuela regular.

La misma escuela se ve obligada a *definir* qué *cantidad de niños* puede atender, de acuerdo a la matrícula ya existente, la pertinencia del espacio físico, el número de su personal, si cuenta con un equipo de apoyo y qué recursos materiales posee y cuántos alumnos pueden ser admitidos por grupo, tanto especiales como normales.

Uno de los problemas que se presenta es que cuando una escuela logra integrar con éxito a determinada cantidad de niños, se le va reconociendo cada vez más y la demanda de atención en dicha institución aumenta. Quizás se

puedan inscribir a más niños pero no se trata que la escuela sea una escuela de educación especial y que deje sin atención a los niños que no tienen ningún problema eso es imposible y la oferta no suele ser muy grande. Es muy poco probable que esto ocurra, lo que si puede darse con mayor frecuencia, cuando hay integraciones exitosas, es la mayor demanda del acceso a la escuela y, precisamente aquí se da la problemática cuando una escuela no puede aceptar a un niño más.

La escuela debe ser muy clara y específica cuando argumenta el por qué no puede inscribir al niño; si los padres de familia están demasiado comprometidos con la educación de su hijo, es probable que no acepten un no por respuesta. Actualmente la integración no es una intención o buena voluntad sino que está avalada por la ley de educación de cada país y cabe recordar que la educación es un derecho que no puede ser negado.

Se trata de encontrar un equilibrio entre la escuela regular y la escuela especial para que la integración no se convierta en un ir y venir de niños indiscriminadamente.

Una vez que se ha determinado la población, es adecuado que se especifique qué forma de integración es más adecuada, es decir en qué nivel de integración debe ubicarse al alumno. En este momento es donde interviene valoración psicopedagógica, que ya se ha descrito antes. Para ello se recomienda iniciar con una pregunta inicial: ¿qué es lo que el alumno requiere?

Esta evaluación orienta sobre el tipo de especificaciones que se necesitan satisfacer y las adecuaciones curriculares pertinentes; los medios que le permitirán acceder al currículo y el grado de adaptaciones a nivel físico y de dinamismo social dentro de la institución.

B. La selección y valoración de la escuela

Cuando se elige una escuela, los padres, por lo regular se fijan en, alguno o todos, los siguientes aspectos

- *Cercanía* del lugar y las formas de acceso a ella.
- *Accesibilidad* existente en dicha escuela: los salones, las condiciones de la escuela, si el diseño arquitectónico proporciona la seguridad al niño cuando permanece en la escuela, si hay demasiadas escaleras, etc.
- Si el niño es integrado hay que contemplar que no estén saturados los salones y que exista un *número de alumnos* adecuado para la atención del maestro. Así mismo, deben estar asignados los salones de apoyo.
- *Disposición* que muestra la institución *ante la integración* y en que forma trabajan el personal con los niños en un sentido actitudinal: enojado, molesto, harto, contento, con desgano, decepción, desesperación, etc.).

Todos estos puntos los debe tener muy presentes la escuela para evaluarse a si misma con la finalidad de *cambiar, modificar, adaptar o incluir* todo aquello que sea necesario y que, en cierta forma, obstaculiza su trabajo en la

integración. Si no cumple con lo mínimo requerido, entonces, no será posible llevar a cabo integraciones exitosas.

Los puntos en los que debe poner atención la *escuela* de su *organización y práctica educativa* son:

- El número de *aulas*, el número de niños por aula (con necesidades especiales y sin ellas), el número de niños especiales que puede aceptar.
- *Material* y recursos con los que cuenta la escuela, incluyendo, la valoración sobre la cantidad del personal existente y si es suficiente.
- La manera de *evaluar* al alumno ya que no se le debe regalar la calificación al alumno pero tampoco se debe ser estrictamente rígido.
- La *interacción* entre maestro-alumno, alumno-alumno y maestro-maestro.

C. Adaptaciones curriculares

En el *currículo general* se especifican los *objetivos* y el *plan* de acción para cada tema y la metodología de acuerdo al grado escolar pero como el niño con necesidades especiales tiene un *ritmo distinto de aprendizaje* requiere de las *adaptaciones* para poder seguir el mismo currículo que sus compañeros.

Un currículo de necesidades especiales jamás puede ser completamente rígido ya que si lo que se busca es el *desarrollo educativo gradual* del alumno con los mejores resultados posibles es vital que éste sea *flexible y abierto* brindando la posibilidad de ser modificado en cualquier momento que sea requerido. No obstante, esto no significa que puede ser modificado cuantas veces se quiera y a cada rato; cuanto más estable pueda permanecer mejor ya que muchas modificaciones pueden llegar a confundir al alumno, perder las intenciones originales del maestro y echar abajo todo esfuerzo que ya haya arrojado resultados positivos.

Modificar un currículo no quiere decir, como tal, que existan dos currículos en el salón de clases, el especial y el normal. El currículo regular simplemente es modificado en la forma de abordar los temas y la intención de los contenidos ya que los alumnos no son iguales y no asimilan los contenidos de la misma manera ni al mismo tiempo. Quizá un niño con necesidades especiales no logre sumar cantidades mediante la representación gráfica de la suma en su cuaderno pero quizá si pueda sumar esas cantidades si trabaja con material concreto como las regletas.

En las adecuaciones curriculares cuentan más las *intenciones*, que el niño realice la tarea o el ejercicio al pie de la letra. Los procesos son tan importantes como puede llegar a serlo el resultado en la educación común, y más que una fase del proceso de integración es una estrategia de intervención, es una herramienta que facilita la promoción del desarrollo en los alumnos.

De acuerdo con lo que expresa *Rafael Bautista* en el libro *Necesidades Educativas Especiales* (1993) un currículo flexible y abierto debe elaborarse contemplando los siguientes aspectos:

- Tomar como *enfoque* pedagógico el constructivismo mediante el aprendizaje significativo.
- Basarlo en la *fuentes* social-cultural, pedagógica, psicológica y epistemológica de la educación.
- Establecer una *estructura* de interrelación entre ciclos y áreas curriculares.
- El currículo debe precisar las *intenciones educativas* y debe ser una guía para el ejercicio práctico.
- Debe establecer el *papel activo* del maestro en la metodología.
- Debe *adaptarse* a las necesidades especiales de los alumnos.
- Debe ser *coherente* con el *proyecto escolar* de la institución educativa.

Las *adecuaciones* son ajustes del currículo basados en las peculiaridades del alumno pero también del proyecto escolar, cuando las primeras adaptaciones al plan de clase no funcionaron, entonces, se elabora lo que se conoce como el currículo individualizado; si esto no ocurre entonces el currículo debe permanecer como se había previsto.

Las modificaciones pueden ser de tres tipos:

- *Modificación de tiempos*: el tiempo previsto para llegar a un objetivo o a los objetivos educativos puede cambiar aunque se supone que lo ideal es que se siga un ritmo más o menos constante en el aprendizaje.
- *Modificación de los objetivos*: algunas metas quizá no sean alcanzadas por el alumno, entonces no tiene caso contemplarlos pero, a su vez, se pueden añadir algunos otros que sean más pertinentes. La eliminación de objetivos puede ser permanente o postergarlos para más adelante.
- *Modificación de prioridades*: éstas pueden variar constantemente así que es un trabajo muy importante determinar qué es lo que requiere de atención inmediata y que puede esperar por algún otro momento.

Los medios mediante los cuales el niño podrá acceder satisfactoriamente al currículo son los recursos materiales (adaptaciones físicas, mobiliario adecuado, instrumentos, material concreto, juegos, etc.) y el personal de apoyo (psicólogo, especialista en educación especial, terapeuta del lenguaje, etc.).

En cada uno de los puntos que conciernen al *Proyecto Escolar* se deben tomar en cuenta a los niños especiales siendo necesario que se adapte lo siguiente:

- Establecer *criterios de evaluación* generales tomando en cuenta que hay niños con necesidades educativas especiales.
- Especificar de qué manera se realizará la *promoción de grado* escolar.
- *Definir* cuáles serán las técnicas, *métodos* y estrategias más pertinentes para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- *Definir* los *objetivos generales* considerando la presencia de niños con otras necesidades.
- Elaborar *objetivos claros, reales* y graduales.

En el caso específico del *salón de clases*, el programa de estudio aplicado requiere adaptaciones, es decir, que es necesario cambiar la forma de enseñar y algunas veces el qué se enseña, que no debe distar mucho de los temas y objetivos ya establecidos.

Las principales modificaciones suelen ser las siguientes:

- Establecer la *dinámica* más apropiada dentro del salón de clases para la realización del trabajo (comunicación, participación activa de los niños con necesidades especiales, actitud positiva, trabajo conjunto, establecimiento de roles, etc.).
- Adaptar el *material* y su disposición (cambiar el orden del mobiliario, utilizar material variado, establecer horarios para el trabajo con determinado material, etc.).
- Adaptación de la *evaluación* del trabajo.
- Adaptación de los *objetivos* y temas.
- Adaptación de la *metodología*.

Estas adaptaciones deben incidir positivamente en el alumno para que pueda realmente ser integrado en el aula y, más aún, integrado como uno más de los alumnos y compañeros de clase no como el niño especial que asiste al salón.

Para que estas modificaciones tengan un efecto positivo, es básico que exista una buena comunicación entre el personal de la escuela y el personal de apoyo junto con todas las personas involucradas en la integración. No es posible que cada uno haga su parte por separado pretendiendo unir el trabajo después ya que sería un esfuerzo improductivo, poco pertinente y descontextualizado. Establecer un verdadero sistema en el proceso de integración es lo adecuado porque cada uno de los elementos de éste desempeña una función fundamental e imprescindible.

D. El programa individual de educación

Este programa ha sido creado en *Norteamérica* bajo el supuesto de “mainstreaming” de *Birch*. En este programa, se especifican los objetivos que ha de alcanzar el alumno en su enseñanza y el tipo de estrategias metodológicas que requiere. Se trata de una *adaptación curricular* pero a nivel *particular* y muy *específico*.

Un plan de este tipo debe incluir una evaluación del nivel de desarrollo académico, psicomotriz, social y de capacidades, del alumno; una evaluación de los objetivos educativos anuales y de los objetivos del programa de estudio del aula, una evaluación del tipo de apoyos y servicios que necesita; la justificación de la modalidad educativa que se busca y detectar qué ayuda requerirá en la vida adulta. Posteriormente se establece un programa individual en el que se especifica cómo se evaluará de acuerdo a las metas que se han establecido para él mediante el trabajo de apoyo que reciba con un equipo profesional junto con el material y los medios disponibles para su educación. En el caso de México este programa individual se conoce como *Propuesta Curricular Adaptada*.

E. El personal y su formación

El personal de las escuelas debe ser *competente* ya que en sus manos se encuentra la responsabilidad de la educación de cientos de niños que pasan por los salones de clase regulares, sin embargo, la integración exige un mayor *compromiso* del personal respecto a su *práctica educativa*. Quizá muchos maestros siguen estando inciertos en cuanto a la viabilidad de la integración y toman una postura rígida y tradicionalista, muchas veces esta actitud es sólo el producto del miedo ya que tal vez no sepan como hacer frente a esta situación ni cómo se desarrollará el trabajo en el aula.

La primera consideración para integrar a un niño en una escuela es que en su personal impere una *actitud positiva* y el temor haya sido dejado a un lado. En esto debe poner mucha atención la directiva de la escuela para alentar y motivar a sus maestros.

Ahora bien, una escuela debe contar con el *personal capacitado suficiente* para atender a los alumnos; proporcionarles la actualización necesaria y la oportunidad de un mayor desarrollo profesional: el personal docente no puede estar constituido por cualquier persona que no tenga las bases para enseñar.

La formación que tenga el maestro permitirá llevar de una mejor manera el proceso integrador, por eso es necesario que existan posibilidades y programas de apoyo, para ellos, que les permita actualizarse. La *actualización* y educación permanente le permitirá al docente ir renovando su metodología pedagógica con sus alumnos y con el enriquecimiento que proporcionan los conocimientos sobre las personas con necesidades educativas especiales. Lo básico que debe saber es qué es la integración y sus bases, las diferentes características y formas adecuadas de *intervención* ante las distintas necesidades educativas especiales, la *organización* del espacio físico en el cual trabajan, la estrechez de *trabajo* con los padres de familia, la *sensibilización* pertinente para los demás niños sobre el tema y la *participación* que debe tener con otros profesionales (la colaboración entre el personal es pieza fundamental de una buena integración).

Por otra parte, también es indispensable que en los planes de estudio de las escuelas que forman a los futuros profesores, se incluyan contenidos que le

permitan desempeñarse mejor en su práctica al saber hacer frente a la integración educativa; la integración ya es una realidad y muy probablemente se encuentren con un caso de estos en el ámbito laboral. En algunas partes, se han incluido estos contenidos, sin embargo, algunos planes y programas no contemplan la enseñanza sobre las personas con necesidades educativas especiales por eso sus alumnos, futuros docentes, no reciben la instrucción pertinente sobre este aspecto ya que el centro siempre suele ser el alumno común y sobre ellos se basan los conocimientos teórico- prácticos.

F. Servicio de apoyo

El establecimiento de un *equipo de apoyo* para la integración del niño, que trabaje como un sistema que incluye a los demás participantes, es más eficaz que el trabajo por separado. El equipo de apoyo está para *ayudar* y *orientar* al profesor sobre la forma más adecuada de realizar tal o cual cosa. Este equipo está formado por *diferentes profesionales* que pueden ir desde un solo especialista en educación especial hasta un psicólogo o el terapeuta físico; todo depende del grado de atención que requiere el alumno.

Este equipo realiza la evaluación psicopedagógica del alumno, establece qué tipo de necesidad tiene y la forma más pertinente de abordarlo, así como el paso de un servicio a otro del continuo de servicios que existe.

De acuerdo con *Heward* (1998) existen tres tipos de equipos de apoyo: los multidisciplinares, los interdisciplinares y los transdisciplinares.

Los *equipos multidisciplinares* trabajan de forma *independiente* de los otros, cada uno enfocándose en su especialidad. Lo positivo de la situación, es que cada uno evalúa y planifica su intervención pero el problema radica en que no se atiende al alumno de forma integral, es decir, en conjunto, cada una de las partes hace su trabajo y existe muy poca comunicación entre ellos para unificar su trabajo.

El *equipo interdisciplinar* trabaja *conjuntamente* reuniendo toda la información necesaria para establecer la mejor forma de trabajo dentro un plan que será seguido por todos ellos contemplando la especialidad de cada uno y qué les toca hacer.

El *equipo transdisciplinar* casi no existe en la práctica ya que la atención que supone es integral y uniforme, es decir, que no importando su especialidad ellos trabajan en conjunto aportando todos aquellos conocimientos que sean necesarios que ayuden para llegar a la meta que se ha establecido de acuerdo al caso.

G. Agentes educativos

La integración educativa es sólo uno de los niveles de integración ya que en términos generales la integración tiene un *carácter social*. Precisamente es en

la sociedad donde se encuentran importantes agentes educativos, es decir, personas que *promuevan* la *aceptación* y el *cambio de actitud* de la sociedad en pro de los niños con necesidades educativas especiales y discapacidad; se trata de una especie de reeducación social. Toda *sensibilización* es necesaria tanto para profesores, alumnos, y para los mismos niños integrados. Para ello, no hay nada mejor que comenzar con la información y seguir con la sensibilización.

Lo más importante por modificar son las actitudes segregadoras, la falta de respeto hacia estos niños, la desinformación y la falta de sensibilización. Es un propósito complejo pero realizable sólo bastaría con la ayuda del gobierno para elaborar spots televisivos y radiofónicos, la ayuda de los padres de niños integrados para sensibilizar a los que no tienen hijos con necesidades especiales ya que muchos de ellos están en desacuerdo con esta práctica pues consideran que afecta a sus hijos e incluso creen que su condición es contagiosa.

H. El aspecto político administrativo

Las *legislaciones y normas* que establezca un país sobre la integración educativa influirán en la forma en la que ésta se lleva a cabo y la condiciona también para ser o no una buena integración.

Estas disposiciones deben establecer los *lineamientos políticos de la integración* junto con el establecimiento de los cambios y modificaciones que deben darse en el sistema educativo y en las escuelas, así también, de qué manera deben operar éstos, bajo que circunstancias y con qué lineamientos. Se trata de todos aquellos lineamientos legislativos, políticos, administrativos y financieros aplicables a la educación y la integración educativa.

1.2.3.5 Particularidades de la Integración Educativa

En la integración se entretajan muchos elementos, se trata de un verdadero proceso de gran complejidad que dista mucho de lo teórico, en determinadas situaciones. Las opiniones son muy variadas y las posturas también. No todo está definido de una vez y para siempre; el sistema educativo, y en particular, la escuela ha de saber llevar, de manera correcta, este proceso en un contexto cambiante en el que se pide se incluya la diversidad de alumnos dentro del salón de clases mientras las diferencias del contexto social se siguen acentuando. Cómo poder llevar a cabo una integración pertinente si el país no cuenta con los recursos económicos y la orientación necesarios para establecer un mecanismo de operación correcto; cómo ser coherente con las declaraciones, acuerdos, y lineamientos de acción internacionales que son dirigidos por países de primer mundo cuando no se cuenta con lo mínimo necesario porque no se tiene el mismo contexto socio-político y cultural.

Por su parte, de ese contexto sociocultural, la forma de ser del ser humano se ha generado por la necesidad, ya no de vivir, sino de sobrevivir y quizá esto no

le permita ponerse a pensar acerca del respeto a las diferencias ni cómo asumir un compromiso ético ante los niños con necesidades educativas especiales y discapacidad. Si algo es ajeno en la vida de una persona, por lo general, se convierte en algo a lo que no le prestará atención, así que un padre de familia sin hijos o familiares con discapacidad no tomará una postura activa para entender qué es lo que pasa. Además, qué ocurre cuando se habla de un ambiente menos restrictivo, se habla de que los niños y personas con algún déficit puedan estar en ambientes lo más normal posibles, sin embargo, las restricciones y los prejuicios no sólo están en las paredes de las instituciones sino que también están en la mente de las personas, y ese es el muro más difícil de derribar.

Por su parte, a los profesores apegados a una práctica tradicional se les dificulta desprenderse de esa visión para asumir la parte del compromiso que les toca ya que no saben cómo hacerlo o simplemente adoptan una posición cómoda ante la situación, aun cuando está en juego la educación de un ser humano. Qué expectativas se pueden tener cuando simplemente no saben que hacer con un niño que es completamente normal. Por otra parte, que es lo normal, donde se ha establecido qué es lo normal, quién dijo que lo que buscan las personas especiales es la normalidad. Mucho se habla de lo que se debe hacer y por qué el niño debe asistir a la escuela regular pero quién se ha preguntado qué quiere el niño. Quién se ha tomado el tiempo de investigar qué es lo que desea y si está en condiciones de expresar su opinión de forma coherente por qué no se le pregunta si le gustaría asistir a la escuela regular ¿y si el niño está a gusto en su escuela especial y si el niño ni toma en cuenta con quienes toma clase? Son varias las particularidades de la integración, es así como debe afrontar sus retos que no son pocos y condicionan en mucho la educación del niño integrado. Es necesario que cambie la forma cultural de concebir la diferencia, que se tome una postura comprometida, que exista una disponibilidad real de servicios y un verdadero proyecto de desarrollo educativo, es necesario que exista esa verdadera flexibilidad en el currículo, que exista una verdadera cooperación entre las personas involucradas, que se realicen más investigaciones y evaluaciones para detectar los puntos débiles del proceso.

Esta infinidad de situaciones son las que México tiene que resolver día a día en su proceso de integración educativa, como se verá más adelante, no todo ha podido ser cumplido y el origen radica desde su experiencia en el desarrollo y proceso de su propia educación especial. En sí, no sólo basta con dejar atrás las concepciones reduccionistas de las épocas anteriores para que exista la integración educativa sino que, de manera considerable, influye cómo se ha dado la educación especial. En el caso de México, su evolución en esta área ha sido una condicionante de la situación en integración, y junto con él, también los “vicios” de la educación en general producen un ambiente, hasta cierto punto, poco propicio para que se dé tan complejo proceso. Llegar al ideal plasmado en la teoría del proceso de integración es lo deseable pero no siempre ocurre como se describe y el caso de México da cuenta de esa situación.

CAPÍTULO 2. LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO

Cuando se revisa la historia de la educación especial a nivel mundial, a primera vista se identifica la larga cadena de arduos esfuerzos para que, en primer lugar, se reconociera el derecho de la atención y educación a las personas con capacidades diferentes, y en segunda, para que la educación especial alcanzara el nivel de disciplina teórico-metodológica de manera formal. Ahora bien, la educación especial en nuestro país no ha transitado por un camino muy fácil; en México los esfuerzos por salir adelante en esta modalidad educativa han sido copiosos también.

Podría pensarse que por el hecho de comenzar con la práctica educativa especial cuando más países ya la habían desarrollado sería más fácil al seguir los patrones establecidos por ellos; sin embargo, nuestro país no sólo debía seguir esos patrones sino que, además, debía ser coherente con la realidad y los nuevos estatutos que surgían como recomendación para desarrollar una educación especial más efectiva. Esto ocurre cuando se suscribe como miembro de organismos internacionales donde se compromete a establecer las mejores condiciones de educación especial, uno de estos organismos es la UNESCO. Entonces, la evolución para esta educación no podía ser al propio ritmo del país y de acuerdo a sus condiciones, sino que debía operar los cambios de manera inmediata si es que de alguna manera pretendía ir un poco más al parejo de países como España o Estados Unidos.

Aun cuando los países que son potencias mundiales marcan la pauta a seguir en educación especial, nuestro país, en vías de desarrollo, ha actuado de la mejor manera que le ha sido posible aun cuando las condiciones hayan sido adversas o el tema no fuera prioridad para determinado momento histórico.

Es así como la educación especial dejó de ser una mera educación para determinado tipo de personas para dar paso a la educación de la diversidad dentro de la diversidad, actualmente. Es digno de reconocer que aunque aun falta demasiado por hacer ante la actual tendencia integradora, ha sido un paso muy importante para la educación y para todas las personas inmersas en el sistema educativo, que se encuentre al niño de la escuela especial en la escuela regular. Desde el punto de vista pedagógico los beneficios se encuentran en la innovación de la didáctica que puede ser aplicada para renovar la práctica tradicional con el resto de los alumnos. A nivel social, la tolerancia y el respeto pueden ser valores que se aprendan y practiquen dentro de la escuela; por citar sólo algunos ejemplos.

Ahora bien, si nos remontamos a la historia de nuestro país es posible identificar las causas o razones por las cuales la práctica de la educación especial fue postergada durante mucho tiempo y cómo la integración educativa tuvo que implantarse de manera casi intempestiva. Está claro que nuestra condición de conquistados y subordinados a otra nación hizo que nuestra evolución natural perdiera sentido para adoptar nuevas condiciones de vida, de pensar y de sentir.

2.1 ¿POR QUÉ NO EXISTIÓ UNA EDUCACIÓN ESPECIAL ANTES DEL SIGLO XIX?

En este apartado, lo que se pretende es mostrar por qué no pudo existir la educación especial como tal antes del último tercio del siglo XIX en nuestro país. Este recuento nos permite establecer un curso natural de la evolución de esta educación para entender, con bases históricas, cómo surge la atención de las personas con discapacidad y el curso que ha seguido la integración educativa pues, en parte, la situación actual de la integración educativa ha sido influida por cómo eran atendidos sus alumnos antes, por cómo eran vistos antes y cómo se les concebía como sujetos de educación. Quitarse esas formas tradicionales de responder a esas cuestiones fue más una necesidad forzada que un replanteamiento de la educación de las personas con necesidades especiales.

La educación especial en México ha avanzado a paso acelerado para ser coherente con la tendencia mundial de integración, este aumento de velocidad produce un desfase entre la eficiencia de la atención y las nuevas exigencias; cuando el país a penas comenzaba a establecer un sistema de atención especial adecuado ya se le estaba exigiendo un nuevo modelo de intervención, un modelo pedagógico que acogiera el proceso de integración educativa. El antecedente de este panorama es el desarrollo tardito de la educación especial mexicana pues durante años no fue posible construirla debido a la situación política del país por las constantes luchas políticas y sociales, esos años de lucha representan años de “pérdida” en experiencias y prácticas educativas benéficas para sus alumnos.

2.1.1 La época colonial

En realidad, la educación especial surgió cuando el entonces presidente Benito Juárez fundó la Escuela Nacional para Sordos en 1867. Fue una forma de responder a las demandas de la población en el país que apenas estaba conformándose como un verdadero Estado. Muchos años atrás esto hubiese sido precipitado y hubieran sido alterados muchos nuevos propósitos de educación ya que había una inmensidad de situaciones que antes debían ser arregladas y acomodadas en esta nación.

Por desgracia, no se encontraron datos históricos que pudiesen ser tomados como antecedente del trato que se les daba a las personas “diferentes” en la época anterior a la conquista y la colonia. Las *culturas prehispánicas* eran culturas que demandaban en sus hombres, y población en general, fortaleza y valor, entonces quizá la atención que se les daba no era relevante ya que había otras prioridades como salvaguardar la integridad de la población, defender el territorio, el cultivo de alimento, prepararse para la guerra entre las tribus, etc. Entonces, la participación de estas personas era completamente nula ante una sociedad que demandaba las mejores capacidades y habilidades de sus miembros, pero esto no quiere decir que se les dejaba en el abandono total, o al menos eso es lo que se infiere.

Una vez que América fue “descubierta” en 1492 y que el territorio mexicano fue explorado en 1500 durante las expediciones a estas tierras por *Diego Velásquez* y conquistadas más tarde en 1519 por *Hernán Cortés*, comenzaron los cambios drásticos para lo que en ese entonces era la idiosincrasia del hombre prehispánico. Con la penetración hispánica sobre México, la religión y sus principales aliados: la sumisión y el temor fueron marcando las pautas a seguir en las actitudes y actividades de la población durante un largo tiempo.

Durante la época del *Virreinato* (1521-1810) inicia la *educación cristiana* la cual era utilizada por los españoles para infundir miedo y obtener el control total sobre la población con la finalidad de extinguir cualquier intento de emancipación que frustrara sus planes sobre estas tierras y sus riquezas. Esta es una clara muestra de por qué *no* inició una *educación especial*, ésta educación no tenía lugar en ese momento porque los fines no giraban en torno a la atención al prójimo o el altruismo comunitario sino que era prioridad controlar a un numeroso grupo de personas y “civilizarlas”. Si a los indígenas se les instruyó en la humildad, la pobreza y la pureza como ejemplo de sus preceptores, el trasfondo no era meramente religioso sino que buscaban que se imitaran éstas para tener indígenas que no cuestionaran ni se quejaran.

De esta manera, se fue constituyendo un sistema de educación clerical, en los que imperaba el temor ante la inminente violencia de las cuales eran víctimas los indígenas; aquí aplicaba perfectamente aquel dicho que dice: “la letra con sangre entra”, como lo mencionó *Ignacio M. Altamirano* al referirse a la escuela antigua (En “Bosquejos”, columna escrita por Altamirano para el *Federalista*: 30 de enero de 1871; citado en SEP, 2005), era una escuela de horrores la cual no formaba hombres sino que los destruía por la metodología que utilizaban y por el tipo de contenidos que debían ser memorizados como los rezos y determinados escritos religiosos. La dureza con la que eran tratados los niños, y más aun, los castigos, que iban de los más leves como recibir un golpe en la mano con una vara hasta recibir una o dos docenas de azotes en la espalda desnuda, realmente eran inaceptables; quizá las culturas prehispánicas imponían castigos severos a sus niños, sin embargo, hay una gran diferencia en recibirlos porque es parte de la cultura y de las costumbres de la sociedad a la que pertenecen que recibirlos porque son una imposición de ciertas personas que se adjudicaron el papel de educador sin el más mínimo respeto.

En realidad, nunca se delineó ni definió un sistema educativo como tal ya que no había acuerdos mutuos ni un compromiso verdadero entre los virreyes y la corona española; aunque algunos religiosos si asumieron su labor educativa con un compromiso verdadero, otros sólo buscaron el enriquecimiento para poder regresar a España. Pese a esta desorganización y desinterés educativo, la educación religiosa fue una práctica muy arraigada y aunque fuese una rutina, en los años posteriores fue muy difícil separarla de la vida humana ya que no permitía la evolución en la forma de pensar y relativamente aniquilaba cualquier intento renovador de pensamiento.

La pregunta aquí es: *¿en qué momento hubiese sido posible la educación de las personas con alguna discapacidad?* La respuesta es sencilla, en ninguno.

México estaba sumido en un caos ya que la conquista y su establecimiento como colonia española provocó un desajuste que hasta el *siglo XVIII* estaba comenzando a superarse y, posteriormente, también fue necesaria la educación a niveles mayores para que la colonia fuese progresando no sólo económicamente sino también culturalmente.

Quizá si el contexto lo hubiese permitido, la atención a las personas con discapacidad hubiera sido posible ya que en *España Fray Pedro Ponce de León* ya había dado educación a niños sordomudos. Esto no ocurrió, sin embargo, puede inferirse que la atención a estas personas se limitó solamente a la asistencia en cuestiones básicas de higiene, comida y hábitos como vestirse ya que la religión tan arraigada que profesaban los españoles no les hubiese permitido deshacerse de estas personas sin provocar la molestia de su Dios, y más aun, la bondad y la caridad los engrandecía ante él.

2.1.2 La lucha y el México independiente

Cuando todos los *desajustes* por la conversión a colonia española estaban por resolverse, el descontento de la población, de los intelectuales criollos y algunos españoles que compartían sus ideales se manifestarían en lo que sería la lucha más importante para México, la guerra de independencia. Es así como durante 10 años se llevó a cabo una lucha en la que las expectativas fluctuaban entre la esperanza y el desaliento pues la tensión política era demasiada y muchos combatientes no estaban dispuestos a seguir prolongando una lucha que consideraban impróspera.

Nuevamente se volvió imposible concebir algún tipo de educación para las personas con discapacidad ya que la lucha exigía la entereza, el valor y el tiempo para sacar a flote el espíritu nacionalista. El punto principal de acción no era ningún tipo de educación sino la situación política de la entonces colonia y la manera en la que se fraguaría todo el movimiento y la lucha por la independencia, y nada más.

En 1812, se elaboró la *Constitución de Cádiz* bajo el mando de las Cortes Españolas; este documento contenía algunos estatutos referentes a la educación pero nada que concerniera a la educación de las personas con discapacidad o determinado tipo de trastorno.

La historia de México ha sido accidentada si se consideran las constantes luchas y los desajustes traducidos en una *crisis* total del país lo cual no le permitía delinear ni establecer un *sistema educativo* para formar a sus ciudadanos. Sin una base sólida tanto en lo político, económico y social no era posible concebir un proyecto educativo y mucho menos era realista esperar que se atendiera a una población con discapacidad cuando la educación en general aún no estaba planeada.

Una vez consumada la lucha, el problema ya no fue la opresión sino qué rumbo iba a tomar el país; se generaron varios conflictos rebeldes y la población comenzaba a dudar del acierto que representaba la independencia

ya que, una vez obtenida la libertad no se sabía ni siquiera que camino tomar pues ya no había nadie que ordenara hacia donde se debía ir (sin mencionar la situación económica, la cual era pésima por los efectos devastadores de la lucha).

En 1823 hubo un intento por encausar la educación del país; se elaboró un documento titulado *Proyecto de Reglamento de Instrucción Pública* en el que se especificaba que todo ciudadano tenía derecho a la educación gratuita vigilada por una Dirección Nacional, se ordenaba que se fundaran escuelas para niñas y adultos y que todos los maestros fueran buenas personas, morales y de buenas costumbres. Las intenciones eran deseables aunque el resultado dejó mucho que desear debido a la carencia de recursos económicos, y una vez más no se manifestaba ningún intento de educación especial.

La misma situación se presentó cuando se elaboró la *Constitución de 1824*; en este documento se tomó una postura más definida sobre educación para rescatar a la población de la ignorancia (aunque seguía permeada por la religión), se impulsaron las *Escuelas Lancasterianas* y se fundaron más escuelas pero una vez más no se estipuló nada acerca de la atención o educación que debía ser destinada a las personas con discapacidad. Resultaba obvio el resultado ya que si lo que se esperaba era que el país evolucionara, era necesario formar ciudadanos capaces de proporcionar estrategias de desarrollo político y económico, por lo pronto, no resultaba redituable la atención a los discapacitados como población educativa.

Los desacuerdos relativos a las diferentes posturas que cada personaje tenía para guiar al país estaban muy lejos de la cordialidad y el acuerdo, esta situación sumía al país en un caos cada vez más profundo ya que la situación era aprovechada por todo aquel que esperaba obtener los mejores beneficios para sí mismo: mal manejo de fondos, la intromisión de Estados Unidos, el intento de reconquista de España, etc., de esta manera, era muy poco factible cimentar la educación especial en nuestro país.

2.1.3 Las Reformas de 1833

Cuando llega el año 1833, llega con mayor fuerza la iniciativa de configurar una educación sistemática que se alejara de la tradición católica limitante. Fue entonces que el *Doctor Valentín Gómez Farías* intentó una Reforma cuando estableció varias leyes para liquidar por completo los obstáculos que representaban el clero y la milicia para dar paso a la *modernización ideológica* mexicana basada en la libertad religiosa, la educación dirigida por el Estado y la reorientación de tropas militares. Aunque esta ideología tuvo que esperar unos cuantos años más debido a la crisis general del país, sentó los precedentes de una renovación ideológica que redundarían en una nueva concepción de la población mexicana y todos aquellos aspectos relacionados con la vida política, económica y social.

Si bien es cierto que estas ideas modernizadoras no impactaron concretamente en un plan de acción para fomentar la educación especial, si fueron ideas que redundaron en la educación y la conciencia de muchas personas para romper los grilletes de la tan arraigada educación de esencia católica y poder mirar hacia nuevos horizontes: formar hombres pensantes en contacto con el saber científico a favor del progreso. Precisamente, se necesitaban a esos hombres para concebir la atención y educación de las personas con alguna discapacidad o necesidad especial.

La educación especial era un tema muy aparte del intento por consolidar una educación eficiente y congruente con las necesidades de la nación. Si aún no se habían podido alcanzar las metas liberales de educación en las personas comunes y corrientes era menos factible que se estableciera un plan de acción para las personas con discapacidad. Si las persona que contaba con todas las facultades físicas y mentales se resistían a una evolución educativa en cuanto a la ideología positivista y la inminente necesidad de renovación era obvio que no se esperara demasiado de las personas que presentaban alguna reducción en sus capacidades. Quizá se trataba de una exclusión muy sutil e imperceptible para esa época pero el devenir natural de los hechos orilló a nuestros antecesores a comportarse de esa manera, hoy día esa segregación ya no es válida.

2.1.4 La época Juarista

Es hasta 1860 cuando inicia una etapa de relativa paz para el país dejando atrás las constantes luchas entre liberales y conservadores y la intromisión de los países extranjeros para obtener beneficios de la débil nación mexicana.

Lo que ocurrió hasta llegar a 1860 fueron luchas y un altercado con Estados Unidos, país que pretendía adjudicarse otra porción del territorio mexicano, pero esta vez no lo consiguió. Un año antes, Juárez presentó una serie de disposiciones para el país, conocidas comúnmente como “Las Leyes de Reforma”, abaladas por *Juárez, Melchor Ocampo, Manuel Ruiz y Miguel Lerdo de Tejada*.

Estas leyes reformadoras establecían los límites de acción e intromisión de la Iglesia en la vida del Estado como administración y en materia educativa establecieron en 1861 la *Ley de Instrucción Pública*: la gratuidad de la educación, promoción de las ciencias, reformar el plan de estudios de la enseñanza secundaria y superior, la libertad de enseñanza respecto a toda clase de estudios y la creación de la primer escuela mixta. Se estipuló la creación del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública como órgano rector de la educación primaria, secundaria y profesional.

Es aquí donde encontramos el precedente de la educación especial en nuestro país ya que esta *ley de 1861* estableció la *creación de una escuela de sordomudos* con un reglamento especial distinto al de la educación común, esta escuela se concretó como realidad hasta 1867.

La situación política no logró calma sino hasta 1867 cuando regresa Juárez a restablecer la República después del imperio de Maximiliano de Habsburgo. Este emperador estableció varias normas educativas aunque sólo recaían en la escuela común y algunos de sus elementos como cobertura, construcción de escuelas o división de los grados pero nada referente a una educación especial.

Con Juárez se trazó el esquema de lo que debía ser el sistema educativo ya que estableció la ley en la que se ordenó la *educación laica, gratuita y obligatoria* expedida en la nueva *Ley de Instrucción Pública de 1867*. La esencia positivista de esta ley se reflejó en el impulso de la enseñanza elemental y la introducción de la enseñanza preparatoria.

De esta manera, la estructuración del país fue dándose poco a poco y gracias a los desajustes vividos a lo largo de la historia de la nación, es como se puede dar cuenta de la falta de oportunidad para establecer la educación especial en nuestro país. Es innegable que antes del gobierno de Juárez no era posible atender a las personas con alguna discapacidad ya que no había la oportunidad ni el plan de acción más adecuado para ello. Las constantes luchas, la precaria situación económica del país junto con las constantes invasiones y la necesidad de una independencia tanto política como ideológica fueron rezagando la atención que estas personas necesitaban. Fue necesario que se realizaran varias prácticas educativas en general, a manera de ensayo, para que hasta 1861 se estableciera una disposición específica para la creación de la primera escuela de educación especial: la escuela de sordomudos.

Son muy pocos los datos que existen sobre la educación especial en México que permitan especificar la manera y las razones por las cuales la escuela de sordomudos fue construida, así como las razones por las cuales de repente el interés se puso en las personas con discapacidad. Se puede inferir que cuando se dieron las reformas a la instrucción pública, las familias de niños con algún problema solicitaron la atención ya que la educación era un tema de vital importancia y con Juárez cobró mayor relevancia para la consolidación del país; quizá fue la manera en la que Juárez vio la posibilidad de responder a su pueblo.

Es a partir de entonces cuando la nación comienza a establecerse de manera sólida al tomar un cauce natural que ayudaría a la creación de otros institutos de educación especial, después de ello las exigencias serían cada vez mayores y la demanda de servicios aumentaría también. En este sentido, es un mérito muy grande que nuestro país haya salido adelante ante la adversidad y que haya tomado la acertada decisión de comenzar a fundar escuelas de educación especial, de lo contrario, ésta se hubiera seguido postergando. Por otra parte, tal vez si México no hubiese iniciado su lucha de independencia, la Corona Española hubiera iniciado alguna campaña de atención a las personas especiales cuando la estructura de la colonia se hubiera solidificado pues ya llevaba varios años de proporcionar atención a las personas con alguna necesidad especial. Afortunada y desafortunadamente esto no ocurrió así; afortunadamente no ocurrió así ya que eso hubiera significado seguir bajo el

yugo español y desafortunadamente no ocurrió así ya que la atención a las personas con discapacidad tuvo que esperar mucho tiempo.

El hecho de proporcionar atención a las personas con discapacidad llevaba implícito el compromiso que debía ser asumido por los encargados de las instituciones de educación especial y de las autoridades para proporcionar los recursos necesarios especificando la regulación a la que debían someterse éstas. Una vez que se había dado un gran paso adelante era imposible que se diera marcha atrás y es que el reconocer el derecho de atención para estas personas reflejaba que la forma de concebirlas estaba en proceso de cambio.

Tal vez no se llegó de manera inmediata a una educación esencialmente pedagógica pero el simple hecho de brindar atención asistencial les proporcionaba una forma dignificante de ser concebidos como personas. Las cuestiones filosóficas al respecto pueden ser muchas ya que eran seres humanos también y como parte de una sociedad merecían el reconocimiento como personas no como seres improductivos o como una carga para sus familias. Bajo el contexto antes descrito es desde donde se parte para decir que se ha emprendido el largo camino de la educación especial en México.

2.2 EL INICIO DEL CAMINO

Una vez que *Benito Juárez* llegó a ocupar la presidencia de la República, México pasó a un estado de tranquilidad ya que al parecer cada cosa estaba por ocupar el lugar que le correspondía y por fin la interminable cadena de luchas estaba por terminar, aunque se dieron algunas disputas y enfrentamientos en realidad el país se mantuvo bajo una calma que le permitió estructurarse de una forma más consciente.

Cabe destacar que los pasos que se iban dando en la educación especial fueron detenidos por la muerte de Juárez y la irrupción de Porfirio Díaz en el poder durante 30 años, años en los que la educación especial sólo contó con un proveedor de recursos ya que el mayor énfasis se puso en la industria, la edificación de líneas ferroviarias, lo relativo a la vida política y económica de índole extranjero para beneficio del país y por supuesto de su presidente. *Mary Kay Vaughan* (1982) expresa de una manera más precisa y concreta la situación de ese entonces:

"[...] El Estado administraba [...] instituciones de represión [como el ejército o la policía] garantizando que un proceso particularmente violento de despojo y explotación como aquel pudiera continuar por muchos años, casi sin resistencia de los grupos afectados, principalmente campesinos, artesanos y asalariados correspondientes a los sectores de la agricultura, la minería y la industria. Dicho Estado sentó las bases para un sistema nacional de enseñanza, concebido para acrecentar la capacidad productiva dentro de una sociedad jerarquizada en clases, el cual aseguraba la lealtad hacia el orden social y el gobierno existentes." (p.28)

Entonces, es entendible por qué no existieron avances en educación especial durante este periodo.

Una vez que llegó el año 1910, la *Dictadura* comenzó a contar sus últimos días. La situación económica y social era deplorable para la mayoría de las personas, había huelgas por parte de los trabajadores ya que exigían mejoras para su trabajo así como un salario justo, muchas tierras fueron arrebatadas de manos de los campesinos. Se inicia así la revolución mexicana y con ella un periodo de estatismo en cuanto a la educación especial.

Una vez que termina la dictadura de Porfirio Díaz y que se pone fin a la revolución mexicana se pueden enumerar las nuevas instituciones creadas para impartir educación especial, quizá no se establecieron en cantidades importantes pero a partir de 1935 su evolución fue constante hasta llegar a lo que hoy es la nueva educación especial.

Son pocos los detalles que se pueden conseguir de cada una de las instituciones junto con los servicios de éstas ya que casi no existe gran cantidad de material que pueda proporcionarlos y por lo general sólo se limitan a mencionar la institución con una somera explicación de los objetivos y de lo que ahí se realizaba. Tal vez se deba a la poca importancia que se le daba a este tipo de escuelas ya que con anterioridad la equidad y la educación para todos no eran preceptos básicos de la educación, como lo son ahora.

2.2.1 Hacia una verdadera Educación Especial

Con las primeras instituciones se abre paso a una nueva forma de concebir la educación ya que todo lo que se había estudiado y lo que se había aprendido sobre el desarrollo natural del niño normal era inadecuado en aplicación para una población completamente diferente.

No se niega que una discapacidad sensorial es menos limitante que el retraso mental pero la población educativa era distinta a pesar de que los ciegos y sordomudos podían aprender lo mismo que los niños normales. La diferencia radica en la forma en la que sus aprendizajes se fomentaron dentro de la familia, la forma en la que eran tratados por los miembros de la comunidad en la que vivían, la forma en la que ellos mismos se percibían a si mismos, entre otras cosas que los iban marcando con experiencias buenas o malas; esto hacía de esa población educativa una muy distinta a la común.

En realidad no podemos saber cuáles fueron las causas reales que orillaron la creación de instituciones de atención especial para los niños “diferentes” de esa época. Las razones pueden ir desde las más románticas hasta las más duras ya que no se sabe si sus razones obedecían a la necesidad de escuelas por la demanda social de atención a este grupo desatendido durante muchos años o simplemente fue una forma de procurar el orden social y alejar el temor de las clases altas de que la cantidad de niños “anormales” fuera creciendo.

Pueden parecer extremistas las dos razones, sin embargo, hayan sido las razones que hayan imperado en esa época, gracias a éstas hoy es concebible la educación especial, y más aún, hoy es posible que las personas con

discapacidad empiecen a ser vistas como iguales porque a final de cuentas y al final del día son personas también.

Los primeros *ensayos* para atender a la población “diferente” fueron las instituciones sostenidas por la beneficencia como eran los *orfanatos* u *hospicios* que albergaban a personas (niños y adultos) que mendigaban por la calle, huérfanos, niños que alteraban el orden social y la tranquilidad de la población con sus desmanes por la situación de calle en la que vivían e incluso ciegos, sordomudos, débiles visuales y jóvenes delincuentes. Se dice que era un ensayo porque estos niños salían de la norma en sus acciones y no encajaban en la sociedad ni por su forma de ser ni por su forma de vivir, por eso se les llamaba “*anormales*” y se les recluía en instituciones; este fue un precedente de educación especial (SEP, 2004b). Obviamente, en estas instituciones la atención tenía un enfoque completamente asistencial para aquellas personas con discapacidad.

Uno de estos institutos fue el *Hospicio de Pobres* fundado en 1774 donde se albergaba a “anormales”, indigentes, niños en miseria y niños callejeros que representaban un peligro para la estabilidad social ya que podían propagar a la población sus vicios y “costumbres perniciosas” como decían antes. En estos institutos se les educaba a los niños en las primeras letras, la doctrina cristiana y se les daba algún taller donde niños y niñas podían aprender cosas adecuadas a su sexo. Algunas instituciones que se encargaban de corregir a los niños y jóvenes como parte de una readaptación social para su futura reintegración eran el *Departamento de Corrección de Costumbres* (1806), la *Casa de Corrección* (1841) y el *Asilo para Jóvenes Delincuentes* (1850). De acuerdo a la época, era necesario mantener y proteger el orden que tanto trabajo costaba mantener. Otra de las instituciones fue el *Colegio de San Antonio* que estaba sostenido por los fondos que le proporcionaba la caridad pública. Este instituto operaba como hospicio público y también se educaban a los niños en las primeras letras. De igual forma trabajaba la *Casa de Niños Expósitos* (SEP, 2004b).

2.2.1.1 Escuela Nacional de Sordomudos

Como ya se había mencionado antes, la primera escuela para personas con discapacidad en México fue la *Esuela Nacional de Sordomudos* fundada en 1867. La disposición que ordenaba su construcción se encuentra en la *Ley de Instrucción Pública de 1861* cuando Benito Juárez todavía era presidente. A partir de este momento comenzaron los esfuerzos por proporcionar algún tipo de atención a las personas con discapacidad empezando, por supuesto, con la asistencia, pasando por la atención médica hasta llegar a lo que hoy es la integración educativa.

Esta escuela trabajaba con un programa especial y, por supuesto, una de las enseñanzas que recibían sus alumnos era la instrucción religiosa. En cierta forma se retomó la tradición española cuando se empieza a trabajar con personas que presentaban discapacidad sensorial ya que era más factible

obtener resultados satisfactorios pues no tenían impedimentos de carácter mental que dificultaran su aprendizaje.

Para atender a la población de la escuela se fundó la *Escuela Normal de Sordomudos* cuya construcción fue ordenada por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública el *28 de noviembre de 1867*, también. Posteriormente, tanto la escuela como la escuela normal se denominaron de la misma manera: *Escuela Nacional de Sordomudos*.

La edad a la que podían aspirar entrar los niños era de 9 años hasta los 12; cuando la instrucción terminaba y llegaba el límite de edad, los niños eran entregados a sus padres y el resto del trabajo era de las familias. Tal parece que era una forma muy sutil de la escuela de deslindarse de la responsabilidad ya que en cierta forma lo que manifestaba era su cumplimiento de atender al niño y el resto ya no le correspondía.

El *currículo especial* de la institución contemplaba materias como lenguaje sordomudo, escritura, catecismo moral, aritmética, geografía, historia universal, agricultura para los niños y bordados para las niñas. El sistema que se adaptó para enseñar los temas fue el que inventó el Abate francés *Le'Epee*, el conocido *método manual* o mímica natural que consiste en el uso de las manos y los dedos para formar sílabas o palabras, llamados signos parciales, o expresar acciones mediante el uso de las manos y el cuerpo, los signos generales; tiempo después se remplazó éste por el *método oral* que consistía en propiciar el habla de los alumnos mediante el uso de la vista, el tacto y la lectura de los labios (SEP, 2005).

En realidad los aprendizajes eran similares a los propuestos para la escuela primaria mixta del plan de 1861 (Meneses, 1998: 181):

Plan de estudio de primaria para ambos sexos de la escuela común

Lectura

Escritura

Aritmética

Elementos de Gramática

Costura y bordados (para las niñas)

Lectura de leyes fundamentales

Canto

Sistema de pesas y medidas

Moral

Claro está que algunos aprendizajes eran suprimidos por ser un poco más complejos y otros no tenían sentido como el caso del canto para que fuera aprendido por los alumnos de la escuela especial. Por otra parte, dentro de las enseñanzas de la escuela para sordomudos se incluía historia universal y en el plan de la escuela mixta ésta no era contemplada. De esta forma pueden irse viendo las diferencias en cuanto a lo que se creía podía ser aprendido por los niños y cómo fue parte decisiva para que la separación entre una escuela y otra se notarán más con el paso de los años.

En 1880 se dictaron las *normas reglamentarias* para esta escuela las cuales incluían la disposición de enseñar a los alumnos artes y oficios que les

permitieran desempeñar una actividad que quizá después les redituara económicamente. También en ese año, se publicó por primera vez el “*Diccionario Universal de Señas para Sordomudos*” el cual sería tomado como parte de la instrucción que proporcionaba la escuela. Se establecieron talleres de zapatería y litografía y también se les enseñaba educación física.

Tiempo después se ordenó que se estableciera una comisión encargada de visitar las principales escuelas de sordomudos en Estados Unidos. Quien presidía dicha comisión era el *Lic. Francisco Vázquez Gómez* que en 1901 presentó y entregó su informe a la *Dirección de la Escuela Nacional de Sordomudos* expresando las siguientes problemáticas y la correspondiente propuesta (SEP, 2005):

1. *Problema:* en el país sólo había una escuela de sordomudos con una población de 68 personas cuando la demanda de atención correspondía a 8000 personas más. En las escuelas visitadas se atendía a la cuarta parte de su población sordomuda.
Propuesta: crear más escuelas con apoyo del gobierno federal anexándolas a las principales escuelas del territorio.
2. *Problema:* la escuela no realizaba ningún tipo de diagnóstico otológico que permitiera ubicar la etiología del padecimiento de sus alumnos ni su estado en ese momento.
Propuesta: realizar un examen especial que permitiese elaborar el historial clínico de los alumnos según su condición auditiva y las posibilidades de que aprendiera a pronunciar bien las palabras. El Lic. Vázquez mencionó en su informe que, de acuerdo a su experiencia en el área, ni en Estados Unidos ni en Francia se realizaba esto sino que los niños sólo pasaban por una revisión de su condición física en general y el peso mayor lo llevaba el nivel de inteligencia que tenían.
3. *Problema:* los alumnos no utilizaban otro método que no fuera el manual a pesar de que ya no se utilizaba en la escuela.
Propuesta: retomar el método manual y abandonar el método oral puro.
4. *Problema:* las clases de arte y oficio no eran suficientes, entonces esta situación no propiciaba que los alumnos aprendieran un oficio que les permitiera ser autosuficientes más adelante.
Propuesta: proponerle al gobierno que estableciera como obligatorio el aprendizaje de un oficio, que fuera de acuerdo a su sexo, mientras ello ocurría se proponía formar talleres que los fueran introduciendo en la teoría y práctica.
5. *Problema:* muy pocos se interesan por la formación como maestros para sordomudos y en la escuela normal de la institución no había mucha demanda.
Propuesta: Fomentar en la población el interés de esa noble educación para que la población de la escuela normal de sordomudos aumentara.

La respuesta a estas cuestiones se emitió en octubre del mismo año por una comisión que expresaba su acuerdo en las propuestas de aumentar la atención a los niños sordomudos en esa escuela y construir otras en todo el país; también aceptó que se iniciaran los exámenes otológicos pero no para la clasificación de los grupos sino para tratar aquellas patologías curables; se aceptó también incrementar el tiempo de las clases de arte y oficio pero no se aceptó el establecimiento de talleres; así mismo se aceptó fomentar con empeño la entrada de aspirantes a maestros. Las demás propuestas fueron rechazadas por su inconveniencia.

Hasta 1904 la escuela admitió adultos de ambos sexos y entonces la población escolar aumentó a 70 personas nada más.

2.2.1.2 Escuela Nacional para Ciegos

Tres años después de la inauguración de la escuela para sordomudos se abrió la *Escuela Nacional para Ciegos (1870)* en el Colegio de San Gregorio trasladado después al Convento de Corpus Christi ya que el Gobierno Federal tomó el proyecto en sus manos cuando el Ministro de Justicia e Instrucción Pública era el *Lic. Antonio Martínez de Castro*. El proyecto de una escuela para ciegos fue maquinado por el entonces presidente del Ayuntamiento de la Ciudad de México el *Lic. Ignacio Trigueros*.

El *problema* que surgió ante esta importante iniciativa fue que no había quien enseñase a los ciegos, *no había maestros* que los instruyeran. De acuerdo con lo que expresa el Lic. Manuel Domínguez, tercer director de la escuela (en “Reseña histórica de la escuela nacional de ciegos”, s/f) fue el mismo Lic. Trigueros quien se vio en la necesidad de aprender por sí mismo el método de enseñanza de lectura y escritura ya que era imposible hallar un maestro en territorio nacional y la opción de traer a alguien del extranjero resultaba inadecuado e incosteable. Una vez que éste aprendió la lectura y escritura para ciegos su plan era enseñar a personas que tuvieran tal condición para que ellos fueran quienes instruyeran a sus semejantes.

Posteriormente, los materiales que se elaboraron para apoyar la enseñanza fueron las letras del abecedario en relieve hechas de bronce, algunas láminas que tenían también en relieve principios morales. Después el Lic. Trigueros mandó traer desde Europa algunos libros que mostraran la forma en la que se enseñaba a los ciegos en sus escuela tanto en lectura, escritura como en aritmética.

Al parecer, la iniciativa del Lic. Trigueros fue de noble naturaleza ya que por sí mismo organizó la institución que comenzó a funcionar con las condiciones más básicas: un director, un maestro de primeras letras, cuatro discípulos, el material básico y un espacio físico destinado específicamente a esta escuela dentro del Colegio de San Gregorio. Un año después tuvo la oportunidad de trasladar su escuela a un espacio más grande dentro del Convento de Corpus Christi. Sin embargo, la escuela operó al principio bajo la buena voluntad

porque no había *ninguna base normativa* o reglamentaria que la rigiera hasta antes de 1872, por lo tanto las condiciones de la escuela eran las más básicas.

Por lo pronto, en 1871 la escuela comenzó a sostenerse económicamente con el *financiamiento* que le otorgaba el Gobierno de Juárez al imponer un impuesto a las loterías públicas, de esa cantidad el 15% era destinado a la escuela (SEP, 2004b).

En 1872 el *Ministro de Justicia e Instrucción Pública* estableció un *reglamento* para la escuela de ciegos: la escuela estaría ubicada en el *Ex Convento de la Antigua Enseñanza* y que asistirían a ella niños ciegos desde los 8 hasta los 16 años de edad con asilo dentro de la escuela. De acuerdo a su situación económica sería el pago que se le proporcionaría a la escuela pero en caso de extrema pobreza, los niños podían ingresar de manera gratuita. La educación estaría dividida en enseñanza para niños y enseñanza para niñas con sus respectivos profesor y profesora. Las materias que habrían de aprender todos los alumnos de la escuela eran lectura, escritura, gramática, aritmética, geografía, historia de México y educación musical. Se contempló también como proyecto a futuro instruir a los niños en las artes y los oficios (“*Reseña histórica de la escuela nacional de ciegos*, s/f; SEP, 2004b)

Una vez que ya había tomado forma la escuela, el Lic. Trigueros decide renunciar por motivos de salud y en su lugar quedó como *Director* de la institución el *Lic. Antonio Martínez de Castro*. El nuevo director pidió apoyo económico al gobierno de Díaz en 1877 para solucionar las carencias que padecía la escuela (edificio en mal estado, falta de maestros, uniformes desgastados, falta de material), la respuesta del General no tardó mucho cuando decidió *nacionalizar* la escuela, es decir, la escuela iba a ser incluida en el presupuesto federal y una parte de éste iba a ser destinado cada año a la escuela.

Es así como la Escuela Nacional para Ciegos comenzó a operar de manera coordinada con la sociedad y el Estado y en 1903 contaba con 86 alumnos de los cuales 59 eran niños y sólo 15 eran niñas, entonces no es de extrañarse que su cuerpo docente estuviera formado por 25 maestros de los cuales 21 eran hombres y sólo 4 eran mujeres.

2.2.1.3 Primer y Segundo Congreso de Instrucción Pública

Posteriormente, una vez que ya se habían establecido las escuelas para sordomudos y ciegos, comenzó a surgir interés por las escuelas especiales a partir del *Primer y Segundo Congreso Nacional de Instrucción Pública*, celebrados en los años 1890 y 1891, respectivamente. Los miembros participantes reconocieron la necesidad de crear mayor número de escuelas de educación especial aunque de esas escuelas sólo se estuviera contemplando las discapacidades sensoriales como la sordera y la ceguera junto con los problemas de conducta, nada más (en “*Escuela especial para niños anormales*”, s/f).

Durante esta época, el *Secretario de Justicia e Instrucción Pública*, el *Lic. Joaquín Baranda* (de 1882 hasta 1901) se encargó de que las escuelas normales recibieran gran impulso pues fueron abiertas muchas a lo largo de todo el país, sin embargo, no hay datos que indiquen cuáles de éstas tenían entre sus cátedras temas relacionados a la educación de las personas con discapacidad (Gómez, 1980).

Uno de los precedentes de la educación especial fue el *Departamento de Inspección Médica e Higiénica* establecida en 1896 para prevenir y preservar a los alumnos de las enfermedades. Estos departamentos higiénicos al principio se encargaban de *mantener la salud* de los alumnos pero después se agregó a sus tareas *separar* a los niños normales de aquellos que eran susceptibles de educación especial, así como el estudio minucioso de las condiciones orgánicas que disminuían sus capacidades (López Orendain; s/f).

2.2.1.4 Ley de Educación Primaria

La iniciativa de los pasados Congresos fue retomada más adelante, en 1908, año en el que se promulgó la *Ley de Educación Primaria* cuando el *Secretario de Instrucción Pública* era el *Lic. Justo Sierra*. Esta ley impulsaba la modernización de la educación primaria, hecho que representó la base para la reforma modernizadora de las demás escuelas, incluidas las de educación especial (Gómez, 1980).

Dentro de la Ley mencionada, el único artículo referente a la educación especial era el artículo 16 que expresaba lo siguiente:

Art. 16. El ejecutivo establecerá escuelas o enseñanzas especiales para los niños cuyo deficiente desarrollo físico, intelectual o moral requiera medios de cultura diversos de los que se prescriban en las escuelas primarias. La educación que en esas condiciones reciban, durará solamente el tiempo indispensable para que se logre normalizar el desarrollo, de los alumnos que deberán ser incorporados, tan pronto como sea posible, en los cursos que le correspondan de las escuelas comunes. Mientras no se establezcan las referidas escuelas y enseñanzas especiales, las deficiencias de desarrollo de que habla este artículo serán causa de excepción, cuando se comprueben debidamente, para eximir a los padres o encargados de los niños, de las penas que los reglamentos señalen por no cumplir el precepto de la educación obligatoria (en López Orendain, s/f).

Del artículo 16 se derivó el *Reglamento para la Inspección Médica de las Escuelas Primarias del Distrito Federal*. Este reglamento especificaba cuáles eran las condiciones bajo las cuales un niño debía ser llevado a una escuela de educación especial, previo diagnóstico del médico encargado del servicio higiénico escolar.

Una parte importante del éxito o fracaso de la educación especial en las escuelas era la formación de los docentes que en ellas laboraban. A pesar de ser un punto crucial en el que se unen el conocimiento y la realidad, la formación de dichos maestros era aplazada cada vez más ya que la prioridad era la reorganización de la educación común con bases sólidas nacionales y acordes al modelo económico que se estaba forjando. También influyó que aunque en la Ley de Educación Primaria se ordenaba la creación de más

escuelas especiales, esta orden no se acató y por eso no se vio la necesidad de formar más maestros de educación.

Las cátedras sobre educación especial no se diversificaron hasta tiempo después, y no sólo eso era necesario sino que también era necesario comenzar a incluir los conocimientos pedagógicos, psicológicos y médicos bajo los cuales se pudiera abordar la educación especial de forma formal y con un respaldo completamente teórico-práctico y científico (SEP, 2004b). Con el paso de los años fue más notorio que ya no bastaba con que los maestros especiales aprendieran “cómo” enseñar los temas sino que se evidenció la falta de conocimientos sobre la etiología de los padecimientos, las características, los estudios médicos correspondientes que avalaran un diagnóstico, etc.

Es así, que también en 1908 prosperaron los servicios médicos del *Servicio de Higiene Escolar* bajo el mando del *Dr. Manuel Uribe* ya que su principal tarea era estudiar las funciones biológicas del niño con la finalidad de detectar cuáles eran las causas de su inferioridad comparado con la media de los demás niños. Así también, estos servicios debían especificar si había enfermedades que requirieran de un tratamiento médico y cuidados especiales a la hora de asignar las tareas escolares a los niños (López Orendain, s/f).

En 1910 estalló la revolución mexicana y la evolución de cualquier componente de la nación quedó en espera para poder seguir su evolución ya que la lucha armada limitó la realización de cualquier intento. En ese mismo año se celebró en París el *3er Congreso de Higiene Escolar* en el cual uno de los temas a tratar era la educación especial. Este congreso concluyó que era necesario un trabajo entre el maestro y el médico para organizar la enseñanza de los niños. Uno de los requisitos que debería cumplir el maestro era tener los conocimientos necesarios para distinguir a los niños “anormales” para separarlos.

Ya se puede ver en qué momento comenzó la *exclusión* de los niños con discapacidad ya que este congreso fue una gran influencia para nuestro país pues inspiraría más adelante un congreso nacional similar.

Una vez que la lucha finalizó, en 1917 comenzaron las nuevas reformas de acuerdo a lo estipulado en la *Constitución de 1917*. Las escuelas de educación inicial ahora serían sostenidas por cada municipio junto con los servicios de higiene. Ciertamente esta disposición descontroló el desarrollo de la educación en el país ya que los ayuntamientos no estaban preparados para asumir tal responsabilidad.

Durante el periodo presidencial de *Venustiano Carranza* durante 1917-1920 no se dieron avances significativos que redundaran en la educación especial debido a la situación militar y el descontento de los diferentes sectores sociales. Posteriormente, al realizarse las elecciones para la presidencia, el candidato de mayor aceptación fue el *General Álvaro Obregón* quien fue nombrado presidente en 1920 (después de algunas luchas armadas para derrocar a Carranza y del breve mandato de Adolfo de la Huerta) cuyo mandato culminaría en 1924.

Obregón designó como Rector de la Universidad al *Lic. José Vasconcelos* concediéndole las facultades para que realizara un proyecto de educación con el objetivo de combatir el analfabetismo e ignorancia del pueblo mexicano. Es a partir de entonces que iniciaría una nueva era en la organización y sistematización de la educación en el país con la creación de la *Secretaría de Educación Pública* (Gómez, 1980).

A. Escuela para deficientes mentales y Escuela de Orientación

La formación de la primera escuela para deficientes mentales en 1914 ubicada en León Guanajuato, fue una iniciativa del *Dr. Jesús González* (maestro y neurólogo) aunque en realidad sólo se trataba de un pequeño grupo de niños a cargo de una maestra que él mismo instruyó (Solís, s/f).

Desafortunadamente son pocos los datos que se tienen sobre este acontecimiento y no hay datos que indiquen el número de alumnos, la edad o el tipo de aprendizajes que se enseñarían. Posteriormente, una vez que se había establecido esta escuela, era necesario formar al futuro personal docente que atendiera de manera correcta a su población, entonces, se abrió en la *Escuela Normal de Guanajuato* la cátedra de educación para niños anormales, esto ocurrió en 1917.

Si la escuela abrió sus puertas dos años antes de la formación docente, entonces se puede inferir que la atención que en ella recibieron los niños fue asistencial ya que aún no se contaba con el personal que conociera sobre este padecimiento y la forma en la que debían ser realizados los trabajos con ellos.

En lo que respecta a la *Escuela de Orientación para Varones y Niñas*, éstas fueron fundadas en 1918 en el *Distrito Federal* pues se pretendía que los niños y niñas que tenían alguna discapacidad pudieran encontrar un empleo con el que pudieran insertarse en el campo laboral como personas productivas (Carrasco, 1985).

2.2.1.5 La creación de la Secretaría de Educación Pública

En 1921 se crea la *Secretaría de Educación Pública* después de que *Vasconcelos* presentó su proyecto al Honorable Congreso de la Unión y éste lo aprobó, realizándole algunas modificaciones, el 21 de julio de ese mismo año.

El primer Secretario de Educación Pública fue el mismo Vasconcelos y dentro de sus primeras acciones se pueden mencionar el impulso a la escuela rural, fomento a la lectura y apreciación de las artes, así como al deporte. Esta Secretaría tendría ingerencia en todo el territorio nacional para organizar la educación mexicana con sus instituciones ya fueran de educación superior, jardín de niños, primaria, secundaria y normal así como museos, algunos departamentos educativos, academias de bellas artes, conservatorios y talleres.

Los tres departamentos con los que inició su trabajo eran los siguientes:

- El Departamento Escolar.
- El Departamento de Bibliotecas.
- El Departamento de Bellas Artes (Gómez, 1980).

La puesta en marcha de esta secretaría fue uno de los pilares para que en el país se estableciera una verdadera educación especial y se dejaran atrás las prácticas de ensayo educativo. Si este organismo regulaba la práctica educativa, entonces, había mayores posibilidades de que se estableciera una norma o una legislación específica para la educación de las personas que requerían atención especial.

2.2.1.6 Primer Congreso Mexicano del Niño

En el año de 1921 se realizó en el país el *Primer Congreso Mexicano del Niño* inspirado en el *Congreso de Higiene Escolar* realizado en 1910 en Francia. En este Congreso se abordaron temas relacionados con el cuidado y estudio biológico, psicológico y pedagógico del niño (López Orendaín, s/f).

Este fue un esfuerzo por *conocer y comprender* lo que ocurría con el niño tanto a nivel físico como mental para proporcionarle una mejor atención educativa. Es por ello que las secciones de abordaje temático se dividieron en pediatría, quirúrgica, enseñanza, pediatría, higiene y legislación.

En cuanto a la sección correspondiente a la enseñanza se pueden sacar algunos puntos importantes sobre educación especial de las ponencias presentadas:

- La importancia del conocimiento perfecto del niño en cuanto a su desarrollo físico y cognitivo ya que si esto ocurría sería más fácil *detectar* aquellos niños “*anormales*” para *separarlos* de las clases regulares.
- Se propuso la utilización del *test de inteligencia Binet-Simon* para detectar el grado de desarrollo intelectual de los alumnos. Esta propuesta implicaba la cooperación y compromiso tanto de médico y psicólogos como de maestros.
- Se propuso que la forma de *nombrar* a las personas con discapacidad fuera “*anormal*”, entendiendo este concepto como aquella persona que no puede o no había podido seguir el ritmo normal de la escuela regular debido a sus deficiencias ya fuesen de tipo sensorial o mental.
- Se propuso *clasificar y separar* a los niños de acuerdo a su condición anormal: de la vista, del oído, del habla, pedagógica; o de su estado: lisiado, tuberculosos, anémico, débil mental, imbecil o idiota.

- Se propuso el *principio de exclusión*, es decir, que los niños “anormales” no fueran aceptados en la escuela regular ya que lo que se pretendía era una educación ordenada y eficaz. Se consideraba que su sola presencia alteraría el cauce natural de la enseñanza de los grupos homogéneos por eso sería mejor enviarlas a escuelas especiales o escuelas especiales con internado.
- Se acentuó la importancia de que los niños ‘anormales’ recibieran *atención médica primero* y después atención pedagógica.

De este congreso se pueden señalar dos cosas, la primera de ellas es que la exclusión y la separación de la educación especial como una práctica paralela estaba iniciando, y la segunda, que comenzaba la etapa del modelo médico-terapéutico. Ya se había reflejado esta tendencia en el artículo 16 de la Ley de Educación Primaria pues la palabra “normalizar” se estaba refiriendo a curar una condición que quizá no podía ser remediada ni bajo la educación especial ni bajo la medicina. Son puntos muy sutiles pero dan un sentido completamente diferente a la educación especial de esa época.

Cuando el país ya había recibido bastante información y se tenían en cuenta distintas teorías y conocimientos científicos entonces comienza también el auge por la intervención médica en las escuelas y, por supuesto, en educación especial. No era casualidad que el modelo médico-terapéutico se implantara a estas alturas del desarrollo educativo.

Este modelo recae con mayor fuerza en los niños con retraso mental ya que se les consideraba como seres antisociales que podían alterar en algún momento la tranquilidad pública y el orden social, de esta manera se justificaba todo intento de cura y de protección que hacia ellos se ejercía (Ezcurra & Molina, 2000).

2.2.1.7 Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar

En 1925 se estableció el *Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar*¹ cuyo objetivo era el reconocimiento de la población estudiantil bajo parámetros psicológicos y médicos (retomando las conclusiones que surgieron del Congreso Mexicano del Niño). Por supuesto las escuelas de educación especial estaban contempladas (SEP, 2004b).

Esta instancia contaba con tres subdepartamentos:

1. *Departamento de Psicopedagogía*. Este departamento se encargaba de estudiar a los niños para llegar a una medida estándar de su desarrollo físico y mental que permitiera después *clasificarlos* en la escuela (y así obtener grupos homogéneos).

¹ Uno de los resultados de sus investigaciones arrojó que gran parte de la población estudiantil pertenecientes a la educación primaria presentaban desnutrición lo cual mella de manera considerable su rendimiento académico.

2. *Departamento de Higiene Escolar*. Este departamento debía vigilar que la educación se desarrollara en un *ambiente* adecuado e higiénico vigilando el desarrollo físico y mental de los niños y también el de los maestros.
3. *Departamento de Previsión Social*. Este departamento se encargaba de *separar* a los niños “anormales” y de *seleccionar* a los niños con potencial educativo (López Orendain, s/f).

Las prácticas de *selección* y *exclusión* se manifestaron completamente en 1925 ya que la selección de niños era explícita y el rechazo de los niños con discapacidad en la escuela regular también. Las razones que se dieron en ese entonces giraban en torno al propósito de mejorar la atención educativa de todos los niños.

El instrumento que incitó esa práctica fue la *Escala de Inteligencia Binet-Simon* ya que, como se había propuesto en el Congreso Mexicano del Niño, comenzó a ser utilizado cuando la *estandarización* correspondiente a la población mexicana estuvo lista.

Una vez que se adaptaron los *instrumentos de diagnóstico* se desarrollaron también los servicios de atención a las personas deficientes mentales dentro de las *Escuelas de Orientación para Varones y Mujeres* bajo el financiamiento del Distrito Federal. En Guadalajara se fundó otra escuela de educación especial destinada a personas con deficiencia mental bajo la orden del *Profesor Salvador M. Lima*, cabe señalar que en 1920 se impartió en la *Escuela Normal de Guadalajara* una clase de estricto orden teórico sobre la educación de los “anormales” (Ezcurra & Molina, 2000). Por su parte, la Universidad Autónoma de México comenzó a impartir cursos de enseñanza y experimentación pedagógica para niños con deficiencia mental. (Carrasco, 1985).

2.3 CONSOLIDACIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

La consolidación de la Educación Especial en México llegó en 1935-1936 cuando se establece una *División de Educación Especial* autorizada por la Secretaría de Educación Pública.

Después que se federalizó la educación con la creación de esta Secretaría los logros educativos fueron mayores pero en aquel momento la alfabetización era la prioridad. Una vez llegado a su fin el periodo presidencial de Álvaro Obregón, toma su lugar el *General Plutarco Elías Calles* hasta 1928. Durante este tiempo el presidente procuró que la educación estuviera vinculada con la economía nacional y lograr así una transformación social (Todd, 1987).

En los posteriores periodos presidenciales, *Emilio Portes Gil* (1928-1930); *Pascual Ortiz Rubio* (1930-1932) y *Abelardo Rodríguez* (1932-1934) tampoco se reportaron muchos avances significativos para la educación especial y se siguió trabajando bajo los lineamientos ya trazados pues seguía manifestándose una inestabilidad en el país debido a las crisis políticas provocadas por el *General Calles* (Acevedo, 1977).

De 1934 a 1940 tomó el mando del país el *Lic. Lázaro Cárdenas* y las expectativas sobre su honestidad y eficiencia en el poder no fueron muy alentadores. Para sorpresa de muchos, el mandato de Cárdenas fue efectivo ya que logró una estabilidad nacional que se consolidaría años más tarde. En materia educativa su prioridad fue el magisterio ya que consideraba que debían ser personas que propiciaran el cambio social por eso en cuanto a educación especial sólo hubo algunos avances (Todd, 1987).

El siguiente periodo presidencial correspondió al *Lic. Manuel Ávila Camacho* (1940-1946) con el que la unidad nacional pudo ser recuperada y en materia educativa se realizaron proyectos positivos, sobre todo cuando el Secretario de Educación fue el *Lic. Jaime Torres Bodet* (Gómez, 1980). Esta situación claro que favorecería a la educación especial también.

A partir de entonces ocuparon la silla presidencial *Miguel Alemán Valdez* (1946-1952), *Adolfo Ruiz Cortines* (1952-1958), *Adolfo López Mateos* (1958-1964) y *Gustavo Díaz Ordaz* (1964-1970). Cada uno de ellos con su Secretario de Educación hizo posible la consolidación de la educación especial, quizá las crisis fueron la constante, sin embargo, se abrieron más escuelas especiales y otros centros de atención que propiciaron la creación de una Dirección destinada específicamente a la educación especial en 1970.

2.3.1 Institucionalización de la Educación Especial

En 1932 como consecuencia de las investigaciones realizadas por el *Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar* y los resultados poco positivos de las condiciones de algunos niños, se tomó la decisión de abrir instituciones experimentales para obtener mejores datos y solucionar el problema. Entonces se crea la *Escuela de Recuperación Física* en la Colonia Peralvillo, anexo a la Policlínica #1. (Carrasco, 1985). Al parecer es la llamada *Escuela Especial para Niños Anormales*.

Aunque la educación especial ya se había desarrollado como un tipo de educación en realidad no se había institucionalizado, es decir, no había un organismo público fijo que se hiciera cargo de organizarla y establecer la normatividad a seguir. Fue hasta este momento en el que la Secretaría de Educación Pública intervino.

La situación cambió en 1935 ya que el *Dr. Roberto Solís Quiroga* quien había sido un importante promotor de la educación especial en México y el resto del continente, le planteó al entonces Secretario de Educación, el *Lic. Ignacio García Téllez*, la posibilidad de que se *institucionalizara* esta educación. La respuesta no se dejó esperar y se incluyó en la *Ley Orgánica de Educación* un apartado referente a la protección que proporcionaría el Estado a los deficientes mentales (Carrasco, 1895).

También en ese año, abrió sus puertas el *Instituto Médico Pedagógico* para atender a los niños con deficiencia mental enseñándoles entre otras cosas

hábitos sociales y corrección del lenguaje. Por desgracia no hay muchos datos sobre este instituto, sólo se sabe que se ubicó en Parque Lira y que su director fue el *Dr. Roberto Solís Quiroga*.

Como parte de la institucionalización de la educación especial, el gobierno admitió que hacían falta más escuelas de educación especial o servicios para aquellos que no eran admitidos en la escuela regular. Para emprender de manera correcta las acciones pertinentes la Secretaría de Educación Pública estableció la *División de Educación Especial* (Shea & Bauer, 1999).

Posteriormente, en 1936, el *Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar* se convirtió en el *Instituto Nacional de Pedagogía* conservando su esencia investigadora y experimental para poder hacer más efectivas las clases escolares. De sus investigaciones salió una clasificación de seis anormalidades en los niños: la del oído, la de la vista, el lenguaje, inválidos locomotores, epilépticos y tuberculosos. Más adelante, al Instituto se le anexó el *Instituto Médico Pedagógico* (SEP, 2004b).

En la misma época se estableció la *Escuela para Niños Lisiados* pero las únicas escuelas creadas que contaban con reconocimiento oficial eran la recién fundada *Clínica de la Conducta* y la *Clínica de Ortolalia*, en 1936. La Clínica de la Conducta aún existe proporcionando atención psicológica y terapéutica a los niños que presentan necesidades especiales (Ezcurra & Moliona, 2000).

Cada vez se incrementaba más la población que solicitaba atención en escuelas pero los maestros eran insuficientes ya que muy pocos contaban con bases teóricas y prácticas a nivel psicológico, psiquiátrico y pedagógico, que los hicieran capaces de atenderlos. Una forma de sopesar la carencia fue el esfuerzo que emprendió el entonces Director de la *Escuela Normal de Maestros*, el *Lic. José Castillo Nájera*, cuando estableció en dicha escuela un curso inicial para maestros sobre psicología y pedagogía, (SEP, 2004b).

No era una formación propiamente dicha sino que sólo le proporcionaba a los maestros las nociones básicas en esas materias para que pudiesen entender y atender un poco mejor a dicha población; aún así la demanda seguía aumentando y la falta de especialistas o expertos era inmensa.

Por ejemplo, muchas escuelas iniciaron sus actividades con personal docente inexperto, tal fue el caso de la *Escuela para Menores Delincuentes* en 1940. Por su parte la *Secretaría de Salubridad y Asistencia Pública* se encontraba en la misma situación, sin personal capacitado y con una enorme población que necesitaba ser atendida. El panorama estaba por cambiar años más tarde cuando la carencia de maestros preparados rebasaba cualquier intento por remediarlo, entonces se creó la *Escuela Normal de Especialización*.

2.3.1.1 Escuela Normal de Especialización

La *Escuela Normal de Especialización* se fundó gracias a la petición, otra vez, del *Dr. Roberto Solís Quiroga*. En 1941, el *Dr. Solís* tuvo a bien plantearle al

entonces Secretario de Educación, *Octavio Véjar Vázquez*, la posibilidad de crear una escuela que formara maestros especialistas en educación especial. La respuesta fue positiva pero para que el proyecto se realizara había que modificar la Ley Orgánica de Educación (SEP, 2004; Ezcurra & Molina, 2000; Carrasco, 1985).

En diciembre de ese año se envió a la Cámara de Diputados el proyecto de Reforma de la Ley Orgánica el cual no tardó en ser aprobado. La misma situación se dio en lo que respecta a la Cámara de Senadores.

Es así como la Ley reformada entró en vigor en 1842. En ese mismo año los planes de estudio para cada una de las carreras fueron revisados y analizados en su pertinencia por el *Departamento de Estudios Pedagógicos de la Dirección General de Enseñanza Superior e Investigación Científica* de la Secretaría de Educación Pública. Dichos planes de estudio fueron aprobados.

Cabe destacar que éstos se basaron en las experiencias prácticas observadas y estudiadas en los casos que se trataban en el *Instituto Médico Pedagógico*, de tal manera que se incluyeron materias que versaran sobre conocimientos de genética, psicopatología, psicología, psiquiatría, pedagogía y elaboración de un diagnóstico. Así como el estudio de los trabajos realizados por Montessori, Itard, Decroly, Pinel, Esquirol, entre otros, todos especialistas importantes sobre educación especial (SEP, 2004).

Finalmente la *Escuela Normal de Especialización* se inauguró el 7 de junio de 1943, ubicándose en el mismo edificio del Instituto Médico Pedagógico de Parque Lira, para preparar a los maestros especialistas en educación especial en las siguientes carreras:

- Educación de niños anormales.
- Educación de menores infractores.

El director de esta nueva institución educativa fue su fundador el *Dr. Solís Quiroga* quien se mostró complacido de que existiese una institución en la cual se formaran específicamente a los especialistas de educación especial.

Con el paso del tiempo se fueron agregando más carreras al mapa curricular de la escuela, estas carreras fueron:

- Educación de sordomudos (1945)
- Educación de ciegos (1945)
- Educación de lisiados del aparato locomotor (1955)
- Educación de débiles visuales (1955) (Gómez, 1980; SEP, 2004b).

La esencia de la educación especializada en alguna de las ramas de educación especial consistía en enseñar a los futuros maestros las técnicas y estrategias

específicas que les permitieran enseñar a los niños. Por otra parte, el requisito de ingreso que estableció la Ley Orgánica consistía en que todo aspirante debía ser egresado de la Escuela Normal para Profesores de Primaria y haber ejercido durante dos años por lo menos.

De esta escuela surgieron los maestros que se encargaron de enseñar en las escuelas que se fundaron en años posteriores. En realidad la expansión de servicios educativos para niños con discapacidad empieza en los años 70 ya que antes de ese año las instituciones creadas correspondían a hospitales o instituciones con orientación médica.

2.3.1.2 Los años 1942 a 1954

Este periodo representó una etapa de *transición* antes de que se reorganizara la educación especial, primero con una Oficina encargada de ésta para dar paso a la *Dirección General de Educación Especial*.

Por otra parte y, como punto muy importante, la sociedad, los especialistas y las autoridades empezaban a caer en la cuenta de que la educación para las personas con algún otro padecimiento, distinto de las deficiencias sensoriales como sordera o ceguera, también era importante.

Estos hechos representaron un paso adelante ya que la forma de concebir a las personas con deficiencia mental ya no se generalizaba en comentarios que los etiquetaban como personas completamente limitadas e ineducables. Hasta cierto punto es justificable que no haya existido la atención a estas personas antes (que no fuera de tipo experimental como las que ya se habían realizado) ya que si apenas se podía enseñar a los sordomudos y ciegos por la inexperiencia, en ese entonces, era menos factible concebir que una persona que no contaba con las facultades cognitivas en perfecto orden pudiese aprender.

En cuanto a la *expansión de servicios*, se abrieron dos *grupos* de carácter *experimental* para niños con deficiencia mental dentro de la *Escuela Anexa a la Normal de Maestros*. En 1944, gracias a los buenos resultados obtenidos, se abrieron ocho grupos más ubicados en diferentes escuelas primarias del Distrito Federal. No hay más datos al respecto pues sólo se sabe que funcionaron por tres años más y desaparecieron. (Ezcurra & Molina, 2000). A pesar de su desintegración, estos grupos marcaron un precedente en la atención a las personas con deficiencia mental ya que la práctica es más enriquecedora y seguramente fortaleció en gran medida lo que ya se sabía sobre estos niños y cómo atenderlos.

Un servicio se abrió de nueva cuenta en 1949 cuando se fundó la *Central Pedagógica Infantil* para tratar a los niños con problemas de locomoción debido al daño causado por la poliomielitis.

Para los niños con problemas de audición se fundó en 1951 el *Instituto Mexicano de Audición y Lenguaje*. En éste también se formaba a los maestros

que se encargarían de su enseñanza. Cabe señalar que esta institución fue la primera que operó con carácter privado. Un año después, en 1952 se abrió el *Instituto Nacional de Audición y Foniatría* como respuesta a la creciente demanda de atención de las personas que tenían algún tipo de padecimiento auditivo así como del habla, debido a su condición (Ezcurra & Molina, 2000).

En 1953 se crea la *Dirección General de Rehabilitación*, dependiente de la Secretaría de Salubridad y Asistencia, permitiendo que se construyeran los *Centros de Rehabilitación* para personas con trastornos neuromotores, ciegos, sordos y personas con deficiencia mental leve.

Por otra parte, de acuerdo a la historia de la educación especial en México, que se encuentra en el *Plan 2004 de Educación Especial en las Escuelas Normales* (SEP, 2004b), se plantea que no se pudo dar un óptimo desarrollo de dicha educación debido a cuatro obstáculos:

1. *Escasas investigaciones* que le permitieran a los maestros y especialistas establecer un parámetro de diferenciación de lo que era normal y lo que no.
2. No existía un conteo confiable que se tradujera en *datos estadísticos* que permitieran saber cuál era la cantidad real de personas que requerían de ayuda, y que incluyera a aquellas personas que no tenían ningún déficit físico severo.
3. Los maestros especialistas estaban en proceso de formación y los que existían en ese entonces resultaban *insuficientes* en cantidad porque no todos tenían una *especialización* para atender a las personas especiales.
4. *Falta de estrategias* específicas para realizar un diagnóstico lo cual repercutía en un tratamiento, a veces, inadecuado.

Con la subsiguiente creación de instancias encargadas de la educación especial la situación mejoró un poco más ya que no seguiría un camino errante sino que se emprendería un camino más organizado al definir los objetivos y las metas que debía alcanzar.

2.3.1.3 Oficina de Coordinación de Educación Especial

En 1959 empieza una *reorganización* de la educación especial con la finalidad de regular las acciones que ésta emprendía en cuanto a la expansión de los servicios y la formación de los maestros especialistas.

Por tal motivo el Oficial Mayor de la Secretaría de Educación Pública creó la *Oficina de Coordinación de Educación Especial* entre 1959 y 1960, dependiente de la Dirección General de Educación e Investigación Científica.

Con esto se buscaba *organizar* la educación en cuanto a la atención de las personas cuyo problema era el fracaso escolar. Ahora no sólo importaba que los niños con alguna discapacidad recibieran ayuda sino que era necesario que los niños que no tenían ninguna deficiencia pero que tenían problemas para aprender fueran tratados también pues la *deserción escolar* empezaba a manifestarse de manera preocupante. La primera *Directora de la Oficina* fue la *Profesora Odalmira Mayagoitia*, una vez que asumió el cargo se encargó de fomentar la atención temprana a los niños con deficiencia mental y la creación de mayor número de escuelas (Carrasco, 1985).

Se fundaron las *Escuelas de Perfeccionamiento* a nivel primaria entre 1960 y 1961, sumando 4 en total. En Veracruz fue creada la *Escuela para Niños con Problemas de Aprendizaje* y después surgió la *Escuela Mixta para Adolescentes* (Carrasco, 1985). En 1962 se fusionaron el Instituto Nacional de Audiología y Foniatría, y la Escuela Nacional de Sordomudos creándose así el *Instituto Nacional de la Comunicación Humana*.

En 1964 se abrieron los *Centros de Cooperación* para evitar dejar sin atención a aquellos niños que no habían podido ingresar a la Escuela de Perfeccionamiento; esto indicaba que la severidad de su problema era mayor y requerían de otro tipo de diagnóstico y atención para sus problemas (Carrasco, 1985). En 1966 la apertura de las escuelas fue mayor ya que se establecieron varias a lo largo del territorio nacional, se incluían estados como Puebla, Tampico, Colima, Mérida, San Luis Potosí, entre otros. Mientras tanto, en el Distrito Federal se abrieron 10 escuelas más.

Con el auge de las escuelas de educación especial, la demanda de ingreso a la *Escuela Normal de Especialización* aumentó considerablemente. Es así que la profesora *Mayagoitia* llega a la dirección de dicha escuela en 1966. Ya que ella había estado a cargo de la *Oficina de Coordinación de Educación Especial* sabía bien cuáles eran las necesidades a nivel teórico, práctico y metodológico para mejorar la intervención pedagógica del docente.

De esta manera comienza una *reforma* en los *planes de estudio* y sus programas, previa conformación de un comité realizador, este comité detectó que los planes de estudio, seguidos hasta ese entonces, carecían de bases científicas que respaldaran la forma en la que se debían atender los diferentes padecimientos en cuanto a lo psicológico. Durante esta época, el problema constante fue la invalidez de los conocimientos que los profesores adquirían en la escuela ya que las exigencias eran cada vez mayores y cada vez más pronto el conocimiento se volvía obsoleto (SEP, 2004b).

Por otra parte, una vez que se estaban atendiendo las necesidades inmediatas en cuanto a servicios, la Secretaría de Educación manifestó su acuerdo en que aquellos niños cuyas deficiencias fueran muy leves pudieran recibir su educación en las escuelas regulares incluyendo una terapia adicional. (Shea & Bauer, 1999). Este dato proporciona un leve indicio de lo que más adelante se constituiría como grupos integrados y su conversión para dar paso a la integración educativa en nuestro país.

2.3.2 Dirección General de Educación Especial

En 1970 la Secretaría de Educación crea, por orden presidencial, la *Dirección General de Educación Especial (DGEE)*, este hecho representó la culminación de una total consolidación para la educación especial.

Esta Dirección sería dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica y tendría por tarea *organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación especial* y la formación de maestros especialistas en el ramo. De esta manera México se suscribe como miembro de la UNESCO como un país comprometido con la educación especial pero más aun con la educación de su población procurando brindarle las mejores oportunidades con escuelas eficientes y eficaces.

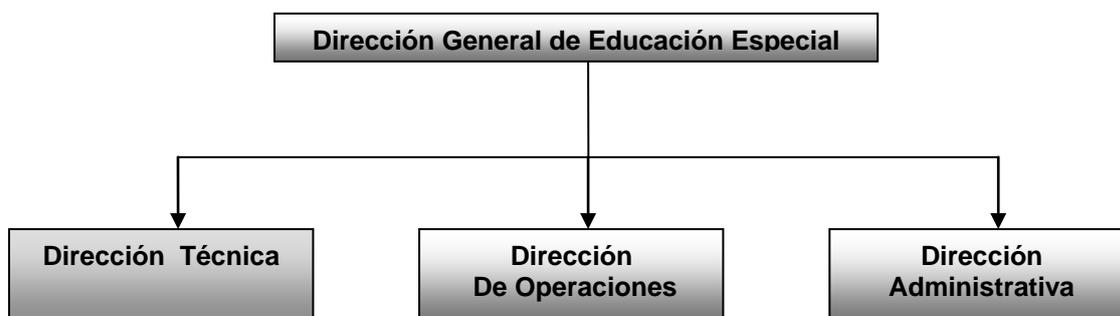
Lo anterior lo lograría cumpliendo de manera correcta con el establecimiento de los servicios educativos adecuados, supervisando que las normas legales establecidas se cumplieran así como llevando a cabo una campaña de sensibilización donde se le diera apoyo y orientaciones a los padres y se informara a la población sobre la discapacidad.

De acuerdo con lo que se menciona en la compilación de José Luis Carrasco (1985) este suceso “[...] más que un acto administrativo [...] cristaliza [...] el largo sueño de todos aquellos que desde el ángulo profesional o familiar eran testigos de la marginación de los sujetos con necesidades especiales. Significó también la insoslayable respuesta de las demandas de los maestros mexicanos, que en su práctica diaria comprobaban la necesidad de un tratamiento especial para estos niños.” (p. 12)

2.3.2.1 Estructura

La *Dirección de Educación Especial* modificó su estructura en 1979 quedando con tres direcciones las cuales agrupaban las principales actividades que tenían que ser realizadas de forma sistemática (Carrasco, 1985).

Figura 7. Subdirecciones de la DGEE



a) *Dirección Técnica:*

Esta instancia se encargaba de realizar todo aquello que tuviera que ver con la *normatividad* y establecimiento de los diferentes *planes de estudio* como evaluar, modificar, promover investigaciones o planear la capacitación de los maestros; considerando cada uno de los factores que condicionaban a la educación especial. Para realizar su trabajo disponía de cuatro departamentos:

1. Departamento de Programación Académica.
2. Departamento de Desarrollo del Sistema.
3. Departamento de Investigación.
4. Departamento de Comunicación y Promoción.

b) *Dirección de Operaciones:*

Esta instancia se encargaba de *organizar, analizar y controlar* el desarrollo de cualquier *práctica* que tuviera que ver con la educación especial en las instituciones o dentro de los servicios que se proporcionaban. Para agilizar su trabajo contaba con un Departamento de Servicios en el Distrito Federal y otros tres Departamentos para el resto de la República, los cuales se ubicaban estratégicamente uno en el norte, otro en el centro y el último en el sur, contando con una Coordinación en cada Estado.

c) *Dirección Administrativa:*

Ésta se encargaba de todo lo relacionado con los *recursos* económicos, humanos y materiales. Para esto había tres Departamentos:

1. Departamento de Recursos Humanos.
2. Departamento de Recursos Financieros.
3. Departamento de Recursos Materiales y Servicios.

De esta manera quedó estructurada la DGEE y no había manera de que se negara que la educación especial fuera importante, no sólo para las personas que la necesitaban sino para aquellas que podían hacer algo al respecto. Con esta Dirección los grandes esfuerzos de las épocas anteriores estaban dando frutos. La primer escuela de 1867 había sido rebasada y después se abrieron muchas más para otro tipo de problemas.

Claro está que la situación política y económica lo permitieron ya que al dejar atrás los años de lucha armada, se pudo establecer un sistema educativo sólido y hasta entonces fue posible concebir una verdadera educación oficial, reglamentada, institucionalizada y reconocida cada vez más.

2.4 LOS AÑOS POSTERIORES A LA CONSOLIDACIÓN

Después de la creación de la Dirección General de Educación Especial siguieron reportándose acontecimientos cada vez más importantes.

Uno de ellos fue el principio de normalización e integración. A México no se le ocurrió utilizar estos principios, por el contrario, al comprometerse a proporcionar la mejor educación especial que le fuera posible de acuerdo a las recomendaciones de la UNESCO, tenía que ser congruente con lo dicho.

Mundialmente los principios de normalización e integración ya habían cobrado mucha fuerza, entonces, la creación de la Dirección le proporcionaba a México la posibilidad de ponerlos en práctica y que no se quedaran en simples proyectos experimentales, como ocurrió con muchos a lo largo de los años. La Secretaría de Educación Pública expresaba su intención de que las personas con algún impedimento físico y/o mental se integrasen a los grupos de la escuela regular al igual que su integración social para disfrutar de una vida plena en la medida de las posibilidades de cada uno (SEP-Dirección General de Programación, 1980).

No sería un camino fácil, sin embargo, la disposición de los encargados y personas involucradas, jugó un papel fundamental para el inicio del reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad y mucho mayor mérito fue que nuestro país empezara a tomar las medidas para llevar al niño especial a la escuela regular más adelante, no como el niño que va a veces, no como el niño que no puede, sino como un alumno más.

Ahora bien, en los *años 70* la situación de las escuelas primarias atravesó por un momento crítico ya que en esa década la tasa de crecimiento poblacional había aumentado demasiado y no sólo comparado con otros años sino que aún comparado con otros países latinoamericanos; México tenía una tasa de crecimiento del 3.2%; países de primer mundo como Estados Unidos tenían una tasa de 0.9, Argentina tenía una tasa de 1.3, por citar sólo algunos (Todd, 1987).

Esto provocó que la demanda de educación primaria aumentara, sin embargo, ese no era el problema principal ya que el Estado lograba satisfacer la cobertura de servicios, el problema radicaba en que sólo unos pocos niños inscritos terminaban completamente su educación primaria. La deserción escolar fue un problema constante en esa década y en la siguiente también.

Uno de los factores que influía para que un niño desertara o continuara era la reprobación, ésta podía originarse por una mala nutrición, por el contexto socioeconómico, por no haber asistido a preescolar o por las dificultades de aprendizaje que no eran causa directa de las razones anteriores. A estos problemas se les sumó que no había un método diagnóstico para los problemas de aprendizaje, en consecuencia, no se podía detectar a temprana edad cuál era el obstáculo para cada niño.

Este último punto originó varios proyectos de educación especial como lo fueron los *Grupos Integrados* (sobre estos grupos se hablará en el siguiente capítulo ya que son el antecedente inmediato del proyecto de integración educativa en nuestro país). Obviamente se siguió fomentando el trabajo con los niños especiales.

2.4.1 Servicios de Educación Especial

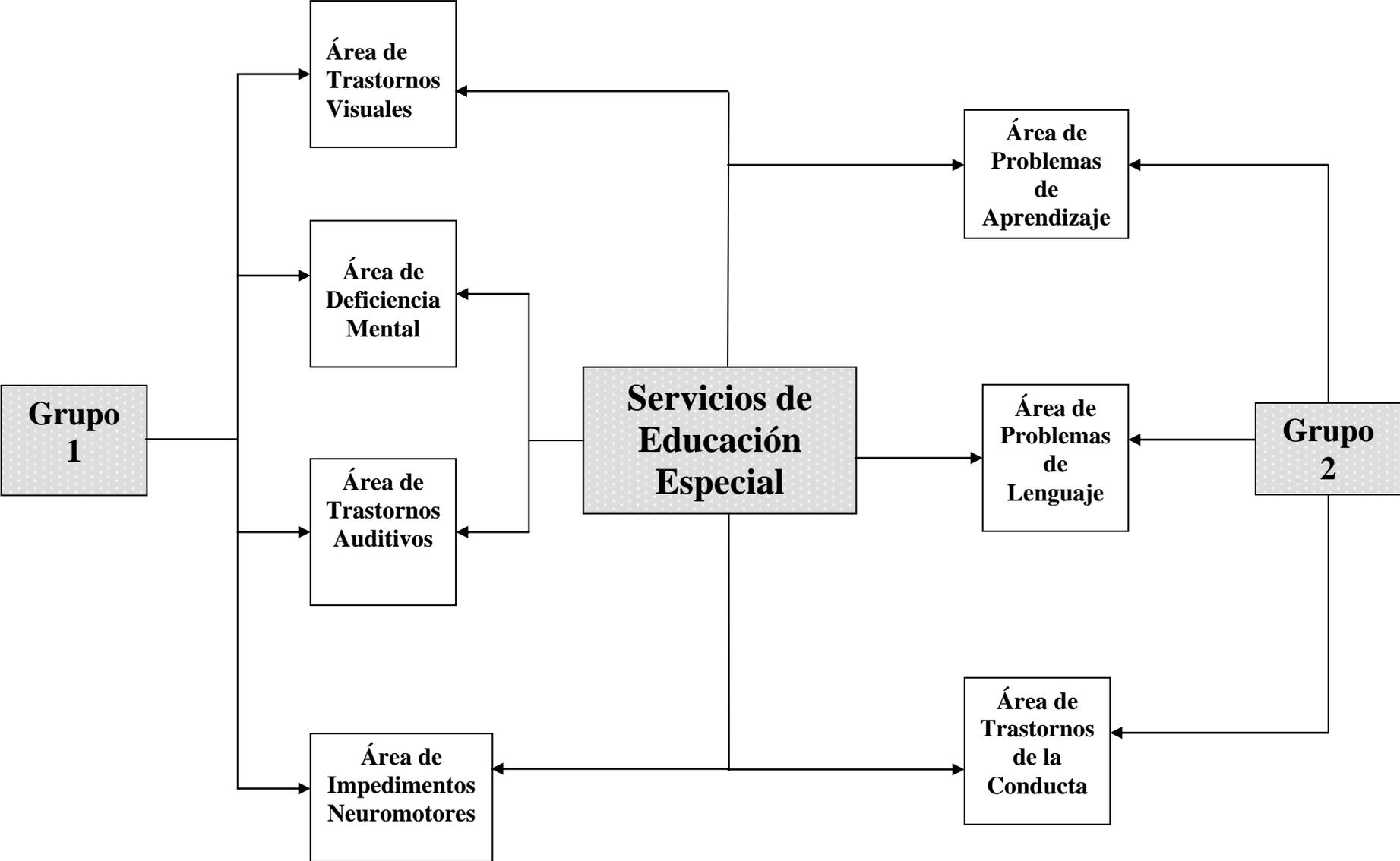
Cuando la educación especial se consolidó como una educación formal fue entonces que tuvo la posibilidad de delimitar su marco de acción y especificar cuáles serían sus objetivos de trabajo. Su objetivo principal era lograr que toda persona desarrollara la capacidad de autosuficiencia y autonomía que le permitiera integrarse y participar activamente en la sociedad.

Para alcanzar el objetivo general era preciso que se establecieran programas específicos para corregir o compensar la situación de cada uno de los niños de educación especial, siguiendo un programa curricular adecuado y con el uso de una metodología pedagógica adecuada para cada deficiencia o trastorno. Con base en lo anterior, los servicios de educación se dividieron en dos grupos de acuerdo a la población a los que serían destinados:

- *Grupo 1.* Servicios de educación especial fundamentales para la *integración y normalización*.
- *Grupo 2.* Servicios pedagógicos transitorios y complementarios de educación especial (Carrasco, 1985).

A su vez, estos servicios se subdividían en otros de acuerdo al área de atención específica que requería cada persona:

Figura 8. Servicios de educación especial



2.4.1.1 Área de Deficiencia Mental

Esta área tenía como trabajo atender a aquellas personas que presentaban una *disminución* considerable en su *proceso cognitivo* acompañado de alteración de la conducta, tomando como parámetro, para identificar el grado de severidad, los indicadores biológicos y el desempeño intelectual.

Esta discapacidad era atendida en varias de las escuelas de educación especial donde los grupos de niños se dividían de acuerdo al grado de severidad su edad cronológica. Las enseñanzas básicas correspondían más que nada a generar *hábitos personales* y a propiciar el desenvolvimiento dentro del medio social y si la deficiencia era leve, entonces, se podían aspirar a un aprendizaje de tipo laboral.

Una de las características de este servicio era que buscaba la educación del deficiente para que pudiera *integrarse en la escuela regular* lo antes posible, los cursos tenían una duración de 7 años máximo pero si las condiciones eran favorables entonces se canalizaba directamente al niño a la escuela común.

Este aspecto es muy importante ya que refleja una forma más abierta de tratar las diferentes necesidades de los niños sin confinarlos a una escuela especial sino procurando su integración. De esta manera se fueron marcando las pautas para que la integración educativa cobrara fuerza en épocas posteriores.

2.4.1.2 Área de Trastornos Visuales

En esta área se atendían a aquellos niños cuyos padecimientos iban desde la *ceguera* total hasta una *debilidad visual* que en consecuencia no les permitía acceder de manera satisfactoria a la escuela regular. El objetivo de la enseñanza era fomentar en el alumno nuevas *formas de poder “ver”* para que se integrara a la sociedad como persona autosuficiente.

También se procuraba que estos niños asistieran a la escuela regular pero el punto que capta la atención es que los niños podían trabajar en las escuelas especiales siguiendo un programa regular con las debidas *adaptaciones*. Aquí se encuentra otro precedente de la integración educativa porque es la forma como se trabaja actualmente.

2.4.1.3 Área de Trastornos Auditivos

Con esta área se cubría la atención a los niños *sordos* e *hipoacúsicos*, de acuerdo al grado de la pérdida de audición era el tipo de atención que se les proporcionaba. La técnica de enseñanza era oral con el apoyo de gestos y señas, entonces se les enseñaba a leer los labios y a utilizar de manera correcta el auxiliar auditivo (ya que no sólo basta con colocarlo sino que requiere de un entrenamiento para sacarle el mayor provecho posible).

No está por demás señalar que también se buscaba la inserción del niño sordo o hipoacúsico a la escuela regular, si no era posible entonces su enseñanza siguiente correspondía a la capacitación laboral como forma de brindarle las herramientas precisas para su autosuficiencia.

2.4.1.4 Área de Impedimentos Neuromotores

Esta área corresponde a los servicios que se destinaban a las personas con *parálisis cerebral* ya que ésta no les facilita realizar las actividades comunes como desplazarse o asistir a la escuela y escribir. Lo que se pretendía era que llegaran a ser lo más autosuficientes posible desarrollando al máximo las áreas del sistema nervioso que estaban en perfecto estado y compensando aquellas que tenían un trastorno.

Suele pasar algunas veces que a pesar de la existencia de trastornos neuromotores, el proceso cognitivo es adecuado, entonces una persona puede aprender perfectamente aún cuando no pueda moverse correctamente o articular palabra alguna. En caso contrario, hay zonas del sistema nervioso afectadas que alteran el proceso cognitivo, como es el caso de la deficiencia mental. Por otra parte, los problemas visuales, auditivos y de comportamiento también pueden aparecer asociados.

Cuando el caso lo permitía, los niños eran educados el tiempo necesario para canalizarlos después a una escuela regular, si esto no ocurría, entonces los niños permanecían en la escuela especial recibiendo la educación básica, así como capacitación laboral.

2.4.1.5 Área de Dificultades de Aprendizaje

Los niños que manifestaban dificultades en su aprendizaje durante el primer grado o aquellos que habían *reprobado* primero era incluidos en los llamados *grupos integrados*, éstos eran una especie de grupos de regularización que trabajaba durante un tiempo variable para que el niño se reincorporara a las clases regulares.

En caso de que las dificultades se manifestaran en niños de grados más altos, entonces eran enviados a centros psicopedagógicos en los cuales recibían ayuda en sesiones tres veces a la semana.

2.4.1.6 Área de Problemas de Lenguaje

Estos servicios atendían a aquellos niños cuyo lenguaje era deficiente, es decir, el desarrollo de su *lenguaje* presentaba alguna *anomalía* cuando no había comprensión ni expresión lingüística. Estos trastornos podían estar asociados a cualquier otro padecimiento.

Si las alteraciones eran únicamente lingüísticas los niños eran enviados a los grupos integrados, en los casos contrarios los niños eran mandados a un Centro de Rehabilitación y Educación Especial.

2.4.1.7 Área de Trastornos de la Conducta

Aquí se atendían a los *menores infractores, inadaptados sociales* e incluso a los adultos en condición de cárcel, éstos últimos recibían asesoramiento en los centros educativos de educación especial ubicados dentro del reclusorio, pero no todas las prisiones contaban con una escuela especial.²

El objetivo principal era *readaptar* a los chicos para que pudiesen *reintegrarse* a la sociedad de manera satisfactoria con ayuda de un programa de desarrollo humano.

2.4.2 Centros de Rehabilitación y Educación Especial (CREE), y Centros Psicopedagógicos

Estos centros fueron creados gracias al acuerdo establecido entre la Secretaría de Educación Pública, la Secretaria de Salubridad y Asistencia y el Sistema Para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), en 1973. (Ezcurra & Molina, 2000).

Establecer los centros fue una respuesta a la creciente demanda por los servicios de educación especial, por esta razón eran establecidos en aquellas zonas donde no existían aquellos servicios.

En éstos se proporcionaría *atención integral* (entendiéndola como atención médica y pedagógica) a las personas con discapacidad sensorial, personas con deficiencia mental y personas con trastornos neuromotores.

Por su parte, los *Centros Psicopedagógicos* se crearon para detectar y diagnosticar a los niños, de entre seis y catorce años de edad' con problemas específicos de aprendizaje o trastornos de la conducta. Una vez que los niños eran *diagnosticados* se les proporcionaba el tratamiento más adecuado de manera grupal o individual.

Cabe señalar que este servicio operaba paralelamente a la escuela regular ya que la intervención con los niños sólo duraba 3 meses mínimo y 6 meses máximo, tiempo en el que los niños seguían asistiendo a la escuela como siempre.

En 1979 sólo existían 18 Centros ubicados a lo largo de todo el territorio nacional.

² El servicio de escuelas especiales en los reclusorios inició en 1924 cuando se estableció el Servicio para Anormales en Establecimientos Penales y Correccionales (Solís s/f).

2.4.3 Las Primeras Investigaciones sobre Educación Especial

El establecimiento de la Dirección General de Educación Especial permitió que se realizaran las primeras investigaciones sobre esta área a cargo de la *Dirección Técnica* mediante el *Departamento de Investigación*.

Lo que se buscaba con dichas investigaciones era obtener datos que pudiesen ser transformados en *propuestas* (teóricas, metodológicas, tecnológicas, etc.) o modificaciones pertinentes que fortalecieran los servicios de educación especial o la organización del sistema mismo.

Las primeras investigaciones que buscaban mejorar la atención de los niños dentro de la escuela, ubicándolos como el centro de la intervención y como eje de toda acción poniendo mayor atención a sus capacidades que a sus limitaciones, fueron dos:

- a) *El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura.*
Objetivo: analizar el curso que seguía el niño desde que se iniciaba su aprendizaje de la escritura hasta que lograba utilizarla.
Procedimiento: formar dos grupos de niños cuyas edades y nivel socioeconómico fuesen diferentes para comparar los resultados después.

- b) *Cuantificación y clasificación de niños atípicos*
Objetivo: determinar la frecuencia con la que se presentaba una "atipicidad" y el grado de severidad de ésta.
Procedimiento: selección de una muestra representativa con visitas a los hogares del Estado de México y Distrito Federal para recolectar los datos a manera de censo. (Carrasco, 1985).

Desafortunadamente no se encontró información significativa que indique de que manera fueron utilizados los resultados de estas primeras investigaciones.

2.4.4 Particularidades de la Educación Especial

Como suele suceder, pese a los esfuerzos y el trabajo coordinado que realizó la Dirección General de Educación Especial, se estaban generando problemáticas de diferentes índoles.

Del análisis de Luis Eugenio Todd (1987) algunas de las problemáticas son las siguientes:

- Carencia de una ley que reglamentará la inserción de las personas con discapacidad al campo laboral después de su educación en las escuelas especiales.

- La atención de los problemas de aprendizaje se centraban en las dificultades para adquirir la lecto-escritura y el cálculo pero dejaban a un lado las demás asignaturas como ciencias.

- Establecer un *método* confiable para *detectar* a aquellos niños con problemas de aprendizaje lo más temprano posible.
- Cuando los niños lograban dejar la escuela especial y se integraban a la escuela regular los *maestros no lo aceptaban* de muy buena manera. (todas estas cuestiones de integración serán abordadas en el siguiente capítulo).
- Las *investigaciones* eran *insuficientes*.

Durante esa década se cubría de manera satisfactoria la demanda de servicios por ello no constituía una problemática que resolver. Se atendieron aproximadamente 17,000 personas en las escuelas de educación especiales en los 70.

En cuanto a la integración laboral, es razonable que no se especificara nada en alguna ley o artículo ya que eran principios de reciente introducción ideológica en el país y a penas estaban formulándose los acuerdos y estrategias a seguir. Eso no quiere decir que la sociedad actuaba bien cuando cerraba las puertas a las personas especiales por su condición, de ahí surgiría después también el fomento al respeto de los derechos humanos y la equidad. Lo mismo corresponde para el punto referente a la actitud de los maestros; esta actitud surge más que nada del desconocimiento y temor que del desagrado.

Ahora bien, en cuanto a la excesiva importancia del aprendizaje de la lectura, escritura y cálculo es menos justificable decir que se trataba de una problemática ya que el problema en si radicaba en la creciente cantidad de niños con dificultades para aprender. Esta vez es válido justificar la forma de proceder de las escuelas ya que tanto la lecto-escritura como el cálculo condicionan el éxito o fracaso de los alumnos en las demás asignaturas. La adquisición de las nociones fundamentales para leer, escribir y realizar operaciones matemáticas son mucho más importantes ya que de estas tres cuestiones parte el aprendizaje de las ciencias o cualquier otra asignatura.

En lo que respecta a un diagnóstico temprano se comenzaban a aplicar pruebas a aquellos niños que eran referidos por sus maestros por su bajo desempeño escolar para ser mandados a los llamados grupos integrados.

Por otra parte, respecto a las investigaciones, quizá no hayan existido numerosos trabajos porque a penas estaba tomando forma y estableciendo un ritmo de trabajo el Departamento de Investigación. Los beneficios de las investigaciones son numerosos, sin embargo, requieren de bastante tiempo para emitir los resultados y si apenas se estaba sistematizando el trabajo entonces es justificable que sólo hayan comenzado con dos.

Dentro del objetivo planteado en 1979 acerca de asegurar la educación básica a toda la población se incluía la atención a los niños especiales. Otro de los objetivos era elevar la calidad de la educación donde se contemplaba también elevar la calidad de la educación normal y fomentar la investigación educativa. Puntos clave para la evolución satisfactoria de la educación especial.

Otro más de los avances (a finales de los 70) fue proporcionar una beca en efectivo, previa solicitud y aprobación de la Secretaría de Educación. Estas becas eran de dos tipos, unas se otorgaban a los alumnos de las escuelas que formaban parte de la SEP para que realizaran estudios fuera del país y, el segundo tipo eran aquellas becas que se otorgaban para que se estudiase en una escuela particular incorporada a la SEP. Las becas que podían ser solicitadas para educación especial eran las becas para escuelas particulares (SEP- Dirección General de Programación, 1980).

Es así como comienza a surgir una educación especial en forma, los servicios se fueron ampliando y cada vez más población recibía atención en las diferentes escuelas porque ya se contemplaba como uno de los elementos del sistema educativo nacional incluyéndosele también en los objetivos y planes generales. Desde entonces, comenzaban a despuntar los principios de normalización e integración y la forma en la que los servicios de educación delimitaban sus objetivos dejaba ver que no se quedarían en metas por cumplir sino que se tomarían las medidas necesarias para lograrlo. La forma en la que se fue conformando la educación especial en México marcó la forma inicial de lo que hoy es la integración; el modelo que regía en la intervención de las personas con necesidades especiales era meramente médico-terapéutico pero en realidad no había una educación que propiciara el desarrollo integral de sus alumnos sino que, más bien, los planes y programas estaban orientados a la rehabilitación junto con el desarrollo de habilidades y hábitos útiles para la vida diaria en el caso de aquellas personas cuyo padecimiento era de grado más severo. La situación parecía más fácil para aquellos quienes sólo requerían de un apoyo adicional para el desempeño académico, por ejemplo en alguno de los Centros Psicopedagógicos, pero ello no garantizaba que la atención fuera la más eficiente. Cuando México y su educación especial comenzaban a tomar un camino de trabajo más sólido, aunque correspondiera al trabajo médico-terapéutico, es cuando el plan de trabajo tuvo que modificarse; durante los 70 ya no fue necesario sólo la educación especial en la escuela especial sino que las exigencias de la tendencia mundial de normalización e integración forzaron a que México adoptara éstos principios como parte de la educación. La forma de responder ante tal situación fueron los grupos integrados, estos grupos son el precedente directo de la integración educativa en este país. Entonces, a la educación especial ya no sólo le fue exigido un trabajo correcto para sus niños sino que también tuvo que afrontar la nueva tarea de la mejor forma que le fue posible ya que un cambio tan radical no podía ser asumido y aceptado de tajo. Por consiguiente, dos puntos clave en la integración educativa en México pueden ser identificados desde esta época y, ciertamente, explican una parte de su situación actual : el primero, la tradición de la atención médica desorientó el trabajo de la educación especial cuando se le ordenó proporcionar educación al niño “especial” en la escuela regular bajo un modelo educativo, un modelo con el que no había trabajado nunca; y el segundo, la integración educativa no fue una iniciativa social, fue una medida que las autoridades educativas tomaron para ser coherentes con los compromisos asumidos internacionalmente.

CAPÍTULO 3. LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO. ELEMENTOS PARA SU COMPRENSIÓN

Sin duda alguna, la integración educativa en México comenzó a despuntar rápida y precipitadamente como un propósito ambicioso dentro de la educación especial aunque en realidad no había un proceso unificado y oficial que lo avalará como parte de los objetivos de la educación básica en las escuelas regulares, sino que era un proceso paralelo a ésta.

En este apartado, se muestra de qué manera se fue implementando el principio de integración educativa, empezando como un proyecto para convertirse en una estrategia educativa perteneciente a la educación básica del país. Para ello es necesario abordar los precedentes significativos como son los objetivos de los servicios proporcionados durante los 70 y 80, así como los grupos integrados ya que fue hasta la década de los 90 que se concibió una política sobre educación especial e integración educativa que la avalaba y que, además, propició la reorientación de los servicios de educación especial.

Si es que se desea valorar el proceso de integración en México, es necesario que se dispongan los elementos básicos, desde su inicio hasta la época real en la que se implantó, para comprender y rescatar aquellos avances significativos pues es evidente que no se han alcanzado los avances que otros países de primer mundo han tenido, sin embargo, correspondientemente al ritmo de desarrollo nacional: contexto económico, político y sociocultural, México ha procurado establecer las bases de un proceso de integración educativa durante más de 30 años aunque, por lo general, se ubica el inicio a partir de 1993, año en el que comenzaron a darse los mayores cambios a favor de este proceso.

3.1 PRECEDENTES

Los precedentes prácticos de la integración educativa pueden ser detectados desde la creación de la *Dirección General de Educación Especial* ya que a partir de que se estableció de manera fija esta instancia, para coordinar y regular la educación especial, es que fue posible contemplar como posible la incorporación del principio de integración a la educación, específicamente a nivel primaria ya que la educación preescolar no era obligatoria en ese entonces y a la educación secundaria ingresaban pocos alumnos debido al alto índice de deserción escolar.

A nivel político, la integración educativa dependía de lo establecido en las *Declaraciones de Derechos* cuyos lineamientos habían sido asumidos por el país como Estado miembro de la organización que las expedía, además que, a nivel internacional, el principio de integración iba cobrando mayor relevancia por ser uno de los elementos imprescindibles del principio de normalización.

El principio de integración se implantó en los diferentes países del mundo, casi de manera simultánea, es decir, durante la década de los 70, sin embargo, la diferencia entre un proceso y otro fue marcada por el contexto y las

experiencias de cada uno en educación especial, tal es el caso de España, país que ha marcado pautas a seguir y ha logrado solidificar la integración de los niños en la escuela común llegando incluso hasta los niveles superiores de educación, además de que cuenta con una basta normatividad y leyes que respaldan ese proceso.

En lo que respecta a *México*, el avance significativo en cuanto a los servicios para la integración se dio durante la década de los 90 cuando se estableció el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación*, antes de eso, la integración se manejó como un principio que se incluía solamente en los objetivos de educación especial como un “suceso deseable” mas no como una estrategia de educación de mayor impacto para el desarrollo de las personas con cualquier discapacidad. Se trataba de un principio cuya valoración se dirigía más hacia la desconfianza que hacia la construcción del mismo.

Los elementos que permitieron ir cambiando la perspectiva de manera gradual sobre la integración durante los 80 fueron las normas y estatutos emanados de documentos importantes, que si bien no eran específicos para la integración sí estaban relacionados en cuanto ponían de manifiesto la necesidad del respeto y la tolerancia entre todos los seres humanos. En este caso, estos documentos corresponden a las distintas *Declaraciones de Derechos*.

Es innegable que éstos representaban una ayuda para poder llegar al objetivo de tener escuelas integradoras porque inspirarían más documentos de vital relevancia para la integración en años posteriores, sin embargo, en ese momento, presentaban una bifurcación ya que no constituían una base sólida cuyos lineamientos fueran acatados como políticas nacionales, porque de cierta forma dependían más de la capacidad ética de las personas y de los valores morales que les eran inculcados.

A continuación se muestran la *Declaración Universal de Derechos Humanos*, la *Declaración de los Derechos del Niño* y la *Declaración de los Derechos de los Impedidos*, con los artículos más importantes sobre educación, los cuales sostuvieron frágilmente el incipiente proceso de integración durante casi dos décadas.

3.1.1 Declaración Universal de Derechos Humanos

Dentro de los documentos internacionales se encuentra *la Declaración Universal de los Derechos Humanos*, proclamada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1948, y asumida por todos y cada uno de los países miembro. Cabe señalar que esta Declaración fue establecida tres años después de terminada la Segunda Guerra Mundial como un esfuerzo por recuperar y propiciar la paz, la libertad y la dignidad de las personas, los pueblos y las naciones mediante sus 30 artículos. Es así que no se le puede considerar como un documento a favor de la integración, específicamente, pero si es la base para la elaboración de aquellos que si corresponden al tema, es ahí donde radica su importancia.

Específicamente en materia educativa, que después incidiría en la aplicación del principio de integración, se encuentra el *artículo 26*; éste expresa algunos puntos significativos que se resumen a continuación:

1. Que *toda persona tiene derecho a la educación*, la cual debe ser gratuita por lo menos en lo que se refiere en la educación básica.
2. Que la educación debe tener implícito en sus objetivos el *desarrollo de la personalidad humana así como favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad* entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos.
3. Que *los padres tienen derecho a escoger el tipo de educación para sus hijos*.

Estos tres puntos del artículo 26 son los que, hasta cierto tiempo, fueron el único respaldo de la integración educativa en este país, ya que en ninguna parte se manifiesta alguna expresión negativa o estipulación de que los derechos corresponden solamente a las personas que gozan de todas sus facultades físicas y mentales en condiciones óptimas, así que quedaba sobrentendido que se incluía a aquellas personas que presentaban alguna discapacidad o necesidad especial ya que su condición no es el valor sino que el valor se encuentra en el simple hecho de que también son seres humanos.

Quizá el punto número dos sólo hace referencia a la *comprensión y tolerancia* entre grupos étnicos y religiosos, sin embargo, de forma indirecta, se relaciona con la integración ya que si se logra un ambiente armonioso y se practica la tolerancia y la amistad, ambas inciden en el respeto a la diferencia y proporcionan las condiciones más idóneas para que se dé ésta.

Por su parte, el punto número tres es relevante porque especifica la oportunidad que tienen los padres de decidir la educación que mejor les parezca para sus hijos pero ello incluye que también los servicios estén dispuesto a dar apertura a los niños especiales en las escuelas regulares, si es que los padres de familia están de acuerdo con que es la mejor opción para sus hijos.

Otros artículos relacionados son el *artículo 1* que expresa la dignidad e igualdad de derechos para todas las personas; el *artículo 2* en su primera sección que expresa que todas las personas tienen los mismos derechos proclamados sin importar raza, sexo, idioma, religión, postura política o cualquier otro aspecto nacional o social, de nacimiento u otro.

3.1.2 Declaración de los Derechos del Niño

Muchos puntos de los establecidos como derechos humanos fueron recogidos en esencia en los diferentes documentos que a lo largo de los años dieron mayor sustento normativo y legal a la integración educativa, tanto nacionales como internacionales. Entre dichos documentos se encuentra la *Declaración de*

los *Derechos del Niño* proclamada en 1959 por la Asamblea General de la ONU ya que se reconoció que era indispensable la protección y cuidado del niño, debido a su inmadurez tanto física como mental, así como el deber de todo adulto de salvaguardarlos de cualquier abuso.

Dicha Declaración consta de diez principios de los cuales se resumen algunos que se relacionan con el principio de integración educativa:

- ☺ *Principio 1.* Este principio expresa, principalmente, la *igualdad* de todos los niños a gozar de los derechos que para ellos se proclamaron.
- ☺ *Principio 2.* Expresa el *derecho* a acceder y disponer de las *oportunidades* y servicios que le permitan desarrollarse integralmente de manera saludable y normal.
- ☺ *Principio 5.* Más explícitamente este principio aborda el tema de la discapacidad ya que expresa que el niño que tenga cualquier tipo de impedimento debe recibir la *atención especial adecuada* para su condición, ya sea tratamiento médico, atención educativa o los cuidados necesarios.
- ☺ *Principio 7.* Este principio básicamente establece que todo niño tiene derecho a recibir *educación gratuita y obligatoria*, específicamente en la educación básica, en condiciones de *igualdad de oportunidades* para su óptimo desarrollo.
- ☺ *Principio 10.* proclama la *protección* del niño respecto a las prácticas discriminatorias de cualquier tipo.

Nuevamente, aunque se hace alusión a los niños con “impedimentos”, de ninguna manera se especifica que están fuera de los derechos ya que también son niños aun cuando no puedan comportarse y hacer todas las cosas que un niño común hace.

En el derecho número cinco se expresa que deben recibir educación y en el derecho número siete se menciona la igualdad de oportunidades; en estos dos puntos ya comienza a vislumbrarse el interés por impulsar la dignidad y el reconocimientos de los niños con algún tipo de discapacidad y aunque no se exprese de manera explícita la integración educativa, estos artículos fueron “aprovechados” por todas aquellas personas interesadas en promover la equidad, dignidad, respeto y no segregación de las personas con discapacidad de cualquier índole.

Cabe señalar que dicha lista de derechos para los niños fue elaborada posteriormente a una que se redactó en México: el llamado *Decálogo de los Derechos del Niño Mexicano* de 1950. Este listado fue elaborado por la Profesora *Carolina Baur Arenas* (destacada activista de los derechos humanos y miembro honorario de la ONU por su trabajo) que en esencia y en cuanto a los niños con discapacidad expresaba el derecho que tenían a la educación,

entendida ésta como rehabilitación para que pudiesen incorporarse a la sociedad (Todd, 1987).

Aunque este principio era esencialmente de aspiración *terapéutica* cuando se menciona la palabra “rehabilitación”, fue una manera de incitar la aceptación de los niños en las escuelas comunes y de abrir paso a las expectativas de que efectivamente había la posibilidad de que pudieran tener aprendizajes importantes.

3.1.3 Declaración de los Derechos de los Impedidos

Pasado algún tiempo, se proclamó la *Declaración de los Derechos de los Impedidos* el 9 de diciembre de 1975 (anteriormente se había proclamado ya la Declaración de los *Derechos de los Retrasados Mentales* que en esencia fue recogido por la nueva declaración de 1975) para proteger los derechos de aquellas personas con discapacidad física o mental asegurando así su bienestar en todos los aspectos y su inserción satisfactoria a una vida lo más normal posible.

Se establecieron trece preceptos como los derechos de los impedidos de los cuales los correspondientes a la educación son los que a continuación se mencionan:

- Derecho # 2. Este punto se refiere a la *igualdad* ya que todos los impedidos gozan de los mismos derechos, por eso no es válido ningún tipo de discriminación o distinción cuando estos son aplicados.
- Derecho # 3. Establece el *respeto* a la dignidad humana ya que sin importar su condición son seres humanos también.
- Derecho # 5. Se refiere al *derecho* que poseen las personas con algún impedimento a cualquier medida que les permita llegar a *desempeñarse* como *personas autónomas* en la medida de lo posible.
- Derecho # 6. El punto seis menciona, entre otras cosas, el derecho a la educación, y otros servicios, como medida para lograr el *desarrollo óptimo* de todas las facultades humanas que le permitan también *integrarse* o reintegrarse a la sociedad.

Con esta Declaración, es más evidente el esfuerzo de los legisladores, activistas, asociaciones, padres de familia y cuanta persona estuviese interesada, en promover la integración de estas personas como miembros activos de una sociedad a la que innegablemente también pertenecen. Puede apreciarse el cambio que sobre las personas con discapacidad se estaba generando, un cambio gradual que llegó a inspirar declaraciones de derechos.

Por otra parte, a pesar de la falta de especificación del principio de integración educativa, ésta quedaba sobreentendida porque la integración social lleva implícita la integración educativa. Además, para los años 70, ésta ya

comenzaba a ser un punto central por lograr en la educación de las personas con discapacidad. Este florecimiento de la educación y la integración no hubiese sido posible si primero no comenzaba a *revalorarse* el papel que como seres humanos desempeñan todos, independientemente de las condiciones físicas y mentales; la revaloración y el simple hecho de reconocérseles como personas realizó una función crucial y en gran medida tuvieron que ver las ya mencionadas declaraciones de derechos.

Obviamente, ningún país estaba (ni está) obligado a acatar las recomendaciones establecidas en los documentos ya mencionados, no obstante, las naciones deben ser coherentes con el compromiso asumido como Estados miembros de la ONU y otros organismos, asumiendo estas y otras recomendaciones. Para México era más conveniente ya que la única normatividad sobre educación especial se estipulaba en la *Ley Federal de Educación* elaborada en 1973 cuyos únicos artículos referentes eran dos:

- * Artículo 15. Este artículo expresaba que *el sistema educativo [comprendía], además, la educación especial o la de cualquier otro tipo y modalidad que se [impartiera] de acuerdo con las necesidades especiales de la población y las características particulares de los grupos que la integraban.*
- * Artículo 48. En él se expresaba que *los habitantes [tenían} el mismo derecho a las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo Nacional sin más limitaciones que satisfacer los requisitos [establecidos] (en “Ley Federal de Educación 1973”, s/f: 3-4, 11)*

Es por esta razón que tales Declaraciones jugaron un papel crucial de enriquecimiento normativo para los primeros proyectos experimentales de integración educativa realizados durante la década de los setenta, debido al gran impulso mundial y el ascendente trabajo realizado por los países escandinavos y Estados Unidos.

En consecuencia, México debía buscar la manera de ser coherente con la tendencia integradora y con los postulados a los que se había comprometido con las Declaraciones de Derechos. La tarea no resultaba fácil si se considera el bache en el que había caído el país producto de la creciente crisis durante el periodo presidencial de *Luis Echeverría Álvarez* (1970-1976). Esto implicaba un gasto adicional en educación para establecer un sistema bajo el cual operaría la integración educativa: personal especializado, apoyos de todo tipo, capacitación docente, planeación, metodologías pedagógicas, etc., y no era muy factible.

3.2 UNA INCIPIENTE INTEGRACIÓN EDUCATIVA

La respuesta del país hacia la integración se resume en la operatividad práctico-metodológica de los llamados *grupos integrados*, estos grupos representaron la totalidad de los esfuerzos por implementar la integración educativa en el país, por casi 20 años.

Tuvieron una vigencia de aproximadamente 25 años mientras se planeaba y sistematizaba la atención educativa de los niños para su integración en la escuela regular con la finalidad de dar verdadera respuesta a los elementos básicos que la constituyen: respeto a las diferencias, derechos humanos, igualdad de oportunidades y educación para todos.

Quizá los esfuerzos por sobrepasar la experiencia de grupos integrados no fueron decisivos en un principio, pero tampoco es adecuado demeritar la postura que asumió la educación especial cuando reconoció la necesidad de proporcionar educación a los niños dentro de un ambiente más abierto como lo es la escuela regular.

Justificadamente, el país respondió de la manera que consideró más pertinente de acuerdo a su contexto, asumiendo las consideraciones y recomendaciones de organismos internacionales. Es así que el valor de los grupos integrados radica en la apertura inicial de poder incluir en la escuela regular algunos niños de la escuela especial. Desafortunadamente, la experiencia sólo fue para algunos pocos niños, sin embargo, esas pocas experiencias, evidenciaron que la integración educativa no sólo significaba tener presente al niño en la escuela sino que hacía falta una completa y renovada cosmovisión del papel de la educación, el compromiso docente y la forma en la que era concebido el niño con discapacidad.

3.2.1 Los grupos integrados

Cuando se estableció la Dirección General de Educación Especial, los servicios que se ofrecían tenían como *objetivos* formar personas autónomas y autosuficientes, además, tenían como *intención* proporcionar la atención elemental a los niños para que pudieran llegar a un nivel que les permitiera ingresar a la escuela regular. Entonces, aquellos niños que lograban dejar la escuela especial llegaban a la escuela regular en los llamados *grupos integrados*.

Los grupos integrados empezaron como *proyecto experimental* en 1970 pero solamente en el *Distrito Federal* y *Monterrey*; se solidificaron como un programa de educación especial entre 1974 y 1978, años en los que se expandieron al resto de la República y fueron integrados los niños con alguna discapacidad física o mental. Estos grupos dejaron de funcionar hasta 1995 cuando la reorientación de servicios de educación especial fue total.

Inicialmente, los grupos integrados se formaron con niños inscritos en la escuela regular debido al alto índice de reprobación y deserción escolar, fue entonces cuando se aceptó que no siempre las deficiencias físicas o mentales condicionaban el desempeño académico de los niños sino que, a pesar de poseer un aparato cognitivo en perfecto orden, había un pequeño desajuste en los procesos de aprendizaje, que entre otros factores, podía ser provocado por la didáctica incorrecta del maestro. De esta manera, estos grupos tuvieron como *objetivo inicial* la *prevención del fracaso escolar*, es por ello que el sistema educativo decidió proporcionar ayuda a los niños que habían

reprobado el primer o segundo grado de primaria debido a los problemas de aprendizaje.

Los candidatos para el grupo integrado eran reportados por el maestro de grupo, después se les aplicaba una valoración pedagógica con la finalidad de detectar aquellos que verdaderamente necesitaban un apoyo especial. Eran valorados mediante dos pruebas, siendo la primera un filtro y la segunda una confirmación de los datos arrojados por la primera:

- *Prueba de adquisiciones escolares.* En esta prueba se valoraban las áreas de lectura, escritura, comprensión lectora y cálculo de manera tanto individual como colectiva. Los niños que obtuviesen puntuaciones bajas en dos de las áreas debían someterse a la siguiente prueba, los demás podían seguir asistiendo al grupo regular.
- *Prueba Monterrey.* Esta prueba sólo confirmaba los datos obtenidos en la anterior ya que valoraba dos áreas: las nociones elementales del cálculo (clasificación, seriación y conservación de la cantidad) y las nociones elementales de la lecto-escritura tales como palabra y oración escritas (en “Fundamentos psicopedagógicos de la atención en grupos integrados” s/f).

Los resultados servían para identificar las áreas en las que presentaba dificultad el niño, posteriormente, se elaboraba un perfil individual bajo el cual se basaría su trabajo en el grupo integrado. Se formaban grupos de 20 alumnos máximo quienes serían regularizados por aproximadamente un año en un *salón especial* pero dentro de la escuela regular para que pudiesen integrarse a un grupo del grado correspondiente lo más rápido posible. Por su parte, el *maestro de grupo* debía ser un *especialista* para que su didáctica se basara en las necesidades y el ritmo de aprendizaje de cada uno de los niños. A esta modalidad de trabajo se le denominó como *Grupos Integrados A*.

En 1974, gracias a la experiencia, el trabajo y la investigación de la doctora *Margarita Gómez Palacio* se abrieron paso los proyectos experimentales de *grupos integrados para los deficientes mentales* ya que había trabajado en técnicas de aprendizaje de la lecto-escritura y el cálculo; a este proceso se le denominó “*Plan Nuevo León*” (Todd, 1987).

En un periodo de cuatro años el proyecto de los grupos integrados A cobró mayor fuerza y se expandió por el resto de la República; en ese mismo periodo se hace cargo de la Dirección General de Educación Especial la doctora Gómez Palacio y con ello se inicia la experiencia de *Grupos Integrados B*.

Se abrieron *grupos B* de niños con hipoacusia, grupos de niños con debilidad visual y grupos de niños con deficiencia mental muy ligera, éstos funcionaban igual que los grupos tipo A. Más tarde, en 1981, se elaboró el *Manual de operación de la unidad de grupos integrados* con la finalidad especificar la estructura de los grupos y su funcionamiento así como para reforzar la didáctica, realizar las adecuaciones correctas y la evaluación más pertinente, por parte del maestro.

Con este hecho ya se van detectando las *primeras experiencias* del proceso de integración que tienen que ver con las adecuaciones y la individualización de la enseñanza porque se trabajaba con el currículo de educación primaria regular reforzando los contenidos relativos a la lectura, escritura y cálculo. El *aspecto negativo* de este incipiente proceso de integración fue la “*confusión*” que se instaló en los maestros de la escuela regular ya que de manera indiscriminada “*identificaban*” cada vez más niños con problemas de aprendizaje o de conducta pero que no necesariamente requerían de una educación especial, siendo ésta última la solución fácil que tenían los maestros para despojarse de su propia problemática educativa y didáctica (SEP, 2004a).

Quizá, como se trataba de una prueba experimental, no se realizó un proceso pedagógico y metodológico completamente adecuado, no obstante, el hecho de apostar a la posibilidad de la educación satisfactoria de los niños especiales sí fue determinante.

Como parte del proceso evolutivo de la integración, el sistema educativo fue adoptando gradualmente una postura más abierta con hechos más contundentes cuando llegó la década de los ochenta. Sin duda, las opiniones representaban una dicotomía entre aceptación y rechazo, sin embargo, esa situación no impidió que el proceso natural provocara el inicio del reconocimiento de que todas las personas tenían derecho a recibir una educación de calidad; por ejemplo, las *Escuelas Normales de Especialización* tuvieron que proporcionar programas especiales para preparar a los maestros de los grupos integrados (SEP, 2004b) ya que no podían operar con maestros improvisados y era un proyecto de suma importancia para el país y su educación (aunque tal vez en ese momento muchos pensaron que sería un proyecto que quedaría pronto en el olvido).

3.2.2 Los servicios de educación especial

El mejor de los propósitos de los servicios de educación especial era incluir en el aula regular, lo más pronto posible, a los niños de los grupos integrados A y B, sin embargo, el proceso para la completa apertura de los espacios educativos comunes para las personas con alguna discapacidad física o mental fue parcial pues muchos niños permanecieron en las escuelas de educación especial y muchos otros requerían de otro apoyo extra en alguna de las instituciones que atendiera en dicha modalidad.

En este sentido, durante los 70, el paso de los niños de la escuela especial a la escuela regular era visto por las personas como algo extraño, es de suponerse que en aquellos tiempos se pensaba que si había cierto número de instituciones o escuelas especiales no había razón para que los niños “*atípicos*” (como se les denominaba en ese entonces) estuvieran ocupando un lugar en las escuelas comunes. En el libro titulado *El Maestro* (1970), el reporte de actividades de la SEP, correspondiente a esos años, en cuanto a educación especial, muestra claramente una postura muy particular de los encargados de la educación sobre la integración:

“No escapan a nuestro criterio los limitados avances que hemos registrado en este renglón, explicables por nuestra preocupación de destinar los aumentos presupuestales para el beneficio del mayor número; sin embargo, consideramos dejar sentadas las bases para articular en lo futuro un sistema completo que atienda a este sector de la población, que hasta hoy gravita sobre las escuelas regulares y pasan invariablemente, por obvias razones, a aumentar los índices de reprobación de las mismas escuelas.” (SEP, 1970: 20)

De este párrafo se desprenden puntos importantes:

1. Que la educación especial apenas comenzaba a sistematizar sus acciones con la creación de su Dirección General y aparte había que planear todo un proceso cuya complejidad provocaba que los beneficios no se percibieran de inmediato.
2. Que la actitud de los encargados de la educación giraba en torno a la renuente aceptación del acierto que representaba integrar a los niños “atípicos” en la escuela regular porque, tal como parecía, significaba agregar una problemática más a la crisis educativa.
3. Que las etiquetas discriminatorias y las bajas expectativas hacia los niños estaban a la orden del día ya que se menciona que “por obvias razones” iban a incrementar el índice de reprobados. Esas obvias razones se refieren de manera despectiva a las facultades disminuidas de los niños cuya única valoración se centraba en el “no puede” y por ende no merecía un espacio en la escuela común, según parecía de acuerdo al texto.

Afortunadamente, pese a las pocas expectativas sobre la incipiente integración, con los grupos integrados se abrió la oportunidad de cambiar la perspectiva hacia un horizonte más prometedor. Valorando estos grupos, a pesar de propiciar una integración muy sutil, fue un paso significativo cuando aún no se podían esperar grandes proyectos de integración ni grandes resultados. La década de los 70 representó un *periodo de ensayo y error* para que en los años posteriores se tomaran en cuenta aquellas cosas que requerían un ajuste y se fuera construyendo el camino de la escuela especial hacia la escuela regular, camino que aún no está terminado.

Si se consideran los diferentes modelos graduales del continuo de servicios para la integración educativa, se reflejaba un avance inicial ya que los niños comenzaban a trasladarse de un nivel a otro, siempre que fue posible, para pasar de la escuela especial a la escuela regular. En los cinco modelos del *continuo de servicios para la integración*¹, se encuentra el nivel correspondiente al trabajo en el aula especial pero dentro de la escuela regular; es el modelo del informe COPEX el que lo especifica mejor en su *nivel 5* ya que se refiere a clases especiales en la escuela regular con la convivencia específica en ciertas actividades con el resto de los compañeros, que era como ocurría en ese entonces con los grupos integrados.

Este hecho realmente reflejaba una pauta entre la permanente asistencia a la escuela especial y una nueva apertura a la diversidad a pesar de que las acciones emprendidas eran insuficientes y todavía tenían que pensarse, readecuarse y perfeccionarse otras, sin dejar de mencionar el impacto mundial que ya tenían los principios de normalización e integración.

¹ Véase capítulo 1.

Ahora, de acuerdo con la investigación realizada por el Distrito Federal con la colaboración de algunos organismos internacionales, titulada *Elementos para un diagnóstico de la Integración Educativa de las niñas y los niños con discapacidad y necesidades educativas especiales en las escuelas regulares del Distrito Federal* (2000) es entre 1979 y 1980 cuando la Secretaría de Educación Pública inició la *readecuación de su normatividad* para que estuviera acorde a los principios de *normalización e integración*, que adoptó abiertamente en esos años. Este dato se confirma en el *Informe de Labores 1979-1980 de la Secretaría de Educación Pública* (1980) pues en el apartado correspondiente a la educación especial se menciona lo siguiente:

“La educación especial está encaminada a lograr que los niños y jóvenes afectados por algún impedimento físico o mental puedan integrarse a las instituciones educativas regulares, incorporarse a su medio social y participar en él, y disfrutar de una vida lo más plena posible.

[...] la educación especial comparte los fines y principios generales de [la educación regular]. Su peculiaridad reside en las modificaciones y adiciones que debe introducir en los programas y métodos educativos, para compensar o superar las deficiencias de sus alumnos.

Recientemente se estableció el concepto de integración como fundamento estratégico para la educación especial en el país [...]. Se ha comprobado que el aula regular es notoriamente superior para formara a niños y jóvenes que padecen leves deficiencias de cualquier tipo o incluso alguna deficiencia grave o severa. Si bien es claro que no todos los alumnos pueden incorporarse al aula regular, el concepto de integración significa reconocer la importancia de que jóvenes y niños atípicos vivan y se eduquen en condiciones lo más normales posible; implica también la necesidad de elegir al medio más apropiado y menos restrictivo para su desarrollo y educación” (p. 27)

En el informe también se especifican los *niveles de integración* con los que se contaba para la atención de los alumnos:

- ☺ *Aula regular con apoyo adicional especializado para el alumno o el maestro.*
- ☺ *Grupos pequeños de niños atendidos con la finalidad de reintegrarlos al aula regular (que en este caso se puede inferir que se trataba de los grupos integrados de tipo A).*
- ☺ *Grupos especiales dentro de la escuela regular (de igual forma, se hace la inferencia de que se trataba de los grupos integrados de tipo B).*
- ☺ *Escuelas especiales para las diferentes discapacidades o diagnóstico.*
- ☺ *Instituciones de corte médico, el hogar u otros que mantuvieran a las personas como pacientes internos.*

Hasta aquí puede verse que los resultados de las pruebas experimentales de la integración empezaban a despuntar como un proyecto que iba a requerir mayor compromiso y un análisis consciente de la metodología junto con la postura pedagógica si es que también se buscaba la confianza de los padres de familia y la aceptación por parte de la sociedad. En este sentido, la familia

juega un papel fundamental; principalmente en esa época era una decisión delicada aceptar que los hijos fuesen sometidos a las pruebas piloto de integración pues el resultado era incierto. Ahora, en cuanto a la población, el proceso debió ser menos complejo porque lo que se esperaba de ellos era el apoyo y el respeto hacia la diferencia, ya que, al principio, el hecho de ver un niño “atípico” en lugares no pensados causaba desconcierto (aun todavía).

Por otra parte, ante la incipiente integración educativa, la Secretaría de Educación Pública dio un paso hacia delante cuando formuló lo que se conoce como las Bases para una política de educación especial; en cierta forma fue un reforzamiento del trabajo que se había dado hasta ese entonces con grupos integrados pero la diferencia radica en su reconocimiento de los principios de normalización e integración de manera explícita y oficial.

3.2.2.1 Bases para una política de educación especial

Los puntos de los que habla el informe 1979-1980 de la SEP fueron tomados del documento titulado *Bases para una política de educación especial* elaborado en 1980 donde se especificó la adopción de los principios de *normalización e integración* y se reconoció a su vez la *connotación negativa* que conllevaban las etiquetas y los términos como “impedido”, “atípico” o “inadaptado”; el documento especificó la recomendación de sustituir dichos términos por el de niños, jóvenes o adultos con “*requerimientos de educación especial*”. (en “El sujeto de educación especial, s/f)

Así también, se especificó que la *filosofía* de la educación especial correspondía a una *filosofía humanista*, es decir, que todos los niños eran seres humanos y por ello, no importando su condición, se reconocía la similitud de los fines de la educación especial y la regular, que en ambos casos se refería a la formación de seres correctos, autónomos, independientes y libres. De este supuesto, la educación especial debió trabajar bajo el siguiente precepto: *basarse en las posibilidades más que en las limitaciones del niño*; fue una manera de introducir el aspecto práctico de la integración ya que de dicho precepto se desarrolló una didáctica especial, especial en el sentido de poner más atención en las posibilidades y, por ende, albergar mayores expectativas sobre los logros de los niños con *requerimientos de educación especial* así como la elaboración de objetivos y programa de actividades individuales para cada alumno (lo que sería actualmente la adecuación curricular).

De 1970 a 1980 hay diez años, diez años necesitó México, tan sólo para cambiar la esfera filosófica en la forma de concebir al sujeto de educación especial: el niño pasó de ser un atípico a sólo un niño con requerimientos de educación especial. Y en la esfera educativa el niño pasó de ser un factor de engrosamiento de la reprobación en la escuela regular, a ser el factor principal de su educación elevando las expectativas de sus logros. Lo curioso de esa situación es que fueron dos avances significativos como parte del reconocimiento de su dignidad y derechos, el punto es que realizarlo tomó diez años.

Ahora bien, específicamente sobre normalización e integración, en el documento se recomendó que tanto las escuelas como la sociedad repensaran la forma en la que actuaban para adoptar *actitudes favorables* (sobre todo el respeto) de manera que satisficieran la necesidad de pertenencia y seguridad de las personas que asistían a la escuela especial y que quizá podrían asistir a la escuela regular. Se menciona también una relación específica que correspondía a la experiencia que se estaba llevando a cabo con los grupos integrados en ese entonces, es decir, *a menor limitación mayor integración*. Quedaba claramente establecido que para las personas con padecimientos más severos había una serie de alternativas especiales, pero para aquellas cuyo padecimiento era leve existía la posibilidad de asistir a la escuela regular y quizá, sólo si tal vez lograban alcanzar un nivel adecuado, se podrían integrar a las clases regulares.

En realidad los únicos casos que se han encontrado documentados son los que corresponden a los grupos integrados, desafortunadamente no se encontraron datos que mostraran la experiencia del trabajo realizado en el aula regular con niños que tuvieran una discapacidad, que al parecer, de los muy pocos que había, la mayoría tenía deficiencia mental muy leve y algunos otros tenían problemas visuales. De acuerdo con el *Prof. Eliseo Guajardo* (1998), se trabajaba con estos niños porque resultaba más fácil utilizar el programa de educación básica con ellos, pues no eran muy numerosas las adecuaciones que debían hacerse.

El documento *Bases para una política de educación especial* estaría vigente por aproximadamente *15 años* antes de que se apostara por un plan, aunque precipitado, sí más grande y de importante impacto como para propiciar la reorientación y readecuación de servicios de educación especial. Mientras tanto, los 80 representaron, en cierta forma, una etapa de *transición*, un periodo de incubación para hacer más reales las experiencias de integración. Más que nada, las acciones estuvieron encaminadas a la planeación de estrategias y actividades que dieran un giro real y positivo a la integración educativa, ya la simple reducción del trabajo a grupos integrados comenzaba a ser insuficiente, mucho más cuando se estaba adoptando el precepto de educación de calidad.

Es en ese momento en el que la educación general comenzaba a tener una tendencia distinta pues, como es sabido, la educación es el reflejo directo de la situación política, económica y sociocultural de un país y conforme evoluciona o se transforma éste, la educación tiene que ser redefinida en su esencia para formar a las personas con el perfil necesario para el desarrollo y sustento de dicho país. Entonces, fue inevitable que se diera un proceso de transición para la educación general y especial, lo cual resultó muy benéfico para el reconocimiento real de la integración en el país.

3.2.3 Transición real hacia la integración educativa

En México, durante varios años, la política educativa había girado en torno a una *educación popular*, es decir, que todas las personas pudiesen acceder a ella para lograr su desarrollo como seres pertenecientes a una sociedad

democrática a favor de la unida nacional y la justicia social. Sin embargo, a mediados de los 80 el país comenzó a ver la necesidad de *modernización* debido a la *crisis económica* que no había podido superar desde años atrás.

Desde el periodo presidencial de *Luis Echeverría Álvarez*, el país estaba ya en una *crisis económica* que afectaba notablemente a la educación ya que por muy buenas que fueron las propuestas de acción para una reforma educativa, ésta era imposible sin el sustento económico suficiente. El espejismo del desarrollo de México llegó con el periodo presidencial de *José López Portillo* cuando el petróleo representó aproximadamente el 80% de la actividad económica del país, la cual aumentó considerablemente pero como llegó se fue, dejando en una crisis lamentable al país de nueva cuenta. (Gallo & Sandoval, 1999)

Con la llegada a la presidencia de *Miguel de la Madrid Hurtado*, se hace más notoria la necesidad de tomar las medidas pertinentes para superar el estancamiento. Es desde entonces que la idea de “modernización” empezó a permear la vida política, social y cultural del país. Lo que se buscaba era dejar la tradición revolucionaria y populista para dar paso a la incorporación del país a la lista de los países altamente desarrollados con la vinculación de su mercado al de los mercados internacionales, lo que suelen llamar como *neoliberalismo* (Camacho, 2001).

De ser así, entonces, la educación debía sufrir una transformación, esta transformación se refería en el periodo de De la Madrid a una “revolución educativa”, ésta quedó sólo esbozada mediante un diagnóstico, ya que la situación del país y algunos otros obstáculos, como el Sindicato de Trabajadores de la Educación o la muerte del Secretario de Educación, Jesús Reyes Heróles, no permitieron realizar acciones significativas (Meneses, 1996).

En dicho diagnóstico la *educación especial* no salió muy bien librada pues se concluyó que la *atención* proporcionada a los demandantes era *muy baja* y que la *carencia de personal* competente junto con la falta de un modelo educativo para su atención, habían limitado considerablemente su desarrollo, la atención en los servicios y la atención para los niños con aptitudes sobresalientes. En cuanto a la *formación de los profesionales* de esta área se concluyó que no había una completa correspondencia entre los planes de estudio de la normal y las necesidades prácticas, situación que limitaba su desempeño y eficiencia (Meneses, 1996).

Obviamente, la situación no era fácil ya que el recorte del presupuesto no permitía tener un avance en educación que incidiera de forma positiva en la educación especial. Por eso la década de los 80 significó una etapa de transición para la integración educativa. Los únicos *hechos sobresalientes* que pudieron realizarse durante esos años fueron tres:

1. La *reclasificación* de los servicios de educación especial en indispensables y en complementarios. Los *indispensables* correspondían a la atención en los Centros de Intervención Temprana, escuelas de

educación especial y centros de capacitación para los niños y jóvenes con discapacidad. Aquí se incluía la atención de los grupos integrados de tipo B. Por su parte, los servicios *complementarios* eran los Centros psicopedagógicos, y los grupos integrados A (SEP, 2004a).

2. En 1984 la SEP reforma su reglamento interior para asumir el término “requerimientos de educación especial”, cambiando el de “atípicos” como una forma no “despectiva” hacia la discapacidad.
3. Se forman las Unidades de Atención a Niños con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS), que hasta ese entonces habían permanecido sin atención. Realmente no fue una acción de gran impacto ya que sólo se intensificaba el currículo y se contaba con atención de un maestro de apoyo en el salón regular pero jamás se promovían a grados más adelantados. (Guajardo, 1998)

Los planes para hacer resurgir a un país en crisis se realizaron durante esta época y durante la década de los 90 se solidificarían con la toma del poder de *Carlos Salinas de Gortari*, en 1988.

Con *Salinas* en la presidencia, las reformas modernizadoras estaban por impactar de manera importante a la educación especial y la integración educativa. Esta idea de *modernización* se refería a la *globalización* económica mediante la tecnología; la producción y apertura comercial; las alianzas económicas y una renovación ideológica que dejara atrás las ideas populistas revolucionarias porque resultaban obsoletas para el desarrollo como potencia de México; iban más acordes las ideas de competencia, productividad y competitividad (Gallo & Sandoval, 1999).

Esta situación no podía dejar intactas las políticas educativas, generando así un gran motor de impulso renovador como lo fue el acuerdo que se firmó para la modernización de la educación. Sin duda, esta situación sí fue determinante para que de una vez por todas se dejaran atrás las únicas experiencias de grupos integrados y se propiciaran otras.

3.2.3.1 Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB)

La incorporación de México a la tendencia globalizadora requería de la total y completa capacidad de competencia y competitividad del país en todos sus aspectos, esta situación le obligó a realizar cambios importantes en el sistema con la finalidad de impulsar el desarrollo nacional desde la fuente de cambio más importante: la educación.

En algunos de sus discursos, el presidente Salinas dijo que a las potencias europeas y asiáticas las había colocado en un lugar de privilegio la enorme calidad de su sistema educativo y que eso era precisamente lo que este país buscaba: la *calidad educativa*. De esta manera, se elaboró el *Plan Nacional de*

Desarrollo 1988-1994 que en materia educativa especificaba que ésta debía responder a las necesidades sociales y orientarse hacia la *calidad* y *equidad* (Camacho, 2001), dos conceptos muy importantes para la integración.

Tiempo después se elaboraría, como resultado del Plan Nacional, el *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994* pero no tuvo el impacto esperado y la calidad educativa no se distinguía por ninguna parte, mucho menos en educación especial o en la integración educativa.

Fue hasta 1992, año en el que se inician las pláticas para el establecimiento del *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB)*, que los cambios significativos para la educación estaban por iniciar y el impacto que tendría sobre la educación especial y la integración serían definitivos pues a raíz de este acuerdo se estableció una política al respecto.

El ANMEB fue el resultado del consenso que se llevó a cabo por parte del *Ejecutivo Federal*, los *gobiernos* de cada entidad federativa y los *trabajadores de la educación* (SNTE) con la finalidad de reformar aquellos aspectos que fueron considerados vitales para lograr la modernización de la educación, llegar a la calidad e incitar un cambio nacional de impulso para el desarrollo económico. Desde aquí, el compromiso asumido con la firma del acuerdo por parte de los integrantes también debía ser asumido como un compromiso para el impulso de la integración (SEP, 1992).

Ahora bien, *¿por qué mencionar el ANMEB?*, la respuesta es simple, porque este Acuerdo fue la base para que algunos años después se reformara el Art. 3º Constitucional y se redactara la Ley General de Educación, las dos políticas educativas más importantes para el desarrollo real de la integración.

La Memoria del Quehacer Educativo 1995-2000 de la SEP (2000) dice en uno de sus párrafos: “[...] *el tránsito hacia el pleno federalismo en la educación no estaría exento de dificultades y presiones que lo pudieran frenar o incluso hacer retroceder. En consecuencia, para dar rumbo cierto a una acción profunda y de largo plazo, el marco legal aplicable debía ser tan preciso y sólido como fuera posible. A estas inquietudes respondieron en mucho las iniciativas de reforma de los artículos tercero y 31 constitucionales [...] y la promulgación de la Ley General de Educación [...]*” (SEP, 2000: 56)

Lo que se intenta decir es que aunque el ANMEB estaba enfocado en la modernización como calidad educativa y no había ninguna mención específica hacia la educación especial o la integración, las acciones emprendidas, para respaldar los acuerdos, indirectamente favorecieron que los servicios de educación especial dieran un giro de 180º y se estableciera una ley específica y más sólida sobre integración. Que el Acuerdo se centrara en la educación básica fue medular porque la primaria era el nivel educativo en el que las experiencias de integración se habían concentrado y si ésta mejoraba podía mejorar también la forma en la que educaba a los niños que habían logrado integrarse a ella: con mayor personal, material de apoyo, personal más capacitado y motivado, etc.

Cabe mencionar que cuando este Acuerdo se realizó, México ya había participado en la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en el que uno de los puntos centrales era la calidad educativa, entendiendo calidad como equidad y educación para todos, así que no sólo había una intención de modernización para el desarrollo definitivo del país sino que también había un compromiso adquirido internacionalmente.

3.3 POLÍTICA NACIONAL Y NORMATIVIDAD INTERNACIONAL

Hasta antes de la década de los noventa la integración educativa había sido apreciada como “un acontecimiento deseable” si consideramos que gran parte de las primeras integraciones sólo contaban con el respaldo de la normatividad interior de la Dirección General de Educación Especial expresada en el objetivo de que los servicios buscaban atender y proporcionar educación a los niños “atípicos” procurando que éstos alcanzaran el nivel deseado y pudieran integrarse a la escuela regular lo antes posible.

Cuando se elaboró el documento *Bases para una política de educación especial* (1980) se generó un mayor respaldo ya que de manera explícita se expresó la adopción de los principios de normalización e integración y se reconoció que la exclusión propiciaba más complicaciones en aquellos niños cuyos *requerimientos de educación especial* eran leves. Sin embargo, el mismo documento aceptaba que la dicotomía entre integración y segregación había sido objeto de varias investigaciones pero que los resultados habían sido poco definitivos. Esta situación hacía parecer al proceso integrador como un proceso “de intento”, es decir, si se llevaba a cabo representaría un gran beneficio para el niño, su familia y los profesionales de educación especial pero si esto no ocurría, entonces por lo menos se había intentado. La justificación radicaba, de acuerdo a lo expresado en dicho documento, en que cada país impulsaba su propia experiencia de integración con base en su contexto económico, social y educativo (en “El sujeto de educación especial, s/f). En realidad la única experiencia de integración durante los 70 y 80 recayó nada más en los grupos integrados.

La *falta de una legislación* o de normas que respaldaran la integración educativa como un proyecto de atención específico para aquellas personas que tenían una necesidad especial pero cuya condición les facilitaba desarrollar una vida como la de cualquier persona, dificultaba de manera importante su sistematización metodológica como una forma de trabajo elemental en educación especial junto con la escuela regular.

Antes de los 90 parecía como si el impulso a la inclusión se desarrollara sólo por la buena voluntad de los profesionales y los objetivos establecidos. Claro está que no hay que dejar de lado que la situación de la educación en general no pasaba por un buen momento. El hecho de que el modelo económico estuviera cambiando para dar paso a uno de carácter moderno significó también dejar atrás las concepciones educativas de nacionalismo y justicia social. Es innegable que la tradición ideológica correspondiente a la revolucionaria redundaba en la educación especial de manera que a veces la

hacia ver como una “atención humanitaria”, es decir, que aquellas personas con requerimientos especiales estaban atendidas en centros especiales y por este simple hecho su atención y reconocimiento como personas estaba dado definitivamente.

Esto no quiere decir que en los años que vinieron después, el proceso integrador marchó sobre ruedas y se consolidó de manera satisfactoria, no, al contrario, a tantos años de relativo estancamiento sobrevino una ola de acciones precipitadas para desarrollarlo que también le afectaron.

Es por esta situación que la reforma al *Artículo 3º Constitucional* y la elaboración de la *Ley General de Educación* fueron el parteaguas para identificar el antes y el después de la integración educativa en México. Mención importante merecen también los demás documentos elaborados tanto a nivel nacional como internacional ya que de manera significativa cada uno de ellos ayudó (y siguen ayudando) a la apertura de la educación de la diversidad dentro de la diversidad.

En tales casos se encuentran la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*; las *Normas Uniformes de las Naciones Unidas*, la *Declaración de Salamanca*, entre otros. Cada uno de ellos establecieron pautas a seguir, muy importantes en materia educativa pero, sobre todo, porque procuran hacer válido el precepto de educación de calidad para todos ya que no es posible olvidar que un niño no deja de ser niño, ni ser humano, por tener alguna discapacidad física, sensorial o mental y que eso implique el descuido en su educación. Además, ayudaron a establecer una planificación y un marco de acción, así como la orientación sobre la operatividad deseable de los servicios basados en una pedagogía flexible.

A continuación se esbozan los documentos más significativos que impulsaron la integración educativa en México y el establecimiento de una política educativa mexicana al respecto. Dichos documentos aparecen en orden cronológico para fines prácticos

3.3.1 Conferencia y Declaración Mundial sobre Educación para Todos

La *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura* (UNESCO por sus siglas en inglés) ha sido uno de los organismos internacionales que ha basado su trabajo en el impulso de la educación de los países subdesarrollados bajo una perspectiva más *humanista y social*. Este organismo internacional no proporciona ayuda económica sino que de ella emanan recomendaciones que pueden ser o no acatadas por sus Estados miembro. De esta manera, los ejes o principios que, de acuerdo a su consideración, requieren de atención son la educación y su vinculación con el desarrollo humano, la pertinencia de la educación, la calidad y equidad educativa así como la eficacia de la aplicación de reformas educativas. (Maldonado, 2003)

México se suscribió como miembro de la UNESCO en 1947, retomando de una manera u otra las recomendaciones y participando en las diferentes reuniones a las que este organismo ha convocado o en las que ha participado como promotor. Una de estas conferencias corresponde a la *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos* realizada en Jomtien, Tailandia en el año 1990.

Para el proceso de integración educativa nacional así como para la educación general, esta conferencia, y la Declaración que de ella surgió, son parte fundamental para el desarrollo de ambas ya que representó uno de los pilares del proceso de modernización del país.

El preámbulo de la Declaración hace referencia a los esfuerzos insuficientes por lograr una educación, ya que además de que los países la impulsan con sus mejores esfuerzos hay otras situaciones que le quitan el foco de atención, tales como la deuda externa, la pobreza, la explosión demográfica, la violencia, entre otros, siendo la educación la que proporciona un desarrollo tanto personal como nacional. Al respecto expresa también lo siguiente:

“Tales problemas influyeron en los principales retrocesos de la educación básica durante los años de la década de 1980, en muchos de los países de menor desarrollo, en algunos otros, el crecimiento económico ha permitido financiar la expansión de la educación, pero aún así, muchos millones continúan en la pobreza, privados de escolaridad o en el alfabetismo. También en ciertos países industrializados, la reducción de los gastos públicos efectuados alrededor de los años ochenta contribuyó al deterioro de la educación.” (UNESCO, 1990:2)

Obviamente México no había sido la excepción pues en los años 80 la educación había sufrido un estancamiento ya que a partir de 1983 el gasto educativo paso de 5.5% del PIB a solamente 3.9% cuando las recomendaciones giraban alrededor del 8% (Todd, 1987: 121). Esta situación no permitió la expansión de la integración educativa pues representaba un gasto adicional al que ya se le había otorgado a la dirección de educación especial para sus escuelas e instituciones.

Es así como este tipo de documentos y declaraciones van incitando a los gobiernos a emprender mayores esfuerzos para una nueva perspectiva sobre la educación, a pesar de la adversidad de las condiciones. En el caso de México, esta conferencia sería parte de la inspiración del ANMEB de 1992.

Los siguientes artículos corresponden a los tópicos emanados y analizados en dicha conferencia:

- Art. I: La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje.*
- Art. II: Perfilar una visión más amplia que contemple nuevas y mejores posibilidades de acción.*
- Art. III: Universalizar el acceso y promover la calidad.*
- Art. IV: Concentrar la atención en el aprendizaje.*
- Art. V: Ampliar la perspectiva de la educación básica.*
- Art. VI: Valorizar el ambiente para el aprendizaje.*
- Art. VII: Fortalecer la concertación de acciones.*
- Art. VIII: Generar un contexto de políticas de apoyo.*
- Art. IX: Movilizar recursos financieros.*
- Art. X: Fortalecer la solidaridad internacional.*

En cuanto a educación especial y referencia indirecta sobre integración educativa, la declaración en su *tercer artículo* sobre la universalización del acceso y promoción de la equidad establece que:

“1. La educación básica debería proporcionarse a todos los niños, jóvenes y adultos. Para este fin, habría que aumentar los servicios de educación básica de calidad y tomar las medidas coherentes para reducir las desigualdades.

2. Para que la educación básica sea equitativa debe darse a todos los niños, jóvenes y adultos la oportunidad de lograr y mantener un nivel aceptable de aprendizaje.

4. Una tarea activa debe llevar a cabo para modificar las desigualdades educacionales y suprimir las discriminaciones en el acceso a las oportunidades de aprendizaje de grupos desfavorecidos [...]

5. Las necesidades básicas de aprendizaje de las personas discapacitadas demandan atención especial. Es preciso tomar medidas para facilitar a las personas impedidas igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo.” (UNESCO, 1990: 4)

Este artículo sienta las bases de la *equidad* y el *acceso* al sistema educativo de las personas con cualquier tipo de discapacidad y aunque no especifica la situación recomendable para la integración educativa, sí insta a los gobiernos a poner mayor atención y cuidado en las acciones que debían ser emprendidas en educación especial para no dar paso a la discriminación o segregación.

Hasta ese momento la educación especial se había desarrollado como un sistema paralelo, esta situación cambió cuando el *proyecto* de integración educativa dio paso al *primer programa* de integración después de que se reajustara la estructura orgánica de la Secretaría de Educación Pública como consecuencia de la descentralización educativa promovida por el ANMEB, de la reforma del Artículo 3º Constitucional y la elaboración de la Ley General de Educación.

3.3.2 Reforma al Artículo 3º Constitucional

Para responder de manera correcta a las disposiciones y acuerdos que se establecieron en el ANMEB a favor de la modernización y calidad de la educación, era necesario un respaldo que asegurara la continuidad de las acciones no permitiendo su postergación o echar atrás cualquier acción significativa. Este *respaldo* se lo proporcionó la reforma al *artículo 3º* constitucional; reforma que sería de vital importancia para el logro de una integración educativa mexicana con mayores bases legales. Los argumentos que dio la Secretaría de Educación Pública para la reforma fueron los siguientes:

- *“Esta iniciativa de reforma busca precisar una garantía individual que se encuentra implícita, con cierta ambigüedad, en el artículo tercero [hasta ese momento vigente]: la de acceso a la educación. A diferencia de los demás derechos garantizados [...] la educación no aparece como un mandato a la autoridad [...] Así pues, conviene establecer explícitamente en el artículo tercero el derecho de los mexicanos a recibir educación. De este modo el Estado [...] deberá abstenerse de expedir resolución o realizar acto alguno que impida a todos los individuos [...] tener las mismas oportunidades de acceso.” (SEP, 1993: 15)*

- Añadir la educación secundaria como parte del nivel básico de educación es importante porque *“impulsa la capacidad productiva de la sociedad; fortalece sus instituciones económicas, sociales, políticas y científicas, contribuye a consolidar la cohesión social [...]”* (SEP, 1993: 17)

La solicitud de reforma se envió al Honorable Congreso de la Unión en noviembre de 1992, no mucho tiempo después, fue ratificada por los legisladores estatales y finalmente entró en vigor el 6 de mayo de 1993, un día después de su publicación en el Diario Oficial de la Federación

Entonces el artículo, de manera esencial, quedó como sigue:

Artículo 3º. *Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado-Federación, Estados y Municipios- impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación primaria y la secundaria son obligatorias.*²

La educación que imparta el estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia. (SEP; 1993: 27)

De las restantes disposiciones que marca el artículo que respaldan de manera constitucional a la integración se encuentra el punto c) que expresa lo siguiente sobre la educación:

“c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio por la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en **sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de sexos o de individuos”.** (Poder Ejecutivo de la Nación; 1917: 4)

Además en la fracción V del artículo se especifica lo siguiente:

“V. Además de impartir la educación preescolar, primaria y secundaria, señalados en el primer párrafo, el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativos [...]” (Poder Ejecutivo de la Nación, 1917: 5)

Por último, en la fracción VIII se expresa lo siguiente:

“VIII: El congreso de la Unión, con el fin de unificar y coordinar la educación en toda la República, expedirá las leyes necesarias, destinadas a distribuir la función social educativa entre la Federación, los estados y los Municipios, a fijar las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público y a

² Este texto corresponde al artículo tercero entonces recién reformado en el que aún no se incluía como parte del nivel básico de estudios al preescolar. Actualmente en el artículo tercero se especifica que la educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica obligatoria.

señalar las sanciones aplicables a los funcionarios que no cumplan o no hagan cumplir las disposiciones relativas, lo mismo que a todos aquellos que las infrinjan.” (Poder Ejecutivo de la Nación, 1917: 5)

De esta manera quedó especificado en el artículo tercero la disposición legal en la que *todos* los individuos tienen *derecho a la educación*, la cual debe desarrollar sus facultades e incitar el respeto de las personas y la igualdad de derechos ya que ninguna persona posee el privilegio de recibir educación sino que es un derecho que corresponde a *todos*, incluidas las personas que tienen alguna discapacidad de cualquier orden.

Otro de los preceptos importantes es que una vez que la educación especial dejó de estar al margen de la educación general era más factible que se promoviera el proceso de integración de los niños a la escuela regular, ya que durante los noventa, la educación especial dejó de ser un tipo de educación para convertirse en una modalidad más de la educación, ese tema se analizará más adelante, pero tuvo mucho que ver la reforma de este artículo y la promulgación de la Ley General de Educación, también de 1993.

3.3.3 Ley General de Educación de 1993

Una vez más, como resultado de los múltiples cambios generados por el ANMEB, la Secretaría de Educación expresó la necesidad de crear una *Ley General de Educación* bajo la cual se estipularan los cambios, readecuaciones y nuevas disposiciones relacionadas con el sistema y el proceso educativo. Hasta ese momento sólo existía la Ley Federal de Educación, la cual fue expedida en 1973 pero ya no respondía a las nuevas necesidades educativas. La nueva Ley General de Educación entró en vigor el *14 de julio de 1993* derogando la Ley de 1973.

La explicación de los motivos fue la siguiente:

“Las recientes reformas al artículo tercero constitucional configuran nuevas necesidades que debe atender el sistema educativo nacional. A ellas se añaden importantes rezagos que deben ser resueltos. Así, los retos jurídicos que permitan afinar la dirección y enmarcar la labor que llevan a cabo sociedad y gobierno. [...]

Por ello, la presente iniciativa propone una Ley General de Educación que atienda a las condiciones y necesidades actuales de los servicios educativos [...]

La Ley propuesta contribuiría a consolidar la estrategia de modernización de los servicios educativos que requiere el desarrollo de México. De aprobarse, los mexicanos dispondremos de un instrumento jurídico que facilitará el cumplimiento de nuestro propósito de asegurar una educación de alta calidad, con carácter nacional y capacidad institucional para ofrecer niveles educativos suficientes y adecuados a toda la población.” (SEP; 1993: 36-37, 46-47)

Realmente el impacto que tuvo esta Ley hacia la educación especial ha sido significativo ya que gracias al interés y compromiso de algunos legisladores, así como la movilización de algunos profesionales de educación especial y padres de familia, es como se pudo incluir un artículo específico con mención total a favor de la integración educativa. Se trata del *artículo 41*

correspondiente al *Capítulo IV* que trata sobre el proceso educativo; en su sección uno sobre los tipos y modalidades de educación, expresa lo siguiente:

“Artículo 41.- La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educando de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social.

Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios.

Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación.” (SEP-Congreso de la Unión, 1993: 12-13)

Es un párrafo breve pero conciso de gran impulso para la integración educativa ya que, en el año en el que fue decretado, ya se habían iniciado los movimientos importantes para realizar una integración más formal y con mucha mayor fuerza. Hay que destacar que el texto anterior corresponde al texto actual modificado³; la primera modificación se realizó durante el periodo presidencial de *Ernesto Zedillo* (1995-2000), para que estuviera acorde con el movimiento de integración de esos años, la segunda modificación corresponde a la época actual.

El artículo tercero así como la Ley General de Educación representaron dos acciones de mejora en la calidad, al menos si de trascendencia en la integración educativa mexicana para dar paso a un *impulso* vigoroso en la calidad y fortalecimiento de la equidad dentro del sistema educativo. Se consiguió una apertura importante para que se ampliara la experiencia de los niños dentro de una escuela regular integradora la cual debe proporcionar los elementos de aprendizaje básicos para iniciar el camino de una vida normal. Quizá aún no es posible equiparar el proceso de integración de México con el de otros países más desarrollados pero establecer una *legislación* representó un gran *paso adelante* para contrarrestar el estancamiento producido años atrás.

El mismo año en el que se decretó esta Ley, también se decretaron las *Normas Uniformes de las Naciones Unidas sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad*, tan sólo cinco meses después.

3.3.4 Normas Uniformes de las Naciones Unidas

Las Normas Uniformes sobre igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad representan otro documento cuyo contenido es de carácter *propositivo*, de él surgen diferentes recomendaciones hacia países miembro

³ Ambas modificaciones han sido muy sutiles pues sólo agregan la especificación del uso de métodos, técnicas y material específicos.

con la finalidad de garantizar que *toda persona*, niño, joven o adulto, tengan los *mismos derechos y obligaciones* como *miembros activos* de una sociedad.

La Declaración está basada en diferentes documentos como lo son la Declaración de Derechos Humanos, los Derechos del Niño, la Declaración de los Derechos de los Impedidos y la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, entre otros. Todos estos documentos han sido retomados por la legislación mexicana para elaborar las normas educativas y de participación social al respecto.

De la conferencia se redactó una declaración constituida por *22 artículos* correspondientes a los diferentes puntos recomendables para lograr la *equidad, protección y participación* de las personas con discapacidad dentro la sociedad.

Estos artículos no son preceptos que un país debe asumir de manera obligatoria pero sí son un compromiso-como menciona la declaración- moral y político con la población, no solo en situación de discapacidad sino también para toda la población restante ya que muy a menudo las limitaciones y deficiencias no se encuentran en las características individuales de la persona con discapacidad sino en las dificultades del entorno y en la actitud de la sociedad.

Hay varios artículos importantes pero de los 22 que componen las Normas, los más significativos para la integración educativa en México son los siguientes:

Artículo 1. *Toma de conciencia: Los Estados deben adoptar medidas para hacer que la sociedad tome mayor conciencia de las personas con discapacidad, sus derechos, sus necesidades, sus posibilidades y su contribución.*

4. Los Estados deben velar por que los programas de educación pública reflejen en todos sus aspectos el principio de la plena participación e igualdad.

9. La promoción de una mayor toma de conciencia debe formar parte integrante de la educación de todos los niños y ser uno de los componentes de los cursos de formación de maestros y de la capacitación de todos los profesionales.

Artículo 6. *Educación: Los Estados deben reconocer el principio de la igualdad de oportunidades de educación en los niveles primario, secundario y superior para los niños, los jóvenes y los adultos con discapacidad en entornos integrados, y deben velar por que la educación de las personas con discapacidad constituya una parte integrante del sistema de enseñanza.*

1. La responsabilidad de la educación de las personas con discapacidad en entornos integrados corresponde a las autoridades docentes en general. La educación de las personas con discapacidad debe constituir parte integrante de la planificación nacional de la enseñanza, la elaboración de planes de estudio y la organización escolar.

2. La educación en las escuelas regulares requiere la prestación de servicios de interpretación y otros servicios de apoyo apropiados. Deben facilitarse condiciones adecuadas de acceso y servicios de apoyo concebidos para atender las necesidades de personas con diversas discapacidades.

4. En los Estados en que la enseñanza sea obligatoria, ésta debe impartirse a las niñas y los niños aquejados de todos los tipos y grados de discapacidad, incluidos los más graves.

6. Para que las disposiciones sobre instrucción de personas con discapacidad puedan integrarse en el sistema de enseñanza general, los Estados deben:

- a) Contar con una política claramente formulada, comprendida y aceptada en las escuelas y por la comunidad en general;
- b) Permitir que los planes de estudio sean flexibles y adaptables y que sea posible añadirle distintos elementos según sea necesario;
- c) Proporcionar materiales didácticos de calidad y prever la formación constante de personal docente y de apoyo.

8. En situaciones en que el sistema de instrucción general no este aun en condiciones de atender las necesidades de todas las personas con discapacidad, cabría analizar la posibilidad de establecer la enseñanza especial, cuyo objetivo sería preparar a los estudiantes para que se educaran en el sistema de enseñanza general. [...] Los Estados deben tratar de lograr la integración gradual de los servicios de enseñanza especial en la enseñanza general. Se reconoce que, en algunos casos, la enseñanza especial puede normalmente considerarse la forma más apropiada de impartir instrucción a algunos estudiantes con discapacidad.

Artículo 15. Legislación: Los Estados tienen la obligación de crear las bases jurídicas para la adopción de medidas encaminadas a lograr los objetivos de la plena participación y la igualdad de las personas con discapacidad.

[...] (ONU, 1993: 5-15)

Estas Normas contienen una especificación más clara en cuanto a la integración de las personas con discapacidad ya que no sólo recomiendan la equidad educativa y el reconocimiento de que toda persona tiene derecho a recibir educación sino que además proporciona normas de acción para poder lograrlo como el establecimiento de una legislación adecuada o considerar a las personas con discapacidad en todos los ámbitos de la vida cuando éstos deben ser planeados por los Estados. Es por ello que estos documentos han sido de gran importancia para las normas legales que se establecen en el país, lo cual quiere decir que no sólo se asiste a las reuniones y se firman los compromisos, sino, que dentro de las posibilidades del contexto mexicano, éstos se llevan a cabo.

De esta manera, junto con las Normas Uniformes de la ONU, existe otro documento que es por demás conocido y mencionado en los textos de integración educativa; se trata de la *Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*, ésta ha sido una de las mayores bases en cuanto a integración se trata y esta basada, precisamente, en las Normas anteriores.

3.3.5 Declaración de Salamanca

Esta Declaración fue el resultado de la reunión llevada a cabo en *Salamanca, España*, del 7 al 10 de junio de 1994; participaron 300 personas quienes representaban a 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales. El objetivo de la reunión era analizar la forma de *promover* de manera definitiva el precepto de “*educación para todos*” impulsando la integración y la capacitación para formar *escuelas integradoras* que atendiesen a los niños con necesidades

especiales.⁴ Esta Declaración consta de una extensa lista de puntos sobre la realidad educativa y las recomendaciones pertinentes. El *eje fundamental* de la Declaración radica en la necesidad y urgencia de educación para niños, jóvenes y adultos de ambos sexos, a quienes deben dárseles, también, la *oportunidad* de alcanzar y mantener un nivel deseable de *conocimientos* sin que esto implique que el sistema educativo olvide que cada persona es única y como tal las características, los intereses, las capacidades y las necesidades de aprendizaje son muy particulares en cada uno. Por esta razón se proclamó por planes y programas de estudio diseñados para atender y satisfacer a esa diversidad. Además se reconoció que las personas con necesidades educativas especiales debían tener *acceso a las escuelas regulares* y ser integrados bajo el sustento de una *pedagogía* centrada en su *individualidad* para satisfacer esas necesidades. (UNESCO, 1994)

En cuanto a la responsabilidad de los Estados de *propiciar la equidad* se les recomendó tomar todas las medidas legislativas pertinentes como un acto prioritario que impulsara la educación de todos los niños, sin hacer distinción sobre su condición física o mental. Muy importante también fue que se les instó a establecer el principio de integración educativa como una ley o como una política.

El *Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales* está basado en las diferentes Declaraciones de Derechos, en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y en las Normas Uniformes de la ONU (de ahí la importancia de revisar dichos documentos).

“El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados [...]” (UNESCO; 1993: 14)

Así mismo, explica que ha de entenderse como *necesidades educativas especiales* a las necesidades de todos los niños y jóvenes derivadas de su capacidad o las dificultades de aprendizaje; estas necesidades pueden presentarse en cualquier momento de su vida escolar. Es así como se busca que la escuela sea de calidad e integradora para que sea capaz de formar y educar a estos niños, es decir, no se trata de que el niño se adapte, él solo, a la inmensidad que representa la escuela, sino que ésta busque la forma más adecuada de atender a toda esa diversidad, poniendo especial atención en no caer en el error de fijar su intervención en la discapacidad: lo importante es el potencial no la limitación.

Las partes que componen el Marco son las siguientes, de las cuales se resumen los puntos torales:

⁴ Con la Declaración de Salamanca el término “necesidades educativas especiales” se difundió por el mundo y desde entonces es el término que se utiliza para nombrar a aquellas personas susceptibles de educación especial. Más adelante se abordará esta cuestión en el caso de México.

I. Nuevas ideas sobre las necesidades educativas.

La integración siempre, desde que surgió, ha sido objeto de múltiples investigaciones, cuestionamientos, objeciones y de un intento de impulso; en los últimos años se ha hecho todo lo posible por fomentar esta práctica como una forma de dignificación humana, pero no sólo para las personas con discapacidad sino para la sociedad en general.

La educación es una parte fundamental para el desarrollo humano por eso- menciona- las escuelas integradoras representan el factor más favorable para lograr la igualdad de oportunidades; esto representa un *reto* que es complicado pero no difícil, si se cuenta con la *participación social* y el *compromiso* de los gobiernos y el sistema educativo.

De esta manera, establece como principio fundamental, de las escuelas que integren niños, que todos aprendan juntos cuanto sea posible, sin fijar la atención en las deficiencias o dificultades, pero si tomando en cuenta su *individualidad como estrategia* para propiciar el aprendizaje. Así también- se menciona- es necesario que existan los recursos y apoyos necesarios que estén a la disposición de los niños con necesidades especiales para garantizar su aprendizaje.

En el caso de las *escuelas especiales*, los niños deben ser incluidos en ellas solamente cuando la situación sea de extrema necesidad en beneficio de él y su desarrollo. Por otra parte, el proceso de un país a otro ha de variar justificadamente por el contexto que los envuelve, por eso es recomendable que cada uno lo desarrolle de la mejor forma que sea posible o, en su defecto, pedir la asesoría de aquellos países que han tenido experiencias previas de integración para establecer uno propio.

II. Directrices para la acción en el plano nacional.

- Política y organización.

A los países se les recomendó que a la hora de organizar y elaborar su política educativa tuvieran en cuenta en su *legislación* el reconocimiento del *principio de igualdad de oportunidades y de acceso* educativo de las personas con discapacidad. Asimismo, que incluyeran como parte de los *programas de educación nacional* el principio de integración, procurando que éste se de en todos los niveles educativos.

Se recomienda una *evaluación de los logros* mediante estadísticas de integración y de los procesos relacionados como los beneficios, conocimientos, equipos de apoyo, matrícula, etc.

- Factores escolares.

Para que sea factible formar escuelas integradoras- se menciona- hay que formular políticas educativas claras sobre integración y proporcionar el financiamiento adecuado para formar y actualizar al personal adecuado así como sostener los servicios de apoyo adecuados.

Por su parte, las *escuelas* que integren niños, deben tener presente la importancia de la *flexibilidad* de los programas y planes, las pertinentes *adaptaciones individuales*, el *aprendizaje* basado en las *experiencias* del niño, materiales y técnicas adecuadas, así como brindar todo el apoyo que sea necesario de manera continua. Además es necesaria una *gestión escolar* en la que participen tanto directivos, como docentes y todo el personal educativo a favor de la educación de calidad y equidad entre sus alumnos.

- Contratación y formación del personal docente.

Para que una escuela tenga éxito en sus integraciones se recomienda que el personal docente tenga las *características deseables* para afrontar y desarrollar el proceso de manera adecuada. Los conocimientos pedagógicos, conocimiento de las diferentes discapacidades, la capacidad de adaptación, de evaluación, la constante actualización, autonomía, capacidad de respuesta, entre otros, son las características deseables para lograr una buena integración en el salón con el maestro.

- Servicio de apoyo exteriores.

A las *escuelas regulares* se les puede proporcionar *apoyo* mediante instituciones de formación de profesorado o personal de las escuelas de educación especial, préstamo de material que no se encuentra en las escuelas regulares u otros.

- Áreas prioritarias.

Para que la integración se más eficaz y correcta es necesario que se atienda al niño desde la educación preescolar con una *evaluación* y atención adecuada y oportuna. Asimismo, se debe propiciar la *preparación* de los niños *para la vida adulta* ya que no sólo se debe procurarse la integración educativa sino una integración laboral también, después de ésta.

- Perspectivas comunitarias.

“Los Ministerios de Educación y las escuelas no deben ser los únicos en perseguir el objetivo de impartir enseñanza a los niños con necesidades educativas especiales. Esto exige también la cooperación de las familias, la movilización de la comunidad y de las organizaciones de voluntarios, así como el apoyo de todos los ciudadanos. [...]” (UNESCO; 1994: 37)

- Recursos necesarios.

Se recomienda que el gasto destinado a las escuelas contemple un *gasto real* de los requerimientos económicos para cada escuela y los objetivos que se persiguen. Lo mejor será proceder de menos a más dando un impulso económico importante a aquellas escuelas que ya han integrado niños y sosteniendo programas piloto para planear mejor la distribución del financiamiento educativo. También deben ponerse a disposición los recursos humanos suficientes para el trabajo eficiente.

III. Directrices para la acción en los planos regional e internacional.

“La cooperación internacional entre organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, regionales e interregionales puede desempeñar un papel

muy importante en el fomento de las escuelas integradoras. En función de la experiencia pasada en la materia, las organizaciones internacionales, intergubernamentales y no gubernamentales, así como los organismos donantes bilaterales, podrían considerar la posibilidad de aunar esfuerzos en la aplicación de estrategias como asistencia técnica, organización de asociaciones entre países o regionales, intercambio de datos o información, seminarios de actualización, entre otros.“(UNESCO, 1994: 43)

A grandes rasgos el anterior es el contenido de la Declaración y el Marco de Acción de Salamanca. La importancia de sus postulados se refleja en México en las acciones emprendidas años posteriores, tales como la reorientación de los servicios de educación y la creación de las Unidades de Apoyo a la Escuela Regular (USAER), basadas en esta Declaración. La condensación de los postulados emanados de todos los documentos anteriores estructuró el proceso de integración, como tal, en este país como a continuación se verá.

3.4 LA METAMORFOSIS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL PARA LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA

Cuando la Dirección General de Educación Especial asumió como un objetivo deseable la integración educativa de las personas, quizá nadie se imaginaba que sería un proceso que, de manera constante, demandaría cada vez más atención. Han pasado ya más de 30 años desde que iniciaron las primeras experiencias integradoras (en la década de los setenta), años que han demostrado que esta tendencia no era una “moda” o un simple proyecto experimental sino que, al contrario, fue una iniciativa educativa que hoy por hoy sigue luchando por consolidarse de manera satisfactoria; hoy más que nunca, es necesaria una educación realmente eficiente.

Fue durante el periodo comprendido entre 1993 y 1995, que las autoridades educativas decidieron implementar el *primer proyecto oficial sobre integración educativa*. Este acontecimiento marcó la pauta para emprender nuevas prácticas de integración y dejar atrás las limitadas experiencias de los grupos integrados. Es innegable que, desde ese momento, la integración dejaba de ser un experimento, un simple objetivo aislado de educación especial para convertirse en un proceso que iba a demandar el compromiso total de todos los involucrados. De acuerdo a los diferentes textos sobre integración educativa relativos a este país, se suele ubicar su inicio en ese periodo aunque, efectivamente, las experiencias de integración contaban ya con un precedente desde mucho tiempo atrás.

De acuerdo con el texto titulado *Elementos para un diagnóstico de la Integración Educativa de niños y niñas con discapacidad y necesidades educativas especiales* [...], elaborado por el Gobierno del D. F. (2000), en 1991 la Dirección General de Educación Especial implementó el *primer programa de integración* a nivel nacional, sin embargo, éste fracasó por la falta de un marco jurídico.

Este primer programa establecía como formas de trabajo los ya establecidos desde 1980: atención en aula regular, en aulas especiales dentro de la escuela regular, en escuelas de educación especial y en instituciones cuya condición sería de internamiento. Así también se crearon los *Centros de Orientación para la Integración Educativa* (COIE) siendo su objetivo sensibilizar e informar sobre este tema, no obstante, dada su ineficiencia terminaron por desaparecer dos años después, junto con el programa completo; antes de 1993 era muy poco factible entender a la integración como un proyecto pues no existían bases políticas sólidas que la respaldaran; con la reforma del artículo tercero, la elaboración de la Ley General de Educación y las diferentes Declaraciones Internacionales se abrió la puerta a las oportunidades integradoras y era cuando debían ser aprovechadas.

No cabe duda que una política sobre integración no garantizaba por si sola la cobertura, la eficiencia y la eficacia en el trabajo práctico, sin embargo, era un elemento indispensable para que se especificara su carácter oficial y obligatorio pues la integración es un proceso que no puede mantenerse al margen de las condiciones económicas, políticas y sociales de México y sería muy difícil concebir su existencia en un país cualquiera donde ni siquiera se garantiza el respeto por los derechos humanos (Martínez, s/f).

Cuando se echó abajo ese primer programa, empezaron las acciones para implementar otro con carácter de proyecto. Este fue el llamado *Proyecto General para la Educación Especial en México* que fue concebido una vez establecida la política sobre integración educativa en 1993, junto con la reestructuración interna de la SEP, quedando para la educación especial la Dirección de Educación Especial en el D.F. y el Departamento de Educación Especial para el Estado de México (Ezcurra & Molina, 2000).

La poca planeación y práctica del primer proyecto real de integración se efectuó de manera apresurada, como bien lo menciona el *Prof. Eliseo Guajardo* (1998); el momento en el que se decidió hacerlo parecía ser el ideal, todos los elementos parecían estar dispuestos de tal forma que considerar hacerlo después hubiese significado carecer de un proyecto, proyecto que tal vez se iría postergando indefinidamente hasta que las partes involucradas consideraran que era el momento oportuno, quizá hubiese tardado muchos más años, o quizá no pero lo que sí es seguro es que seguir esperando hubiese representado una “pérdida de tiempo” ante la ya infructífera experiencia de los grupos integrados, que para 1994 habían disminuido mucho en cantidad.

Desde un punto de vista muy particular, tomar el riesgo de hacerlo sin una planeación a conciencia fue uno de los primeros grandes pasos arriesgados; por una parte hay mérito por el hecho de apostar a tener un proceso de integración real, pero por otra parte, el demérito llega por el caos generado. La planeación es un elemento ineludible para cualquier proyecto, y en ocasiones, la sola práctica proporciona mayores elementos para ir definiendo y ajustando la sistematización de un proceso, sin embargo, en este caso, esa precipitación acarrearía, años después, las problemáticas que aquejan a la educación en cuanto a la integración educativa. Tal parece que ante el inevitable

estancamiento de 20 años, las autoridades educativas y algunos involucrados decidieron compensar la situación con acciones instantáneas, reales pero poco planeadas y sólidas.

Ahora bien, dicho proyecto de integración inició con la *reorientación* de lo que era la educación especial y la *reestructuración* de servicios de manera que éstos estuvieran acorde con el proceso de integración, propiciando una congruencia entre las intenciones y las acciones. Alguna vez, por ahí se escuchó decir a alguien que en realidad la reestructuración de los servicios se debía a la insuficiencia que tenía el Estado para seguir manteniendo un número considerable de centros de educación especial y su personal. Desde una perspectiva muy aparte de las razones, hayan sido las que hayan sido, el proceso ya está dado, el proceso sigue cambiando, es muy diferente a como fue en el principio y hoy más que nunca exige atención junto con un verdadero compromiso para que todas las experiencias se conviertan en experiencias reales de integración educativa.

Con esta reorientación de servicios y esta nueva perspectiva de la educación especial a favor de la no discriminación, en contra de la segregación y las etiquetas, también resultaba necesario modificar la forma para referirse a las personas con problemas de aprendizaje y discapacidad en México. Entonces, la SEP adoptó como término el que se había mencionado en el Informe Warnock en 1978⁵: *necesidades educativas especiales*. Este término se difundió a todo el mundo gracias a la Declaración de Salamanca (1994), estableciéndose como una forma menos despectiva y segregadora de llamar a las personas que requieren educación especial.

Según el Programa para el Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa 2001-2006 (2004a), *“en México se definió a un niño o una niña con necesidades educativas especiales [como aquel que] en comparación con sus compañeros de grupo, tiene dificultades para el aprendizaje de los contenidos establecidos en el currículo, por lo cual requiere que se incorpore a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos”* (p. 14).

Esta nueva forma de particularizar a los niños, también implicaba una innovación en los recursos didácticos y materiales ya que si un niño tenía una necesidad educativa especial, no significaba que tuviera un problema, sino que tenía ciertas necesidades que la escuela no podía satisfacer con los recursos habituales. (SEP, 2004).

En consecuencia, después se identificarían en la escuela regular a niños con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad. Es decir, un niño que requiere de un apoyo adicional en la escuela, no siempre presenta una discapacidad y viceversa, no todo niño con discapacidad tiene una necesidad educativa especial. Entonces, a partir de ahí, se establecerían los apoyos y las condiciones que se consideraron pertinentes para desarrollar

⁵ Véase el capítulo 1, en el apartado llamado “De la educación especial a las necesidades educativas especiales”

satisfactoriamente todas las potencialidades de los niños con necesidades especiales, con o sin discapacidad.

En 1993 se estableció este Proyecto y un año después salieron a la luz los llamados *Cuadernos de Integración Educativa*, elaborados por la SEP, en los que se explicaban las bases y los lineamientos del proyecto de integración; en 1995 empezó la reestructuración de servicios en la que se estableció la Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER); por su parte, las escuelas de educación especial dejaron de serlo para convertirse en los Centros de Atención Múltiple (CAM). Otro paso muy importante y positivo para los niños con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad.

De esta manera, fue como la educación especial mexicana inició su reorientación tanto en su esencia filosófica como en los servicios, basándose y tomando como ejemplo los modelos de integración educativa de países como España o Inglaterra, quienes ya contaban con una práctica integradora de aproximadamente quince años. (Aguilar, 2005)

3.4.1 Reorientación

La reorientación de la educación especial en México fue uno de los avances más significativos para que se implantara realmente la integración educativa ya que mediante ésta se *redefinió* a la educación especial, quien pasó de ser “el patito feo” de la educación, a ser educación con *reconocimiento* por la validez de su trabajo. Igualmente, se redefinió hacia una concepción positiva, la forma de ver a quienes tenían necesidad de educación especial, quienes requerían de un apoyo y quienes presentaban una discapacidad. Por otra parte, se reorientó el currículo paralelo de la educación especial hacia el de educación básica. Está por demás decir que las actitudes y la esfera axiológica de los involucrados, junto con la población en general, debieron reorientarse también. En resumen, significaba que se estaba trabajando para llegar a un modelo educativo de educación especial.⁶

Desde que la educación especial inició con la primera escuela para sordos, en 1987, se mantuvo como una educación paralela a la escuela regular y, por consiguiente, completamente excluida por mucho tiempo. Para que un proyecto como el de integración educativa se concibiera como realizable era necesario entonces cambiar esa situación.

De esta manera, la reorientación consistió en dejar atrás ese paralelismo e incluir como *modalidad de la educación básica a la educación especial*, pues siendo esta última una de las piezas claves para la integración, era necesario que estuviese en contacto con esa educación que por años había quedado separada de ella. En este acontecimiento se encuentra uno de los avances más significativos sobre integración del país, pero aún más significativo fue que la actitud positiva hacia la integración propiciara que ésta dejara de ser un simple objetivo para convertirse en un “*medio estratégico para lograr educación*”

⁶ Véase capítulo 1 en el apartado de “Modelos de intervención”

básica de calidad para todos sin exclusión. Esto es, la integración pasa de un objetivo pedagógico a una estrategia metodológica para un objetivo ético: la equidad en la calidad de la Educación Básica” (SEP- DEE, 1994: 31)

La misma educación básica se redefinió, en términos de equidad y no exclusión, como uno de los factores adicionales que conllevaban a la educación de calidad, cuando incluyó entre sus alumnos a los alumnos de la escuela especial; precisamente sólo como eso: como *alumnos*. Parte de la justificación para adoptar el término de necesidades educativas especiales, no sólo tuvo que ver con su difusión, sino también con esta nueva unión entre modalidades educativas. La atención educativa de aquellos niños con problemas de aprendizaje recibiría apoyo de los especialistas en educación especial y los niños de educación especial recibirían ahora educación en un aula regular. Continuar con las etiquetas hubiese sido contraproducente porque no forma parte de los supuestos básicos de la integración educativa (en “Integración educativa, entrevista con Silvia Macotela”, s/f)) menos cuando la finalidad era la equidad y la integración.

Aunque esta reorientación terminológica es más amplia y no establece juicios de valor despectivos para referirse a una persona (ciego, sordo, con problemas de aprendizaje, etc.) y resulta *menos agresiva* para quien la escucha, ha sido uno de los factores que *más confusión* generaron, y que aún siguen generándola. En cierta forma, el término resulta *ambiguo* ante la inmensidad de posibilidades que representa si se considera que cada persona es distinta y, que en cierta medida, toda persona tiene una necesidad educativa especial aunque eso no signifique que forzosamente se requiere de apoyo adicional o educación especial como tal.⁷

Pese a ello, el término ha seguido vigente y, por su parte, la concepción de discapacidad también ha evolucionado para ser asimilada de manera objetiva y no como un problema, tan así, que durante años posteriores a la reorientación, México asistió a conferencias y estableció una ley para los discapacitados para seguir propiciando su integración.

Ahora bien, si la integración representaba una estrategia metodológica, resultaba imposible continuar con el currículo especial y diferente. Otra reorientación más se dio cuando se adoptó el *currículo de educación básica* para la escuela especial y para el trabajo de aquellos niños que se integrarían a la escuela regular. Este acontecimiento representaba otro avance significativo pero uno que requiere de un compromiso e innovación considerable por parte de los maestros. Entonces fue necesario capacitar al personal docente para adentrarlos al currículo básico y éste, a su vez, debía ser *flexible*.

Eran cambios muy importantes, muy significativos pero muy complejos también; en su momento se resolvió el cambio curricular tan drástico, y otras cuestiones, sobre la marcha; lo poco que se pudo hacer durante dos años,

⁷ De acuerdo al trabajo de campo realizado para esta investigación, este aspecto ha sido el mayor desconcierto de maestros, quienes indiscriminadamente envían a los alumnos al salón de apoyo especial para que solucionen los “problemas” que él mismo puede resolver dentro de su grupo y que no precisamente representan una necesidad educativa especial.

antes de que iniciara la reorientación práctica, fueron cursos de capacitación y actualización con ayuda de los *Cuadernos de Integración Educativa* que elaboró la SEP.

Con un periodo de tan sólo dos años, de 1993 a 1995, para llevar lo teórico a lo práctico, era obvio que las actitudes y puntos de vista mostrarán la *resistencia* de las personas pues eran cambios muy complejos, cambiar una larga tradición de trabajo en tan poco tiempo era difícil. El desconocimiento causa temor y en consecuencia sale a flote el rechazo, situación que ocurrió con los docentes, sobre todo de la escuela regular, y con los padres de familia, quienes estaban desconcertados y con el temor de que eso significase el fin de la educación especial y la atención para sus hijos. Era un cambio completamente radical.

Es por esto que el *Prof. Eliseo Guajardo*, en su texto *Reorientación de la Educación Especial* (1998) menciona que se trataba de un proceso completamente precipitado y apresurado en el tiempo para su puesta en marcha. Sin duda tiene razón, estas y otras cuestiones tuvieron que reajustarse sobre la marcha del trabajo, lo que provocó que, en un principio, todo el proceso pendiera de un hilo. Con el paso del tiempo las cosas fueron tomando su lugar y forma pero fue inevitable pasar por el caos, la incertidumbre, la duda y la desconfianza de esta nueva organización.

Como todo proceso, el inicio fue difícil y actualmente, el proceso de integración tiene que hacer frente a las consecuencias que generó esa premura, como ya se había mencionado. A pesar de ello, no se puede negar que la integración educativa mexicana ha hecho el esfuerzo por seguir adelante, falta mucho por recorrer pero no hay más esperanza de llegar que cuando ya se ha emprendido el viaje, eso ya ocurrió aquí.

3.4.2 Reorganización de los servicios

La manera de responder a la integración educativa mediante los servicios de educación especial fue reordenarlos para *combatir* la *discriminación*, la *segregación* y las etiquetas implícitas en la organización de los servicios que existían, pues estaban separados del resto de la población infantil en edad escolar (SEP; 2004a). Cuando se generó el cambio, la mayoría de las instituciones de educación especial proporcionaban solamente atención terapéutica y muchas otras no realizaban su trabajo de manera correcta o simplemente dejaban sin atención a los niños por mucho tiempo. (Guajardo, 1998). En esa época, a diferencia de lo que podía pensarse, había ya muchos profesores de educación especial y muy pocos alumnos a causa de la lejanía de las escuelas o porque los niños tenían problemas de tipo clínico que les impedía asistir a una escuela; a ello se le sumó que el acceso y la permanencia no se reportaban en grandes cantidades (Aguilar Serra, 2005).

La estructura de los servicios quedó de la siguiente manera:

Tabla 9. Reorganización de servicios de educación especial

ANTES	REORGANIZACIÓN EN...
Servicios escolarizados de educación especial (servicios indispensables)	Centros de Atención Múltiple (CAM)
Personal de los servicios complementarios	Establecimiento de las Unidades de Servicios de Apoyo para la Escuela Regular (USAER)
Centros de Atención Psicopedagógica de la Educación Preescolar	Servicios de Apoyo para los jardines de niños

Los nuevos servicios que se crearon fueron las *Unidades de Orientación al Público* (UOP) para informar y orientar a los padres de familia y población en general sobre la integración educativa; también, se federalizaron todos los servicios de educación especial. El problema en este proceso fue que no había una instancia que se encargara de la organización directa de esta transformación, el aspecto positivo era que se buscaba ofrecer una gama de opciones para la integración educativa, tomando como parámetro los siguientes aspectos (dentro de la escuela regular):

- El grado de dificultad del alumno y el grado de su desempeño.
- El grado de compromiso del profesor, su habilidad en el manejo de grupo y la aceptación del alumno con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad.
- El grado de apoyo especial que requiere el alumno.
- La asesoría hacia los maestros de grupo por parte de especialistas.
- El grado de aceptación de los padres hacia la permanencia de su hijo en la escuela regular.
- El grado de aceptación de la comunidad escolar en general (SEP-DEE, 1994).

Por consiguiente, los apoyos serían (Guajardo, 1998):

- Apoyo en el aula regular
- Apoyo en el aula especial durante el horario de clases habitual.
- Asesoría al maestro de grupo regular.
- Orientación a padres de familia.

Entonces se organizó así la Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER) y los Centros de Atención Múltiple (CAM).

3.4.2.1 Centros de Atención Múltiple (CAM)

Los servicios indispensables de educación especial que estaban divididos por área de atención a la discapacidad dejaron de existir para convertirse en los *Centros de Atención Múltiple*.

En estos Centros ya no se atendería bajo un currículo paralelo sino que se introduciría el *currículo de educación básica* con la finalidad de que los estudios de los niños estuvieran avalados para lograr después una integración de tipo laboral. Con el estudio basado en ese currículo, comenzó también la

distribución de libros de texto gratuitos, cabe señalar que cuando la necesidad educativa especial lo demanda, a los niños se les da un ejemplar adaptado, por ejemplo en sistema Braille.

Antes de la reorientación, el currículo especial sólo los formaba para las cuestiones prácticas de la vida así que si algún niño egresado de algún centro especial pretendía buscar un trabajo no lo conseguía por la insuficiente validez de sus estudios. Con el nuevo currículo cambiaría esa situación, posibilitándole a la persona acercarse más a la integración social y a la participación activa como ciudadano.

De esta manera, en estos centros se proporcionaría la educación básica a los niños que, por una u otra causa, no pudiesen integrarse a la escuela regular. Los CAM ya no estarían enfocados a la atención de una sola discapacidad, sino que aceptarían niños con todo tipo de discapacidad. La edad límite hasta la que pueden permanecer en un centro como estos es de 16 años.

La manera en la que se organizaron los grupos fue por edad y no por la capacidad de su desempeño. Así que en un solo salón se podrían encontrar niños con ceguera, niños sordos, niños con síndrome de Down, niños autistas, etc. El trabajo para los profesores cambió mucho pues de atender una sola discapacidad ahora tendrían que atender a toda una diversidad de necesidades. Cuando aun no se llevaba a cabo la reorientación, su guía de trabajo eran los Manuales Organizativos que prácticamente contenían todo para que ellos sólo ejecutaran, sin embargo, con el cambio al currículo básico, el temor no se hizo esperar pero jamás hubo actitud negativa (Guajardo, 1998), quizá fue por su experiencia previa con la discapacidad.

Posteriormente, también se abrieron los llamados *CAM laborales* en los que se enseña a los niños que egresan de los CAM de educación básica un oficio, como puede ser carpintería, panadería o costura; así también, se abre una bolsa de trabajo en la que los jóvenes pueden ser colocados en diferentes puestos de trabajo. Actualmente se realizan reuniones con maestros y alumnos de los que incluyen a los CAM para expresar y mostrar las experiencias exitosas de integración.

3.4.2.2 Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER)

Esta unidad se formó con el personal que antes laboraba en los servicios complementarios de educación especial en preescolar y los maestros de grupos integrados. Su finalidad es la de ofrecer *apoyo* a las escuelas regulares en su atención a los niños con necesidades educativas especiales.

Un punto importante, digno de mencionar, es que esta Unidad no fue creada para que su personal atendiera directamente al niño dentro de la escuela regular, sino que su finalidad es *orientar* y *apoyar* a los docentes y directores para que éstos se hicieran cargo de la educación de los niños que se integraban, elaborando un proyecto escolar y un plan de trabajo adecuado para cada niño y su necesidad. Así mismo, esta instancia sería la encargada de

orientar a los padres de familia sobre este proceso de cambio y la forma en la que sería requerida su participación. Tales fines requieren del total *compromiso* de todas las personas involucradas de tal manera que sea posible establecer *fines comunes, metas comunes, apoyo mutuo* y que se dejara de pensar que sólo el maestro de educación especial era quien debía educar a los niños con necesidades especiales o discapacidad, que lamentablemente es lo que no se hace actualmente.

El trabajo se realiza directamente en las escuelas y cada Unidad atiende a determinado número de escuelas bajo las dos modalidades de atención que existen: fija o itinerante (atención de varias escuelas en diferentes días).

Al principio no había una gran cantidad de niños integrados, sin embargo, conforme pasó el tiempo y todo iba tomando un cauce, el número aumentó. Para el trabajo, el profesor de apoyo cuenta con un equipo de apoyo multiprofesional que está constituido por un psicólogo, un terapeuta del lenguaje y un trabajador social. Este equipo se encarga de valorar, diagnosticar y orientar sobre la manera más adecuada de tratar determinado caso.

También como en el CAM, los niños integrados trabajan con los libros de texto gratuito y cuando es necesario se les envía un libro con adecuaciones, por ejemplo, el llamado “macrotipo” que es un libro de texto más grande del habitual para aquellos niños con debilidad visual.

El proceso metodológico, técnico y pedagógico de las USAER consiste en realizar una evaluación inicial, la planeación de intervención, evaluación y seguimiento de casos pero no es su obligación atender directamente a los niños; lamentablemente es otra de las cosas que han tenido que hacer, la orientación y el trabajo en conjunto para que el maestro realice su trabajo, actualmente, no se ha llevado a cabo del todo.

Para el maestro de grupo regular el trabajo consiste en realizar adecuaciones curriculares⁸ y establecer una evaluación acorde al desempeño académico del alumno basadas en dichas adecuaciones.

Para la evaluación se estableció, en 1994, el *Acuerdo 200* donde se expresa en sus artículos la forma de evaluación y los aspectos que deben ser tomados en cuenta. El *artículo 1* expresa que la evaluación no sólo debe considerar conocimientos sino también actitudes, habilidades, hábitos y valores que conlleven al desarrollo positivo del alumno. En el *artículo 3* se insta a los maestros a la evaluación continua para que esto permita la toma de decisiones oportuna y asegurar así la eficiencia del aprendizaje del alumno. En el *artículo 4* se especifica que la calificación debe ser congruente con el grado de aprovechamiento del alumno y los objetivos alcanzados por éste (SEP, 1994). Desgraciadamente esta es otra de las cosas que no se realiza satisfactoriamente en la actualidad.

⁸ Véase capítulo 1 en el apartado “¿Qué es la integración educativa?”

3.4.3 Particularidades de la reorientación

La transformación para dar paso a la integración educativa tuvo como bases las readecuaciones al sistema educativo impulsadas por el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, la Reforma del artículo 3º de la Constitución, el artículo 41 de la Ley General de Educación y la Declaración de Salamanca. Sólo faltaba ver el resultado; las expectativas eran variadas y la incertidumbre era demasiada, los resultados estaban muy alejados del tiempo real para manifestarse inmediatamente.

Las resoluciones expresadas a lo largo de este capítulo se plasmaron en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 que se dio a conocer en el año 1996. En éste se refrendaban las acciones para el proyecto de integración como parte de la preocupación para la equidad y calidad. Un año antes, en 1995, el entonces Presidente Ernesto Zedillo (1994-2000) y una comisión coordinadora establecieron el llamado *Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad*, en él asumían un compromiso las diferentes secretarías de Estado, organizaciones de personas con discapacidad, y dependencias junto con las entidades administrativas, para generar una conciencia y propiciar la integración en todos los niveles de las personas con discapacidad.

En cuanto a lo educativo el objetivo general era *“promover la integración de los menores con discapacidad a la escuela regular y la cultura de respeto a la dignidad y los derechos humanos, políticos y sociales de las personas con discapacidad”* (Los Pinos-Comisión Nacional Coordinadora, 1995: 27). En este programa nuevamente se explica la reorientación para ser coherentes con la integración, estableciéndose, entre otras, las siguientes estrategias:

- a) *Diseñar un programa de impulso paulatino de integración escolar para los menores con discapacidad, estableciendo en cada estado el plan que permita apoyar la integración sin descuidar el apoyo en educación especial y salud.*
- b) *Determinar las características de los menores con discapacidad con posibilidades de integrarse a la escuela regular [...].*
- c) *Identificar en cada estado la infraestructura de educación especial y salud para integrar equipos multiprofesionales de apoyo a la integración escolar.*
- d) *Identificar en cada estado a las organizaciones de personas con discapacidad y establecer acciones de colaboración para apoyar la integración de menores con discapacidad a la escuela regular.*
- e) *Sensibilizar a los padres o tutores, maestros y personal de las escuelas regulares y a lo alumnos no discapacitados respecto de los menores con discapacidad [...].* (Los Pinos-Comisión Coordinadora, 1995: 28-29)

Ahora bien *¿no hubiese sido más correcto haber realizado esas “estrategias” primero, antes de iniciar una transformación sobremanera compleja de la educación especial para la integración educativa?* Definitivamente debieron ser parte de los primeros pasos para la reorientación sólo que en lugar de eso el proceso se dio de forma invertida: primero la transformación y después la planeación sobre lo que fuera ocurriendo; ese sí fue un verdadero error y

actualmente hay un proceso de integración que lleva varios años de arduo trabajo pero cuenta con unas bases débiles.

No se niega que esta reorientación a favor de la integración educativa, incluso de los niños con discapacidad con el empleo del currículo de educación básica, fue uno de los pasos más significativos para este proceso pero está claro que fue un proceso relativamente improvisado pues se puso en operación en 1995, cuando su cuasiplaneación se realizó tan sólo dos años antes. Esta situación hace parecer que las autoridades educativas pensaban que se trataba de un simple cambio de una escuela a otra o que sólo sería un proyecto que terminaría con el mismo sexenio (Guajardo, 1998), cuando en realidad era evidente que se trataba de una transformación por demás compleja.

Un aspecto que no se había mencionado era que al tener carácter de proyecto la integración educativa, no todos los Estados de la República participaron; sólo aquellos que aceptaron emprender el reto de iniciar escuelas integradoras tenían la obligación de abrir sus puertas a los niños que salían de la escuela especial para integrarse como alumnos regulares. Con esto se pone de manifiesto el temor, la ignorancia, el caos, la incertidumbre, la esperanza, el esfuerzo, los deseos positivos, la aceptación, etc., todo al mismo tiempo.

Durante la exposición de los hechos, ha sido posible ir valorando ya aquellos aspectos o acontecimientos que se relacionan con la integración educativa pero llega un momento en el que la educación especial aparece tanto que se pierde un poco de vista la ubicación de la integración en todo el cambio, sin embargo, es un hecho imprescindible ya que ello demuestra que ni antes ni ahora ha dejado de ser una educación especial a pesar de lo que se pregona en los múltiples discursos sobre educación y la normalización en la vida de las personas con necesidades especiales.

La integración educativa tuvo un verdadero impulso durante los noventa, sin embargo, el impulso tan apresurado ahora ha provoca que las cosas no marchen como hubiese sido deseado. Tal parece que los problemas que van surgiendo son tapados con “parchecitos” que solucionan sólo por un tiempo el problema para empeorarlo después, provocando un círculo vicioso entre problema y solución temporal. Lamentablemente la integración educativa en México, está lejos de llegar a ser lo que, en ese entonces, se esperaba pues no hay un trabajo colaborativo, la actualización es deficiente, a veces la integración es sólo física, etc. En términos cuantitativos, la situación parece favorable pero la situación dentro de la escuela muestra otro panorama. En el siguiente capítulo se abordan de manera más concreta las valoraciones al proceso en ese aspecto cuantitativo, ya que es posible una vez que se ha explicado la forma en la que inició la integración educativa en este país.

CAPÍTULO 4. ANÁLISIS VALORATIVO DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO

Como pudo apreciarse en el capítulo anterior, una nueva etapa de la integración educativa surgió con la reorientación y reorganización de los servicios de educación especial. A partir de ese momento, su paso por la educación regular, tomaría mayor importancia comparada con la que se le había dado antes de ese momento.

Es ahora el momento oportuno para valorar la evolución que ha tenido, una vez que se ha revisado la situación de la educación general y las modificaciones que tuvieron que realizarse para que continuara como un proceso en constante movimiento. A partir de entonces, la evolución de la integración educativa en el país ha fluctuado entre el avance y la búsqueda de más y mejores estrategias de acción, tanto particulares como generales, que garanticen un proceso de educación adecuado para los niños que se han integrado y para aquellos cuyas posibilidades de integración aumentan. No es una particularidad mexicana del proceso, esta misma tendencia la han seguido algunos *países latinoamericanos* quienes siguen intentando perfeccionar y sistematizar de manera coherente y eficiente su proceso integrador.

Todo proceso corresponde a su país de origen y las condiciones imperantes en éste, por ello no es posible generalizar un proceso de integración ya que el nivel de interés, aceptación y desarrollo varía de manera considerable de un país a otro. Quizá la experiencia que *México* ha tenido sobre la integración educativa de sus niños sea más enriquecedora y satisfactoria debido a las mejores condiciones que ofrece si se le compara con países cuya pobreza no se lo permite, tal sería el caso de *Bolivia*, el país más pobre de toda América Latina. Sin embargo, si se compara a México con países como *España*, *Dinamarca* o *Inglaterra*, entonces aún falta mucho por hacer.

En países como los latinoamericanos, el proceso de desarrollo de la integración educativa ha sido similar al de México ya que comparten ciertas características tanto económicas como políticas y también sociales. Por ejemplo, la legislación latinoamericana trata de especificar el principio de integración en las Leyes Generales de Educación lo que, en cierta forma, genera una vaguedad en las mismas, mientras que en *Italia*, se elaboró una Ley en 1992 donde se especifican las disposiciones legales en todo lo relacionado a las personas con discapacidad. Otros ejemplos también son *Australia* y *Francia*, quienes antes de aplicar una ley correspondiente al tema, se aseguran que ésta cumpla con los principios de integración que han establecido pues son el principal regulador de las leyes que se generan al respecto (Saulle, 1995). En *América Latina* no hay principios de integración reguladores en la aplicación de las leyes, sólo hay leyes que regulan el principio de integración.

Estos son sólo algunos ejemplos de las diferencias que se pueden encontrar en un proceso de integración en países de primer mundo y en países subdesarrollados, sin embargo, esto no significa que los procesos en países europeos, por ejemplo, sean mejores, sino que simplemente han tenido

mejores resultados porque su contexto se los permite, mientras que en el caso de países como México, los esfuerzos se tienen que duplicar o triplicar para que las cosas sigan un camino deseable, aunque ello signifique que no siempre sea el planeado o el esperado.

En el caso de países Latinoamericanos, por citar algunos ejemplos, tenemos a *Venezuela*, país que se ha preocupado por desarrollar un proceso de integración acorde a los lineamientos legislativos emanados del gobierno cuyas bases se encuentran en las resoluciones internacionales en las que ha participado desde la década de los noventa (proceso similar que sigue México), y su interés primordial radica en la *preparación* de los profesionales de la educación especial y regular como el factor decisivo entre un proceso exitoso y uno poco efectivo (Shea & Bauer, 1999).

En cuanto a las normas legales, *Venezuela* cuenta con una legislación clara ya que especifica en su *Resolución 2005 del Ministerio de Educación desde 1996* que en todo plantel escolar, ya sea *público o privado*, se debe garantizar la inscripción de niños y jóvenes con necesidades educativas especiales para que formen parte del sistema educativo formal. De igual manera, en el *artículo 23 del Proyecto de Convención sobre los Derechos del Niño Venezolano*, se especifica que el niño con necesidades especiales tiene *derecho* a desarrollarse en todos los aspectos y a gozar de una vida plena. (Shea & Bauer, 1999).

En el caso de *Puerto Rico*, al igual que México, modificó su legislación en su *Ley 21 de 1977* para dar paso a la *Ley 51: ley de servicios educativos integrales para personas con impedimentos, en 1996*; con la finalidad de *especificar* qué acciones le corresponden a cada instancia gubernamental, así como a cada persona de la población como los padres de familia, para proporcionar toda la atención necesaria a las personas con discapacidad y lograr así su desarrollo integral bajo una educación inclusiva. Según el texto que escribe la *Dra. Luisa Hernández Carrasco* (en Shea & Bauer, 1999) en Puerto Rico se presentaron algunos *inconvenientes* para poner en práctica la integración educativa, debido a la falta de preparación de sus docentes regulares por la *inexperiencia* sobre las discapacidades y la forma de abordarlas desde el enfoque educativo.

En *México*, la experiencia no estuvo alejada a la de *Puerto Rico* ya que los maestros de las escuelas regulares, al principio mostraban una resistencia al proceso, precisamente por el desconocimiento y la falta de preparación para trabajar con un alumno con necesidades especiales. En parte, la situación no fue en extremo caótica si se considera la experiencia de grupos integrados en nuestro país, pues, en estos términos, representó una forma muy sutil de introducir al docente en la discapacidad y la integración.

Por otra parte, *Puerto Rico* y *México* presentan una *similitud* en las opciones para brindar educación a los niños de manera integradora: clase regular con maestro regular, clase regular con asesoría del maestro de apoyo, clase regular con visitas al salón de apoyo, escuelas de educación especial y servicios de carácter clínico.

En el caso de *Colombia*, siguiendo la tendencia latinoamericana, el proceso de integración se fundamenta en las leyes constitucionales de ese país pero también en las normas emanadas de las recomendaciones internacionales. Como característica de ese proceso, las leyes hacen hincapié en las cuestiones particulares de la integración como lo son los programas de apoyo e intervención de las personas con discapacidad y talentos excepcionales, el currículo general que debe seguirse y las adecuaciones curriculares que deben estar especificadas en el *Proyecto educativo institucional* (que en México se denomina Proyecto Escolar); también se establece la obligación de elaborar proyectos individuales, designar un aula especial de apoyo y la presencia de un equipo de apoyo; entre otros.

Según *Liliana M. Escobar y Luisa F. Vargas* (en “Situación Legal de la Integración escolar de niños con discapacidad en Colombia”, s/f), pese a la vasta legislación que puede existir en *Colombia* (e incluso en muchos otros países) y los esfuerzos relativos a este proceso, hay muchos aspectos que no se cumplen que no dan paso a una verdadera integración educativa, tales aspectos corresponden a la metodología, los programas o los recursos necesarios que siguen una práctica tradicional; significa que se ha postergado el cambio a pesar de la intención real de incluir en todos los aspectos de la vida a las personas con necesidades especiales. Esta situación también resulta real para México, pero sobre todo en el aspecto metodológico correspondiente a la forma de trabajo del maestro regular y la forma en la que apoyan los padres de familia este proceso, dos elementos básicos que en la práctica integradora mexicana dejan mucho que desear.

Como puede observarse, los procesos de integración son muy similares en los países latinoamericanos pues está claro que la tradición educativa los ha dejado siempre un paso atrás ante la innovación, conduciendo a los países a seguir las pautas marcadas por aquellas potencias mundiales que están a la vanguardia; en este caso, siempre un paso adelante en integración educativa. Digno representante e impulsor de este proceso integrador es España, quien se ha mantenido como uno de los promotores y trabajadores más activos de este principio, no por nada la gran mayoría de los textos escritos sobre este tema, que llegan al país, corresponden a los autores españoles.

Como ya se había mencionado, de acuerdo con lo que expresa *María Serra* en su texto titulado *Mitos y Realidades de la Integración Educativa* (2005), México adoptó el modelo de integración educativa español, con todos sus elementos, para ponerlo en práctica desde que se adoptó oficialmente la integración como principio rector en la educación de las personas con discapacidad o necesidades especiales.

Las razones son obvias, resultaba más fácil “copiar” un modelo exitoso que elaborar uno cuyas bases y resultados fueran inciertos, ¿qué mejor que retomar uno cuyo eficacia ya estaba comprobada? Pese a ello, se trataba de un modelo de difícil adopción para México pues el contexto original de su desarrollo no era similar al que presentaba éste: ni la idiosincrasia de la población, ni la experiencia en educación especial e integración, ni los recursos

disponibles, ni la organización del sistema educativo, etc. “*Por ejemplo, en España, las modificaciones en el ámbito de la educación para los discapacitados han surgido de iniciativas a nivel comunitario y han generado luego nuevas disposiciones legislativas*” (Saulle, 1995: 201), mientras que en México, las disposiciones legales han surgido primero y la iniciativa comunitaria se reduce a un número poco significativo de la actividad ejercida por parte de las familias de las personas con discapacidad. No obstante, la búsqueda, con el fin de garantizar educación para todos como derecho, llevó a México a seguir dicho modelo, resultando pertinente hacer un comparativo del proyecto de integración español y el proceso similar que siguió México.

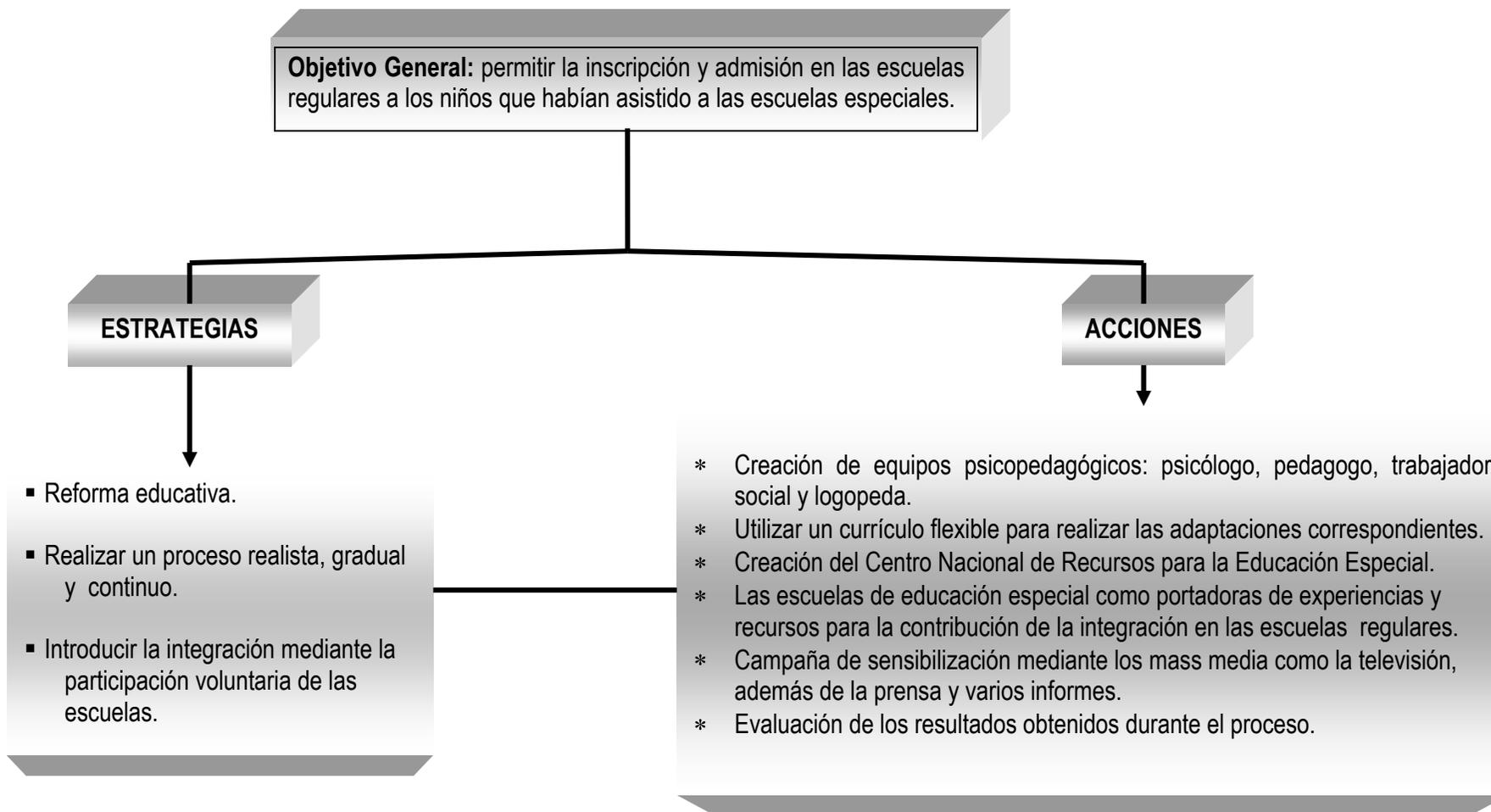
4.1 LA INFLUENCIA ESPAÑOLA

Álvaro Marchesi en su escrito titulado *Necesidades Educativas Especiales y Reforma de la Educación* (1995) describe el proceso que vivió España cuando desarrollo su proyecto de integración educativa; se infiere que ese proyecto es en el que se basó México para generar su propio proceso de integración debido a las similitudes que existen entre uno y otro en cuanto a las primeras acciones metodológicas, de planeación y organización (obviamente el desarrollo fue completamente diferente para uno y otro país).

En *España* se establecieron las bases para generar el cambio en las instituciones de educación para que los resultados recayeran de manera positiva en la educación especial y en la atención de los niños con necesidades especiales. Aunque este país fue pionero en las experiencias integradoras buscó una forma más efectiva de asegurar el derecho a la educación de calidad de sus alumnos, por eso inició la llamada *Reforma educativa* y un proyecto de integración durante la década de los ochenta. El proyecto que siguió España fue retomado por México para establecer su propio proceso de integración. Por supuesto, existen diferencias que marcaron el desarrollo de dicho proceso, diferencias generadas más que nada por la premura de México, que por su contexto económico y político.

El *proyecto español* contempló como *tiempo* de duración, para la implantación de éste, *ocho años*, a esos ocho años se les sumaron cuatro años más para lograr que la expansión de la integración llegara a nivel secundaria y formación profesional. Sumando los años se obtiene un total de doce años para la puesta en marcha y ajuste de la integración educativa. En el caso de *México*, el proyecto se planeó en tan sólo *dos años* con la subsiguiente reorientación operativa de los servicios de educación especial y la puesta en marcha del proceso integrador como programa hasta el año 2000. Sumando los años se obtiene un total de tan sólo *siete años* para la puesta en marcha de la integración. Son cinco años de diferencia entre el tiempo empleado en uno y otro proceso. Son este tipo de cuestiones las que marcaron la caracterización de un proceso en constante lucha como el de México, por la premura de las acciones y la falta de especificidad en los compromisos y acciones que correspondían a cada uno de los actores en la integración educativa.

Figura 9. Esquema del Proyecto de Integración Educativa en España



En el proyecto de México, se adoptaron las mismas estrategias y las mismas acciones aunque no fue posible evitar las particularidades nacionales pues, como se había mencionado antes, el tiempo establecido para el proyecto fue distinto de un país a otro, desarrollándose en México un proceso de apresurada operatividad, sin embargo, el objetivo era el mismo.

- **Estrategias**

La *Reforma educativa española* comenzó en 1990 mientras que en *México*, esa reforma corresponde a la que se impulsó mediante el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* en 1992.

En cuanto al desarrollo de un proceso *realista, gradual y continuo*, México también lo llevó a cabo, aunque los tiempos fueron muy apresurados, el proceso continúa en constante movimiento y, cada vez más, demanda mayor atención. En lo que respecta a la expansión gradual en cuanto a los niveles educativos, en el proceso mexicano se ha dado muy lentamente ya que sólo se ha llegado a abarcar la educación básica, quedando la educación media superior y superior sin cobertura real. Al igual que España, México adoptó la estrategia de la participación voluntaria de las escuelas mediante los estados, siendo al principio tan sólo once estados de la República los que participaron y para el año 2000 tan sólo se habían sumado otros once, haciendo un total de 22 estados de los 31 que conforman el país (SEP, 2001).

- **Acciones**

México también optó por la creación de los grupos psicopedagógicos, que en este caso corresponden a los *equipos de apoyo de USAER*, que también están constituidos por un pedagogo, un psicólogo, un trabajador social y un terapeuta del lenguaje, cuya función es evaluar las necesidades especiales de los niños y proporcionar asesoría dentro de las escuelas regulares. Cabe mencionar que el currículo flexible y las adaptaciones son elementos indiscutibles e imprescindibles para la integración educativa y se tratase del proyecto que se tratase en cualquier país, no se puede dejar de lado.

En cuanto a los recursos materiales, en *España* se creó el *Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial* con la finalidad de proporcionarle al maestro los recursos materiales pedagógicos necesarios para su formación y actualización en cuanto a educación especial e integración educativa. En el caso de *México*, se establecieron los *Centros de Maestros* para brindar información a todo aquel docente que estuviese interesado en ahondar más sobre el tema de la integración. En estos Centros se cuenta con material bibliográfico, videos y películas para la actualización. Posteriormente, en 2006, fueron creados los *Centros de Recursos e Información para la Integración Educativa*, éste constituye uno de los servicios recientes de información sobre el tema y brinda asesoría a profesores de nivel básico.

En cuanto a las escuelas de educación especial, en *México* también se aprovechó su experiencia para coadyuvar a la actualización e información de los docentes y personal de la escuela regular. En *España*, sí se realizó un trabajo de promoción y sensibilización sobre la integración, en *México* esto no ocurrió ya que, de acuerdo a lo que se expresa en los Cuadernos de Integración Educativa (1994), no era necesario, sino que sobre la marcha, las actitudes irían cambiando y la información sería proporcionada por las *Unidades de Orientación al Público* (UOP) creadas en 1995.

Por otra parte, los resultados también fueron evaluados como en España. Para tal efecto, en *México* se formó el proyecto de *Investigación e Innovación Integración Educativa*, desarrollado desde 1995 en la Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal con la colaboración y apoyo financiero parcial del Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España. De sus investigaciones se han derivado cuestiones importantes que han delineado las acciones a seguir, como por ejemplo, las reglas de operación de lo que sería el programa formal de integración educativa en México en el año 2001. Ahora bien, dentro del proyecto español, se definieron los compromisos que debían cumplir tanto el Ministerio de Educación como las escuelas regulares. A diferencia de España, México estableció, para su propio proceso, sólo algunos puntos similares al proyecto español.

Figura 10. *Compromisos para el logro de objetivos del proyecto español.*

Ministerio de Educación- Compromisos

- ◆ Reducir el número de alumnos por clase.
- ◆ Proporcionar el servicio de dos maestros de apoyo en la fase inicial y sumar otros dos conforme se avance en la expansión.
- ◆ Promover las adecuaciones necesarias sobre los edificios para facilitar la integración de personas con discapacidad física.
- ◆ Organizar cursos de formación para profesores.
- ◆ Conceder incentivos económicos a profesores que participen en el proyecto.

Escuelas-Compromisos

- ◆ Obtener la aprobación del proyecto por parte de los padres de familia y los docentes.
- ◆ Comenzar una expansión progresiva empezando por el primer grado de preescolar y primaria para que cada año siguiente de los cursos escolares se extienda un grado el trabajo del proyecto de integración.

- **Secretaría de Educación Pública**

México retomó sólo los dos últimos compromisos del Ministerio de Educación para su proceso ya que sí realizó cursos para la formación de los docentes con los talleres de actualización sobre integración educativa y también concedió incentivos económicos a aquellos maestros que tenían integrados a alumnos en sus clases regulares.

En lo que respecta a los demás puntos, el número de niños por clase no se modificó y sólo se cuenta con un maestro de apoyo con su equipo. Las edificaciones no han tenido cambios significativos a pesar de que en el *Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad*, de 1995, se estableció como estrategia la identificación de aquellos inmuebles susceptibles de adecuación para la integración de los niños con discapacidad física, sin embargo, poco se ha realizado. En este 2008 se decretó la *Ley de Infraestructura Educativa* para la vigilancia y mantenimiento de los espacios físicos educativos; falta esperar los resultados que se obtengan de ésta.

- **Escuelas**

Lamentablemente, las escuelas tuvieron que sopesar solas los cambios tan drásticos, desde el principio. El acuerdo y la aceptación por parte de los padres de familia y los docentes llegaron más a fuerza que de manera voluntaria. Una vez que se había iniciado el proceso no había marcha atrás y no quedó otra alternativa que aceptarlo.

La organización de los niños integrados en los diferentes grupos se realizó de acuerdo a su edad pero la desorganización del cambió ganó mucho terreno y el acomodo de los niños no fue progresivo, es decir, un niño que cursaba el primer grado en primaria recibiría atención y para el siguiente ciclo estaría en segundo, entonces la atención crecería un año más. Eso no ocurrió aquí.

Lamentablemente, si se realizan comparaciones más profundas entre uno y otro proyecto, el resultado no resulta favorable para México, sin embargo, retomar ciertos aspectos del proyecto español le permitió a nuestro país establecer un precedente de acción. Quizá si se hubiera establecido un periodo de tiempo distinto, un periodo más largo para operar de manera adecuada los cambios, se hubieran obtenido mejores resultados. El deseo de dejar atrás el sistema paralelo que representaba la educación especial, a favor de la integración educativa, dejó ver, parcialmente, los límites y las problemáticas del sistema educativo.

La integración educativa en México, a todas luces, tuvo un inicio apresurado, y uno de los factores decisivos para el éxito del proceso es la *actitud y postura de los docentes* junto con la de la sociedad en general, a ellos no se les dio el tiempo para repensar sus actitudes y la forma de trabajo. Hubiese sido adecuado comenzar con la aceptación por parte de todos los involucrados; comenzar en lo particular para seguir con lo general, ocurrió lo contrario:

primero el cambio enorme de los servicios y después la aceptación “obligada” de un proceso que ya estaba en marcha, ¿cómo negarse a acatar los estatutos legales de la integración? , no había forma.

Quizá sea cierto que la discapacidad no existe exclusivamente de forma biológica en las personas, sino que también se encuentra en las mentes de las personas “normales” dificultando la aceptación y el desarrollo pleno de quienes tienen necesidades especiales. En todo este proceso se han olvidado de preguntar a quienes son los protagonistas qué es lo que esperan o desean. Está claro que la discapacidad de muchas de ellas no les permite emitir un juicio de valor y criticar la situación, sin embargo, en todo este proceso se ha dejado a la mitad la visión de las personas con discapacidad. ¿Ellos mismos estarán de acuerdo con su integración?, ¿ellos mismos notan cambios reales y positivos en sus vidas?

Hay muchas preguntas y muy pocas respuestas, a final de cuentas hoy se está haciendo un esfuerzo enorme por derribar una barrera en la vida de las personas con necesidades especiales, misma barrera que la sociedad ha impuesto por un largo tiempo, he ahí la razón de la dificultad por lograr los avances: cuando una tradición ha vivido arraigada en una sociedad por largo tiempo, resulta muy difícil erradicarla después. La integración educativa en México sí ha sido un proceso complejo pero ¿que mejor que ya haber dado los primeros pasos que no haber comenzado nunca? Con el correr de estos últimos 20 años se han podido encontrar diferentes opiniones y cuestionamientos hacia la integración educativa. Preguntas interesantes, por ejemplo, son las que plantean Juan Bello Domínguez y Yesenia Baute Ruiz de la Universidad Pedagógica Nacional (en “Integración educativa ¿respuesta a la demanda social?”, s/f):

- ¿Se quiere eliminar el sistema paralelo de educación para promover el respeto a la diversidad o en realidad se desea eliminar el gasto público que representa el subsistema de educación especial?
- ¿La integración educativa es una estrategia para asegurar la educación básica para todos o es una estrategia para que la educación básica atienda a más población con la misma, o menos, cantidad de presupuesto?
- ¿La integración educativa es una estrategia que promueve la equidad o es la estrategia que legitima la marginación?

Esas preguntas son tan validas como el hecho de comprender que la integración educativa se encuentra en el aquí y ahora, que forma parte de la educación y que es un proceso que está redefiniéndose constantemente para intentar brindar servicios adecuados a una población cuya educación es tan importante como la de cualquier otra persona.

Responder esas preguntas representa una división en las opiniones de propios y extraños, más que responderlas sería más adecuado modificarlas, más que buscar una explicación al hecho, resultaría más adecuado buscar el cómo, buscar la manera de lograr los objetivos:

- ¿Cómo suprimir totalmente el sistema paralelo de la educación especial y distribuir el gasto público para un trabajo efectivo?
- ¿De qué manera sería posible lograr que la integración realmente se convierta en una estrategia de educación básica para todos con el presupuesto que se le asigna?
- ¿Cómo hacer que la integración educativa sea una estrategia de promoción para la equidad y derribe por completo la marginación en la que se encuentran las personas con discapacidad?

Con estos cuestionamientos damos paso a la valoración de lo que ha sucedido con la integración educativa en México ya que analizando y reconociendo los hechos que ya se han llevado a cabo es posible concebir una respuesta para las preguntas anteriores. Quizá el camino no ha sido fácil pero hoy más que nunca nuestro proceso de integración educativa se encuentra más presente en la educación básica, quizá no ha alcanzado los niveles deseados, sin embargo, sí hay avances que se pueden reportar.

4.2 LA SITUACIÓN INICIAL: LOS AÑOS DE 1995 A 2000

En 1993 se elaboró el *Proyecto General de Educación Especial* en el que se hizo oficial el proceso del principio de integración educativa, las leyes habían ya legitimado el derecho de la educación para todos y la disposición legal de la integración en las escuelas regulares para las personas con necesidades especiales con y sin discapacidad. Entonces, los objetivos de dicho programa fueron los siguientes:

- Terminar con un sistema de educación paralelo
- Asumir la condición de modalidad de educación básica.
- Operar bajo criterios de nueva concepción de calidad educativa.
- Operar con el Modelo Educativo.
- Establecer una gama de opciones para la integración educativa (Martínez, 1999).

Para cumplir con esos objetivos, la Secretaría de Educación Pública decidió *reorientar* la *filosofía* y los *servicios de educación especial* a favor de la integración. Esta reorientación se planeó durante 2 años para que en 1995 se realizara la transición operativa. Después de ello, se dio como tiempo de *ajuste* cinco años, es decir, hasta el año 2000, durante ese tiempo se adaptaron y ajustaron todos los elementos de esa educación a las nuevas condiciones que traía consigo el proceso de integración. En ese lapso de tiempo, se establecieron metas y se desarrolló una prospectiva para la situación deseable una vez que se terminara el tiempo de la puesta en marcha del proyecto.

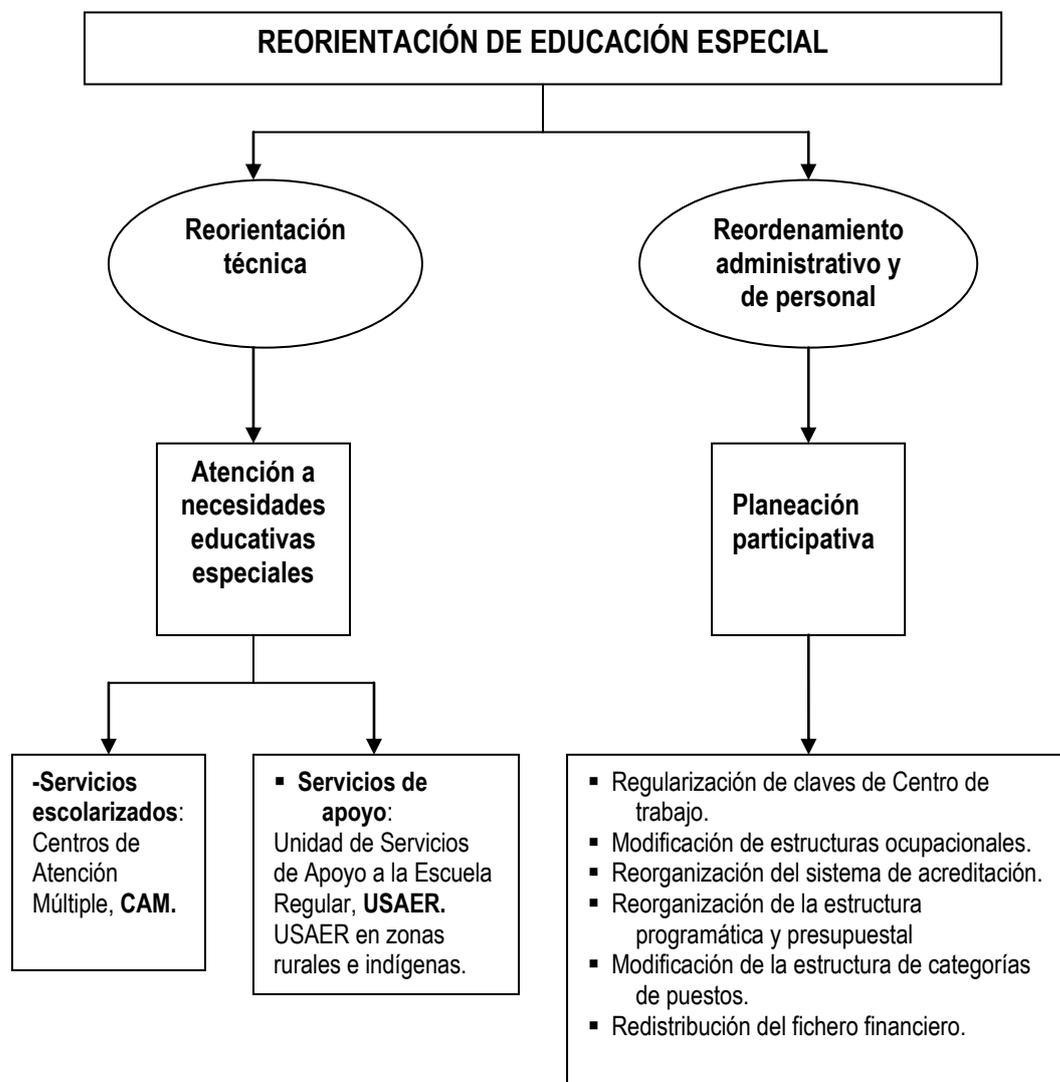
El Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa 2001-2006 (2004a) expresa lo siguiente en cuanto a la reorientación:

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

inscribir al alumno en la escuela regular es necesario ofrecerle, de acuerdo con sus necesidades particulares, las condiciones y el apoyo que precise para que desarrolle plenamente sus posibilidades. Sólo de este modo la inserción se convierte en integración.

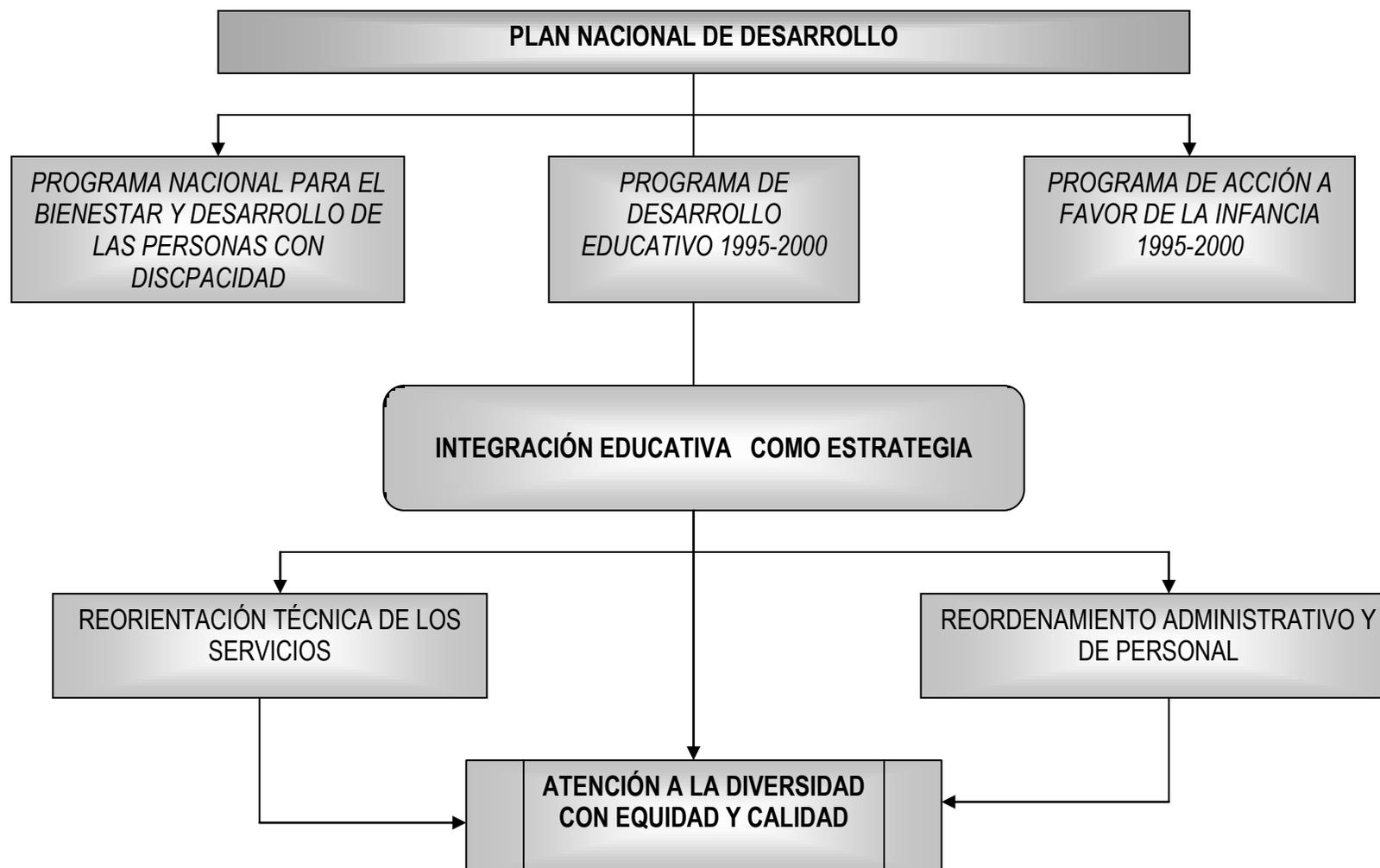
El personal docente de la escuela regular requeriría apoyo para atender adecuadamente a los niños; este apoyo sería prestado por el personal de educación especial, lo cual implicó un giro en la orientación de su trabajo: en lugar de concentrarse en el diagnóstico y categorización de sus alumnos, en adelante tendría que dar prioridad al diseño de estrategias para contribuir a que los alumnos con necesidades educativas especiales logren aprender; además, particularmente para el personal que laboraba en los servicios complementarios, la tarea principal ya no sería atender a los alumnos separados en grupos "integrados" o por tiempo fuera del aula, sino dar asesoría al profesor o profesora de la escuela regular para atender a los niños con necesidades educativas especiales, al mismo tiempo que atiende a los demás alumnos del grupo" (SEP, 2004a: 15).

Figura 11. Esquema de la reorientación de educación especial de 1995.



Fuente: Material proporcionado a la USAER No. 5 de la Zona Escolar de Educación Especial No. 6

Figura 12. *Sustento teórico de la atención a la diversidad.*



Todo este proceso de cambio quedó avalado por el *Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000* que se basó en diferentes documentos para garantizar la educación de la diversidad y la equidad.

Con estos primeros hechos es como se manifiestan los primeros avances y las primeras problemáticas que se presentaron en el periodo comprendido de 1996 a 2000. La información siguiente corresponde, particularmente, a las cuatro etapas proyectadas para el proceso de integración las cuales están más enfocadas a los aspectos organizativos de los servicios y a algunas cuestiones técnicas donde no se abordan cuestiones pedagógicas de la educación de los niños integrados.

4.2.1 Primera etapa 1995-1996

Con los elementos anteriores, la *Secretaría de Educación Pública* y el *Departamento de Educación Especial* identificaron una primera etapa del proceso de cambio, esta etapa corresponde a los años 1995 y 1996 en la que los principales objetivos eran:

1. *Sensibilización y difusión* a las autoridades educativas y sindicales.
2. Implantar el *modelo USAP-USAER* encargado de capacitar, sensibilizar, diagnosticar y atender en el aula de apoyo.
3. *Reconceptualizar* a la educación especial respecto a las necesidades educativas especiales, adecuaciones curriculares, discapacidad y el uso del currículo de educación básica.
4. Estudio de *factibilidad* para la transformación de los servicios.

De acuerdo a los puntos anteriores, los resultados que se obtuvieron fueron:

- El modelo USAP-USAER tuvo un *desempeño aceptable* ya que con el trabajo que realizó fue posible la *capacitación y actualización* de los maestros de las escuelas regulares y el apoyo en la información para el trabajo inicial que realizarían los maestros de USAER (aunque la disposición de materiales fue el problema).
- En lo relativo a la *reconceptualización*, el sistema educativo logró definir una postura positiva ante la discapacidad y la definición de lo que son las necesidades educativas especiales¹. Fue entonces posible concebir la idea de un trabajo en conjunto para la enseñanza del currículo de educación básica con los niños de educación especial y los que lograban su integración.
- En cuanto a la *sensibilización*, resultó ser una estrategia de poco alcance ya que no sólo era necesario sensibilizar a los profesionales de la educación sino a toda la población en general. Aún así, la respuesta voluntaria de las escuelas que deseaban participar en las escuelas fue

¹ Para la definición véase capítulo 3.

significativa si se considera el caos reinante en los primeros momentos de la reorientación; 11 de los estados de la República participaron con sus escuelas.

- Una vez más, el estudio de *factibilidad* para la transformación de los servicios resultaba tardío. Para 1995 la reorientación de servicios ya había iniciado, no se completó de inmediato, eso tardó varios años, sin embargo, era un proceso que no podía echarse atrás. Lo adecuado hubiese sido realizar una planeación y un diagnóstico previos a la reorientación para medir el nivel de factibilidad. En este caso, el proceso se realizó de forma inversa.

De acuerdo con el material informativo que se le proporcionó al personal de educación especial, en esa primera fase las problemáticas correspondientes al desarrollo sistemático del proceso rebasaban en cantidad a los pocos avances mencionados antes. Las *problemáticas* más relevantes eran:

- ⊗ Entrega tardía de la *documentación* de control escolar.
- ⊗ Insuficiencia en la *distribución* de los libros de texto gratuitos, tanto para maestros como para los alumnos.
- ⊗ Falta de *recursos* materiales y bibliográficos para el proceso de capacitación y actualización.
- ⊗ Demora en la entrega de los *resultados* del Registro de menores con discapacidad.
- ⊗ Liberación tardía de *recursos humanos* que obstaculizó el logro de metas.
- ⊗ Desconocimiento del *presupuesto* designado para la operación de los servicios.
- ⊗ Desfase en el *cumplimiento* de metas.

Con estos resultados iniciales, es evidente que los niños que habían sido integrados pasaron por el momento menos adecuado en su educación ya que aún habían muchas cosas que ajustar, lo cual debió haber afectado su desempeño por la incertidumbre y el desconcierto que causa la novedad; mucho peor si los maestros regulares no sabían que hacer y no contaban con lo mínimo necesario para iniciar el trabajo, situación que indiscutiblemente repercute de manera negativa en el trabajo pedagógico.

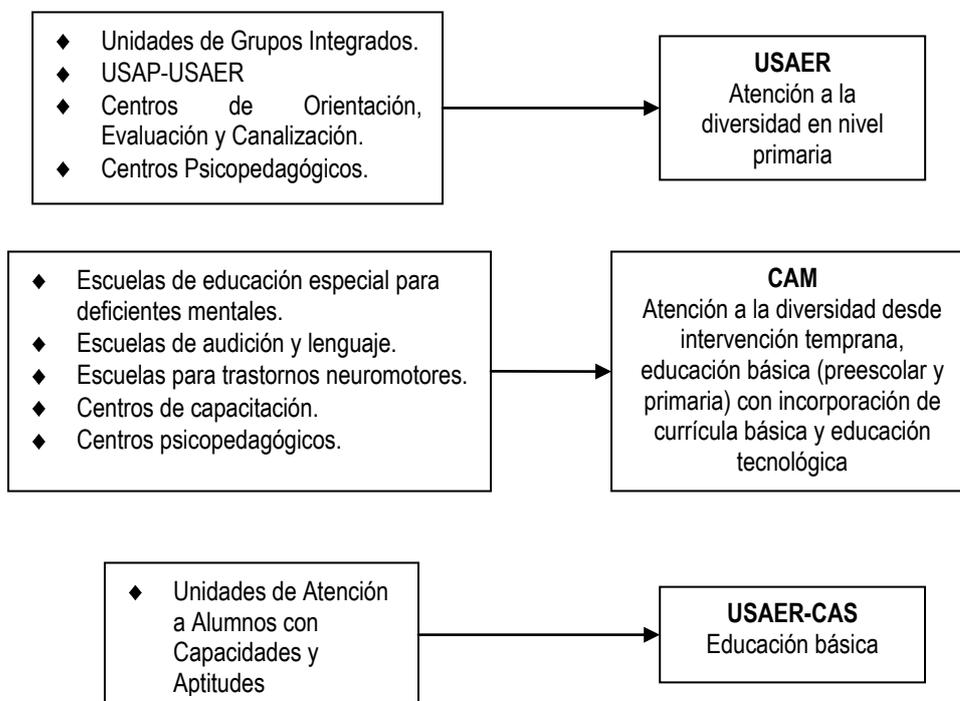
Ese es el resultado que produjo la premura de las acciones emprendidas para la educación especial, ¿para que sacar al niño de la escuela especial, donde su educación estaba “garantizada”, para llevarlo a una escuela regular donde no se sabía qué hacer ni por dónde empezar? El panorama así fue al principio; de ninguna manera se justifica el desorden del primer momento, sin embargo, era lógico que sucediera cuando un proyecto de tal magnitud se ponía en marcha.

Con estos primeros cambios no era posible identificar avances pues los resultados no se manifestarían de inmediato, era necesario esperar a que llegara la calma para identificarlos y valorarlos. Aún después de esta perspectiva poco favorecedora, surgió la perspectiva de los años venideros, que más que cobertura o eficiencia pedagógica, el objetivo era cimentar adecuadamente los servicios y su trabajo operativo.

4.2.2 Segunda etapa 1996-1997

La perspectiva que se visualizó para 1996-1997 correspondía a la conversión total de los servicios:

Figura 13. Prospectiva 1996-1997



De esta manera, los objetivos que se proyectaron como logros para esa etapa fueron los siguientes:

- Consolidación de la atención en *zonas rurales*.
- Favorecer el proceso de integración escolar en educación básica y tecnológica.
- Favorecer los procesos de *integración laboral*.

En realidad poco se alcanzó sobre esta prospectiva ya que antes, incluso ni ahora, se logró consolidar la atención en las escuelas de zonas indígenas y rurales. La misma transformación que estaba sufriendo la organización de la educación en general no lo había permitido. En cuanto al proceso de

integración, éste comenzaba a introducirse pero permaneció, por algún tiempo, sólo a nivel primaria. Si a nivel educativo no se había podido organizar un proceso coherente era menos factible esperar un proceso de integración laboral adecuado para aquellos niños que abandonaban las escuelas especiales, mucho más cuando su certificación correspondía a una boleta especial que no representaba un aval en la formación del alumno (Guajardo, 1998).

4.2.3 Tercera etapa 1997-1998

La prospectiva de esa etapa correspondía al desarrollo de los servicios:

- USAER-CAS. Incorporación del modelo de atención CAS dentro de cada USAER.
- USAER. Incorporar el modelo de atención del Centro de Apoyo Psicopedagógico de Educación Preescolar (CAPEP) en las USAER. Ampliar la cobertura a nivel secundaria.
- CAM. Ampliar la cobertura a atención complementaria. Promoción de microempresas.
- USAER-ZRI. Ampliar la cobertura de servicios de apoyo en zonas rurales e indígenas bajo un modelo específico.

4.2.4 Cuarta etapa 1998-2000

La prospectiva de esa etapa señalaba lo siguiente:

- Consolidación de los servicios.
- Apoyo de USAER a preescolar, primaria y secundaria en atención a alumnos proporcionando orientaciones a padres y docentes.
- Integración escolar y laboral por parte de los alumnos que asisten al CAM.
- Tener una verdadera “escuela para todos”.
- Evaluación del proceso y los resultados obtenidos.
- Encuentro de experiencias.

Para esta etapa ya se esperaba la consolidación del proceso y la revisión mediante una evaluación que proporcionara datos importantes para reajustar aquellos aspectos que aún no se habían acomodado o redefinido. Parte de la prospectiva se cumplió, quizá no de manera satisfactoria pero muchos de los puntos fueron cubiertos aunque sucedió una vez que llegó el año 2000 y los años posteriores.

4.3 ¿DÓNDE ENCONTRAMOS LOS PRIMEROS AVANCES DE INTEGRACIÓN?

El avance más significativo de esta primera fase de conversión para la integración radica en *sí misma* no así el proceso que se siguió. Es decir, no pudo existir un mejor avance que el hecho de iniciar la programación para la

integración educativa en este país, Aunque eso significó un proceso tambaleante y generó un caos de transformación total.

Los puntos de las cuatro prospectiva que sí se cumplieron y que representaron también un paso más en el camino fueron los siguientes:

- La implantación del *modelo USAP-USAER*, fue el primer modelo e instrumento de apoyo encargada de iniciar con los principales cambios de perspectiva junto con la capacitación, sensibilización, diagnóstico y, por supuesto, la atención en el aula. Y su importancia radica en esa primera práctica educativa de integración para concretar estas situaciones.
- *Reconceptualización* de la educación especial y las personas con discapacidad. Elemento sustancial sin el que no sería posible admitir una manera no despectiva ni segregadora de la atención a las personas con discapacidad y necesidades educativas especiales. México adoptó una postura de reconocimiento en cuanto a los derechos individuales de estas personas, derechos que fueron impulsados por los documentos internacionales y algunas leyes que se decretaron después de 2003.
- La *conversión* de los anteriores centros e institutos de atención especial hacia los CAM, USAER y USAER-CAS².

Poco a poco la atención tradicional fue desapareciendo para dar paso a las nuevas formas escolarizadas de educación especial. El ritmo de cambio fue desigual en los diferentes estados del país una vez que se dio la descentralización de la educación promovida por el ANMEB. Aunque el cambio ya era realidad, la falta de un organismo regulador de la reorientación produjo un caos interno en cada uno de los estados, provocando que en varios de ellos la tradición siguiera ejerciéndose (Guajardo, 1998). La consolidación de los servicios de reorientación en realidad no llegó antes del 2000 debido a esta situación. En ese año, todavía se podían encontrar grupos integrados y algunas escuelas de educación especial de una determinada área.

Tabla 10. *Servicios de educación especial 1990-2000*

	Escuela de educación especial o CAM	Unidades de Grupos Integrados	Centros Psicopedagógicos	USAER
1990	764	328	340	1,052
2000	1,198	17	26	2,091

Fuente: Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa 2001-2006 (2004a), p. 19.

² En el caso de los servicios USAER-CAS, éstos se fue perdiendo pues la atención a los niños con aptitudes sobresalientes se fue dejando y su atención ya no se organizó bajo ningún modelo particular sino que las mismas USAER, que atendían y atienden las diferentes discapacidades, tuvieron que hacerse cargo de esos niños también.

- El proceso de *transformación* permitió favorecer la integración educativa. Por eso es indiscutiblemente necesario hacer referencia a este proceso ya que de él emana toda una serie de sucesos integradores, tanto positivos como negativos. Entre los positivos se encuentran la incorporación de las *asignaturas de Necesidades Educativas Especiales* dentro de los planes de estudio de la *Licenciatura de Educación Primaria*, en 1997. Para 1999 se añadió en la *Licenciatura de Educación Preescolar* y en el 2000 en la de *Educación Física*. Así también, se elaboró el documento *Normas de Inscripción, Reinscripción, Acreditación y Certificación para Escuelas Primarias y Secundarias Oficiales Incorporadas al Sistema Educativo Nacional (Normas IRAC)* con la finalidad de especificar algunos puntos para la evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales (SEP, 2004 a).
- La *atención* de las USAER se centró en la educación preescolar y primaria, niveles que registraron mayor número de niños matriculados. El servicio se logró extender a nivel secundaria pero el trabajo realizado en esas escuelas era muy incipiente, no había tanta demanda.
- En los últimos años de los noventa, la intención de la *integración social y laboral* fue en aumento procurando instaurar CAM laboral con la finalidad de ofrecer a las personas con discapacidad una opción real de preparación para el trabajo.

Así como se encuentran estos avances, los *obstáculos* que se tuvieron que sortear fueron los siguientes:

- La casi nula *sensibilización* para la población. El *Prof. Eliseo Guajardo* (1998) recuerda aquellos momentos en los que imperaba el desconcierto en los padres de familia y la población. Quizá pocas pero muy fuertes acusaciones inadecuadas sobre la desaparición de la educación especial para integrar a “todos” los niños con discapacidad en la escuela regular. Resultado del insuficiente trabajo de información y sensibilización; situación que generaba, en el otro extremo, el desinterés y la subestimación del impacto que esto acarrearía para todos los integrantes del sistema educativo: maestros, directivos, alumnos, supervisores, etc.
- El estudio de *factibilidad* de la transformación inició en 1995 cuando la reorientación ya era un hecho. Debió ser el primer paso a realizar aunque eso significara postergar unos cuantos años más las experiencias reales de integración.
- El proyecto para establecer las USAER en *zonas rurales e indígenas* no se llevó a cabo. No sólo por la falta de atención que presenta esta modalidad educativa sino que también, las graves carencias y problemas que la aquejan llevan a poner mayor atención a otros aspectos que a la atención de las unidades de apoyo. Incluso, el número de niños es insuficiente para abrir una escuela y sólo existe la modalidad de instructor comunitario con multigrados.
- Aunque los discursos políticos lo mencionan siempre, la *escuela para todos* no fue una realidad en esa época, y actualmente no lo sigue siendo si se considera que la asistencia de un niño a la escuela no está asegurado y mucho menos la permanencia de éste dentro del sistema educativo. La atención a los niños en general no está garantizada y a

pesar de los esfuerzos realizados muchos niños con discapacidad se quedan fuera del sistema educativo por la insuficiencia de planteles y maestros de apoyo. En los primeros movimientos para la integración educativa, la falta de lineamientos generales provocó una desorientación entre lo que era una necesidad educativa especial y qué no lo era, además la falta de expectativas coherentes en el nivel de desempeño de los niños con discapacidad llevó a la segregación mediante el rechazo a la inscripción de algunos niños dejándolos sin opción educativa.

Considerando los puntos anteriores, los resultados desfavorables del primer momento arrojaban que se *“inició con un estudio diagnóstico realizado durante el año 1995 en una muestra de once estados del país, el cual demostró que, en general, en las escuelas regulares públicas no se estaban tomando las medidas pertinentes para promover el proceso de integración. Se realizaban acciones aisladas, asistemáticas y coyunturales; sin claridad conceptual ni plan rector que les diera coherencia y continuidad.”* (SEP, 2001: 3)

Estaba claro que los primeros resultados no serían favorables debido a la rapidez con la que fue realizada la transformación integradora. Era necesario establecer, como en todo proyecto, un diagnóstico del sistema educativo, detectar los elementos a favor y los elementos que debían ser reajustados. Iniciar con la sensibilización, proseguir con la formación pertinente de los futuros maestros en las escuelas normales, dar paso a la actualización conciente de las implicaciones y compromisos que demandaba la integración educativa para los profesores de las escuelas regulares en servicio, continuar finalmente con la paulatina reorientación operativa de los servicios bajo una instancia reguladora que los coordinara en cada entidad federativa.

Para la SEP, en el texto *Memorias del Quehacer Educativo*, las acciones emprendidas tenían la *“finalidad de mejorar la calidad de la educación y fortalecer la equidad en la prestación del servicio educativo. Es decir, se buscaba asegurar que todos los niños y todas las niñas [... tuvieran] oportunidades de acceder a la escuela y, así, de cursar una experiencia educativa que les [permitiera] alcanzar los propósitos fundamentales de la educación básica y desarrollar todos sus potenciales como seres humanos.”* (SEP, 2000: 87) En teoría suena bien, sin embargo, la misma SEP admitió en el mismo texto que la coherencia y evolución dinámica de la educación básica era más teórica y conceptual que práctica, entonces ¿de qué manera se esperaba que la integración educativa se desarrollara de manera satisfactoria sin un sistema educativo que le proporcionara un sustento sólido? Por esta razón es que se dice que los avances de la integración educativa en su primer fase, radica en si misma, mas no en su proceso ni la forma en la que se implanto este principio.

En el *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa 2001-2006* (2004a) se menciona que inicialmente sólo el 8% de las escuelas regulares de educación básica recibían apoyo de las escuelas especiales o de USAER. Por ejemplo, había Estados en los que el porcentaje total de sus escuelas con servicios de apoyo USAER era de 25% mientras que en otros el servicio apenas llegaba a 5% del total de sus

escuelas. Marcadas diferencias debido a la situación particular de cada una de las entidades federativas. Al hacerse cargo cada estado de su propio proceso educativo, se generó una desigualdad también en los proyectos y programas de integración educativa, centrándose, algunos de ellos, sólo en educación especial sin concebir una relación real entre escuela regular y escuela especial. Esta situación también fue provocada por la falta de lineamientos generales y la inexistencia de una instancia organizadora-reguladora que fijara cuál debía ser el funcionamiento adecuado.

A la situación anterior se le sumaba la situación poco satisfactoria de la *capacitación y actualización* de los docentes. Para la capacitación se realizó el seminario de actualización para los profesores de educación especial y regular en 1996, a este seminario acudieron *6000 profesores* de educación especial de los *32,793* que había en el inicio de cursos 1996-1997 (Ramos María Elena en Shea & Bauer, 1999). Cifra muy baja de cobertura inicial, sin embargo, los cursos de actualización se siguieron proporcionando aunque lo más coherente era cubrir el 100% de maestros de educación especial.

En cuanto a los docentes regulares, el *Curso Nacional de Integración Educativa* en su primera etapa contó con la participación de *17,100 profesores*, pero sólo *9,996* presentaron examen, el cual sólo aprobaron el 56% de los profesionales (SEP, 2004a), es decir, que sólo aproximadamente *5597 profesores* de un total de *17,100* eran *aptos* para participar en el proceso de integración educativa. Para esta primera fase, una cifra de sólo 32% de profesionales capacitados era desalentadora si se considera que uno de los elementos primordiales para una buena integración educativa es la capacidad de desempeño y eficiencia del docente regular. Sin mencionar que, en tan sólo 1996, había una cantidad considerable de personas con necesidades educativas especiales, alrededor de *7.9 millones* de personas que requerían atención educativa (Shea & Bauer, 1999).

A reserva de aspectos no deseables como los anteriores, los *resultados finales* de esta primera fase de *1995 a 2000* fueron:

- ☺ Un total de *20,000 profesores actualizados* mediante el Programa de Actualización para Docentes de Educación Regular y Especial con los seminarios de actualización permanente e intensiva.
- ☺ Integración educativa de *4,000 niños* con necesidades educativas especiales.
- ☺ Participación en los procesos de integración por parte de *690 escuelas* de educación básica.
- ☺ Participación de *22 estados* de la República en el proyecto de integración. (SEP, 2001).
- ☺ Se valoró y atendió a poco más de *347,876 personas* en todo el país bajo el propósito de integración educativa.

Esos fueron los resultados obtenidos y algunos de los primeros avances más significativos; los resultados obtenidos tienen gran relación con la situación financiera de la educación durante 1995 y el año 2000. Mientras que la

asignación de recursos para la educación se había mantenido en constante crecimiento, en 1995 decreció debido a la crisis económica generada en 1994.

El *gasto público* para la educación en 1994 era de *43.8 millones* de pesos mientras que para 1995 se redujo a *37.3 millones* de pesos, es decir, que el gasto público de educación como porcentaje del PIB pasó de 5.2 en 1994 a sólo 4.9 en 1995, alcanzando una constante de 5% hasta el año 2000. A pesar de que el presupuesto mayoritario se otorgaba a la educación básica en realidad no resultaba suficiente para costear los gastos generados por la reorientación de servicios en apoyo a la integración educativa en la escuela regular. Esta situación repercutió en los problemas de cobertura, en los recursos insuficientes para mejorar la infraestructura educativa, proporcionar mayores salarios a los docentes, en los programas de capacitación y actualización, entre otros (Márquez, 2005); por estas razones en que, al menos, en esta primer etapa de reorganización, el presupuesto que se destinó a la educación y a la integración educativa, sí fue crucial, no así en la época actual cuyo mayor problema no es de índole económico sino actitudinal y pedagógico.

De esta manera, es como se desarrolló la primer fase de la integración como proyecto experimental, el resultado no fue como el esperado por eso, para el año 2000 correspondiente a una nueva administración, se replantea la situación para ajustarla mediante cambios pertinentes, ajustes sustanciales y el mayor de los cambios: *establecer el primer programa oficial de integración educativa*. No cabe duda que a pesar de la desorientación inicial, la integración educativa estaba siendo objeto de múltiples opiniones y acciones. Considerarlo como un proceso pasajero era inadecuado como lo era seguir concibiendo una práctica pedagógica tradicional para dar educación a los niños con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad. A pesar de que gran cantidad de las acciones emprendidas parecían impertinentes, era una realidad que por alguna parte se debía iniciar después de que una tradición educativa había alejado todo sistema y toda práctica educativa regular de la educación especial.

Lo más preocupante de la situación era la atención educativa de los niños con necesidades especiales, la falta de una metodología y una planeación pedagógica previa no resultaban puntos a favor en su educación. La inexperiencia en la atención de las discapacidades de los docentes regulares era un foco rojo que demandaba la mayor de las atenciones, sin embargo, no todos los objetivos podían ser cubiertos en un periodo de tiempo demasiado corto.

Finalmente, esas primeras experiencias dejaron un precedente, no sólo en el uso de un currículo básico de educación general para las personas con discapacidad en las escuelas especiales, ni tampoco en la asistencia e integración de los niños a la escuela regular, sino que marcó una diferencia correspondiente a la manera de ver y entender la educación en general así como la forma de ver y entender a las personas con discapacidad y necesidades educativas especiales.

4.4 LA SITUACIÓN ACTUAL: LOS AÑOS DEL 2000 AL 2008

Una vez que llegó el año 2000, la situación de la reorientación de los servicios a favor de la integración educativa ya había generado resultados tanto de tipo positivo como negativo. Bajo esta situación, a los gobiernos federales y a la Secretaría de Educación Pública les fue más fácil hacer un balance de los resultados de esa gran transformación.

Durante 1995 hasta el año 2000, antes del cambio de gobierno, el proceso de integración educativa se desarrolló como un *proyecto*, en el que sólo participaron 22 de las 32 entidades federativas que conforman el país (incluyendo el D.F.). Después del cambio de presidencia, el proceso de integración adquirió mayor importancia dentro del quehacer educativo. Esta situación permitió que *después del año 2000 el proceso integrador se convirtiera en un programa de educación básica*.

Con este nuevo rango, era más factible que se desarrollara una planeación adecuada para su impulso, así también, cinco años de experiencia de reorientación y operatividad de los servicios proporcionó los parámetros técnico-administrativos para el perfeccionamiento del proceso.

Sin duda, los avances comenzaban a ser menos visibles que las situaciones que demandaban atención prioritaria ya que era un proceso que necesitaba reajustes significativos si es que en verdad se buscaba su impulso y fortalecimiento. No sólo la forma en la que se debía desarrollar el proceso a nivel nacional y regional sino que cada una de las unidades de apoyo requerían atención especial respecto a sus necesidades y a la población que atendían; también la situación técnico-pedagógica a nivel aula era, y sigue siendo, por demás importante. Ningún caso de integración educativa se desarrolla de manera satisfactoria si no existe un adecuado abordaje de la educación en el aula regular relacionado con la actitud favorable, las adecuaciones pertinentes, la disposición del maestro de grupo, las evaluaciones individuales de logros, etc. Aún cuando la planeación y la normatividad general (leyes, acuerdos, disposiciones oficiales, etc.) sean las más correctas y coordinadas entre las diferentes instancias encargadas, no significan nada cuando la práctica educativa del maestro no contempla las más básicas atenciones de las personas con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad.

La *premura* de la transformación de la educación especial y la reorientación de los servicios trajo como resultado que las escuelas regulares, en su mayoría, no promovieran el proceso de integración educativa ni tomaran las medidas pertinentes para iniciarlo.

En el caso de los Centros de Atención Múltiple, el uso del currículo de educación básica regular produjo las mayores dificultades. La tradición de un currículo especial obstaculizó la innovación en la práctica educativa de los maestros. El uso de un *currículo común*, tanto para las escuelas especiales como las regulares, representó un avance ya que es el elemento básico de la integración educativa bajo el supuesto de normalización, sin embargo, para

enseñar sus contenidos hay que estar familiarizado con él y con la dinámica que surge de su aplicación; este conocimiento permite la planeación de actividades y la metodología más pertinente a seguir en el salón de clases para cada alumno. La planeación y programación demanda más atención y mayor análisis cuando se trata de la educación de alumnos con discapacidad y necesidades educativas especiales.

Es innegable que los maestros de las escuelas especiales poseen los conocimientos necesarios para la atención de sus alumnos con discapacidad pero eso no es suficiente. Después de la reorientación, los maestros de educación especial tuvieron dificultades para centrar su atención en las necesidades específicas de cada alumno según su discapacidad. Ya no sólo era necesario proporcionar atención a estos niños sino que era indispensable dejar atrás la atención asistencial y clínica relacionada con enseñanza de hábitos, reglas de comportamiento y terapias, por una atención educativa mediante la enseñanza de competencias básicas de lectura, escritura y cálculo, así como la socialización.

Tal parece que la tradición había generado una posición cómoda en los maestros pues cuando el trabajo se desarrolla de forma mecánica no hay cabida para la innovación. Ese fue uno de los principales problemas en las escuelas especiales, la falta de nuevas estrategias de atención y nuevas formas de abordar el aprendizaje provocó que a muchos niños con discapacidad severa o múltiple, se les *negara la inscripción* en estas escuelas. El argumento fue que debido a su condición era muy poco factible que accedieran satisfactoriamente al currículo básico (SEP, 2004 a).

La situación anterior provocó que muchos niños con discapacidad quedaran sin atención. La mayor *incoherencia* que se presentó fue la inscripción de niños sin discapacidad en las escuelas especiales, por ejemplo, en el ciclo escolar 2001-2002, en las escuelas de educación especial estaban inscritos aproximadamente 413,000 niños *sin discapacidad* (SEP, 2004a). Era demasiado irracional e incoherente que se reportara tal cantidad de niños que no presentaban discapacidad y se les negara la atención a los niños que de verdad necesitaban esa educación. ¿Dónde había quedado la integración educativa?, esos 413,000 niños perfectamente pudieron haber sido integrados en escuelas regulares pero la falta de lineamientos de organización y de operatividad de los servicios junto con el proceso en general había generado esa y otras situaciones poco pertinentes.

Los servicios de apoyo (USAER) tampoco quedaron exentos de problemas, los elementos principales que requerían de ajustes tenían que ver con la *delimitación del trabajo* que les correspondía a los profesores de apoyo así como a la operatividad de éstos:

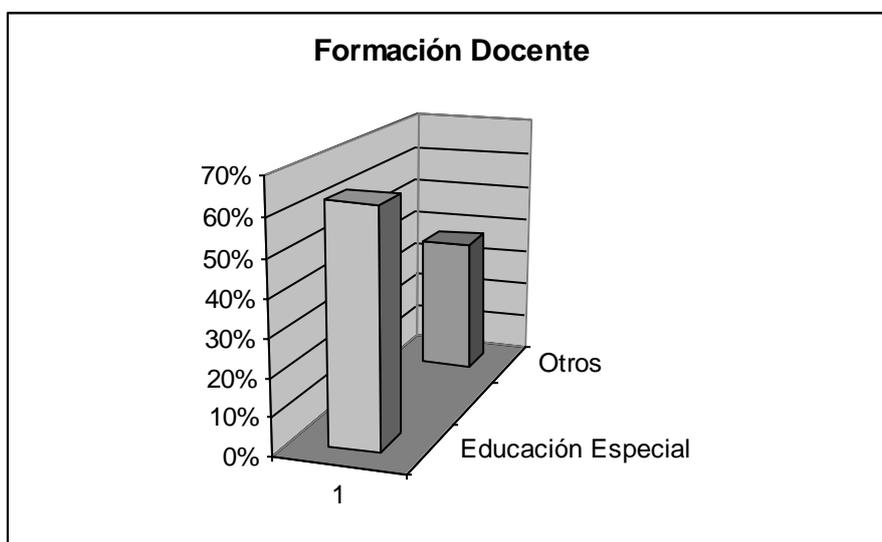
- La *saturación del trabajo* con alumnos provocaba que muchos otros quedaran sin atención. La cantidad de alumnos que debían ser atendidos por el profesor de apoyo oscilaba entre los 15 y 20 alumnos pero no siempre esos alumnos presentaban necesidades educativas especiales.

- El trabajo del equipo de apoyo disminuía cuando éste desempeñaba *otras actividades* que no correspondían a su trabajo, por ejemplo, suplir maestros o realizar actividades administrativas de la escuela (situación que aún sigue sucediendo).
- Así como hay actividades que no corresponden al maestro de apoyo, tampoco se les debía dejar la *totalidad* del proceso de integración en sus manos. Docentes y personal de las escuelas regulares debían participar en la elaboración del proyecto escolar, las adaptaciones individuales, etc., sin embargo, dejaban la totalidad del trabajo al maestro de USAER.
- La *sobresaturación de escuelas* por atender también representó un problema ya que provocaba la disminución de las visitas a las escuelas por parte del maestro y el equipo de apoyo.

Se presentaron casos en los que los maestros de apoyo no contaban con una formación que les permitiera desarrollar estrategias didácticas específicas para cada discapacidad o necesidad especial.

Respecto a este último punto, de los aproximadamente 58,768 *maestros* que laboraban en 2000-2002, en los diferentes servicios de educación especial, el 63% contaba con una formación en esa área, mientras que el 37% tenía una formación relacionada con educación como psicología educativa, pedagogía, licenciatura en educación preescolar o educación primaria (SEP, 2004a).

Figura 14. Formación docente



Fuente: Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación especial y de la Integración Educativa 2001-2006 (2004a), p. 20.

Esta claro que algunos contenidos se estudian en todos los planes de estudio de las diferentes licenciaturas relacionadas con educación, sin embargo, hay

particularidades que generan una diferencia en la forma en la que se aborda el quehacer educativo. Por ejemplo, no será la misma atención que dé un maestro de apoyo con un perfil más psicológico que la atención que proporcione un pedagogo con un perfil mucho más educativo.

Este es uno de los puntos que requieren mayor cuidado en la época actual. El enriquecimiento de la atención a los niños con discapacidad y necesidades especiales debe ser generado con el trabajo y *aporte multidisciplinario* de los profesionales de la educación, sin embargo, este enriquecimiento educativo no se genera totalmente cuando un equipo no está conformado por verdaderos psicólogos, trabajadores sociales, pedagogos y terapeutas de lenguaje desempeñándose en su formación. Por ejemplo, un psicólogo se desempeña como terapeuta de lenguaje o un trabajador social en realidad tiene una formación en educación primaria. El bagaje de conocimiento quizá sea bueno, sin embargo, el nivel de conocimiento no es el óptimo como el que proporcionaría una verdadera formación en el área; eso no representa un avance, al menos no cuando se carece de los elementos básicos de conocimiento para el trabajo con niños que presentan discapacidad.

Ante este panorama, y como parte del trabajo para el impulso de la integración en su calidad de *programa*, la Secretaría de Educación Pública mediante el *Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PNE)*, reconoció que la población con discapacidad representaba un *sector vulnerable* ante la discriminación debido al poco acceso, permanencia y egreso del sistema educativo. De esta manera, el propósito del PNE, para asegurar el derecho a la educación de calidad de las personas con discapacidad, reconoció la necesidad de un marco regulador como normatividad para la integración educativa, que incluyera los mecanismos de seguimiento y evaluación del proceso y sus resultados. Por otra parte, también reconoció que era indispensable garantizar la disponibilidad de recursos de actualización para los maestros en servicio con la finalidad de asegurar la mejor atención a los niños con discapacidad y necesidades especiales (SEP, 2006).

Es así como había mucho que hacer una vez que llegó el año 2000 y el cambio de presidencia. Lo más importante era promover los cambios en las prácticas educativas tanto regulares como de educación especial, también había que propiciar el trabajo colaborativo entre profesionales para ofrecer una educación más adecuada y de calidad conformando escuelas realmente integradoras, con un compromiso manifiesto y con resultados satisfactorios para cada uno de los niveles educativos, desde educación inicial hasta secundaria y seguir con los demás niveles.

Hasta ese momento, el desligue y la falta de coherencia y continuidad entre niveles educativos había generado que el proceso de integración educativa se desarrollara de forma desigual. Por ejemplo, en 2002, del total de las zonas escolares sólo el 14% se había cubierto con servicios de apoyo de educación especial; el 32% representaba el total de cobertura para la *educación primaria* pero el porcentaje no estaba en proporción con el *nivel secundaria* ya que sólo se había cubierto el 6% de las zonas provocando una *desigualdad* en la expansión de los servicios. Muchos niños que egresaron de primaria con el

apoyo de las USAER no lograron inscripción en las diferentes escuelas secundarias por la baja cobertura del servicio a ese nivel.

Eso significaba que había mucho más que contemplar como aspectos importantes por abordar en las acciones que serían emprendidas mediante el Programa Nacional de Educación de esa época.

4. 4.1 La evolución del proceso: ¿Dónde encontramos los avances?

Uno de los *primeros avances importantes* que surgen para impulsar la integración educativa, después de los objetivos generales de PNE 2001-2006, fue la elaboración del *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa 2001-2006* cuya finalidad fue: “*garantizar una atención educativa de calidad para los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a los que presentan discapacidad, mediante el fortalecimiento del proceso de integración educativa y de los servicios de educación especial*” (SEP, 2004a: 43).

Con este programa se buscaba organizar todos aquellos subprocesos de integración y generar orden ante la realidad de los servicios de educación especial ya que antes de éste no existía ningún programa que estableciera objetivos, metas y líneas de acción, de manera coordinada a nivel nacional. Es así que dentro de sus *objetivos particulares* se encontraban los siguientes:

- Establecer un *marco regulador* nacional de la educación especial y del proceso de integración educativa para asegurar el logro educativo de los alumnos con necesidades educativas especiales, tomando en cuenta las necesidades particulares de cada región, estado y municipio.
- Proporcionar a todo el *personal docente*, tanto de educación especial como de educación regular básica, los recursos necesarios para su *actualización* así como los apoyos necesarios para mejorar la atención de los alumnos, priorizando la de los alumnos con discapacidad.
- Aumentar la cantidad de alumnos con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad dentro del sistema educativo nacional.
- Expandir los servicios de educación especial ampliando la *cobertura* de alumnos así como la distribución adecuada entre regiones; incluyendo zonas urbano-marginadas, rurales y comunidades indígenas.
- Promover la *participación activa* y comprometida de los padres de familia en la educación de sus hijos mediante acciones de sensibilización y asesoría.
- Establecer una *coordinación interinstitucional*, que con apoyo de otros sectores busque garantizar y apoyar la satisfacción de las necesidades específicas de los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad que asisten a la escuela regular o a los servicios escolarizados de educación especial.

Bajo estos objetivos, las líneas de *acción* y *metas* que se establecieron para el año 2006 fueron las siguientes:

1. Elaborar los *lineamientos generales* que normen el funcionamiento y operación de los servicios de educación especial. Las metas giran en torno a la especificación, mediante normas y manuales, de metodologías recomendables, actividades, procedimientos, evaluaciones, promoción y certificación de los distintos servicios como lo son USAER y CAM. Así como el diseño de un modelo de atención para los niños con aptitudes sobresalientes.
2. Establecer el *marco regulador*, que contemple mecanismos de evaluación y seguimiento, para fortalecer el proceso de integración educativa en las escuelas de educación inicial y educación básica. Las metas se centran en la elaboración de programas por entidad federativa para fortalecer la integración educativa aprovechando todos los recursos disponibles en cada uno. En dichos programas deben especificarse los criterios del funcionamiento del proceso así como los aspectos relacionados con la acreditación y evaluación de los niños integrados.
3. Ampliar la *cobertura* de los servicios de educación especial priorizando la atención a los niños con discapacidad o aptitudes sobresalientes. Las metas son aumentar el número de USAER y CAM, así como aumentar el número de escuelas integradoras a 20,000, con el correspondiente aumento de alumnos atendidos. En el caso de CAM, aumentar la atención de los alumnos con discapacidad severa o múltiple. Así también, incrementar los servicios en zonas rurales, indígenas y marginadas.
4. Garantizar que el personal de educación especial y de educación básica cuente con las *competencias* necesarias para el *trabajo ético y eficiente* con los niños que presentan necesidades especiales con discapacidad, principalmente. Las metas son la elaboración de diagnósticos oportunos, actualización y capacitación permanente, reforma de los planes de estudio de las licenciaturas relacionadas con educación especial de las escuelas normales.
5. Garantizar la dotación de *recursos y apoyos técnicos* necesarios para la mejora de la atención con los alumnos tanto de educación especial como regular. Las metas son equipamiento mejorado de material para las escuelas así como el diseño y elaboración de materiales diversos.
6. *Informar y sensibilizar* a la comunidad sobre la discapacidad y las necesidades educativas especiales. Las metas son elaborar material de difusión, informar la personal del sistema educativo y a la comunidad en general sobre el tema.
7. Fortalecer la *colaboración* entre los distintos sectores, instituciones y asociaciones civiles para apoyar la atención de la población con necesidades educativas especiales y discapacidad.

8. Desarrollar proyectos de *investigación* e innovación que aporten información que permita mejorar la atención de los alumnos con y sin discapacidad con necesidades educativas especiales.

Del avance que representó este Programa de Fortalecimiento, sus primeros avances propios como marco inicial para coordinar el proceso de integración iniciaron con la concepción de una *misión* de la educación especial y de los servicios que ofrecía. La inespecificación en el logro final de un objetivo que tenía que ver con una población muy importante, común para todas las escuelas, para todos los servicios y para todas las entidades federativas del país, había producido que los procesos se desarrollaran sin una intención real y sin una meta, mucho más cuando las metodologías, estrategias pedagógicas y procesos técnico-administrativos eran completamente distintos por la federalización de la educación.

Las principales confusiones radicaban en la adopción del nuevo término para referirse a los niños con problemas en su aprendizaje, es decir, el de necesidades educativas especiales. La *confusión* produjo que muchos niños fueran rechazados en escuelas o que se les exigiera el mismo nivel que el resto de los compañeros que no presentaban estas necesidades. Si es que se deseaba un proceso eficiente había que establecerse una línea común para el trabajo, que aunque se desarrollaría de forma asimétrica en los distintos estados de la República, en todas las acciones llevará implícito el mismo objetivo.

La esencia filosófica de las concepciones de los sujetos de educación especial y la atención que debían recibir quedó plasmada en el Programa de la forma siguiente:

<p style="text-align: center;">EDUCACIÓN ESPECIAL MISIÓN</p> <p>Propiciar la integración de los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a aquellos con discapacidad, a los planteles de educación inicial, preescolar, primaria, secundaria en sus distintas modalidades y a las instituciones de educación media-superior, aplicando métodos, técnicas y materiales específicos,; así como brindar asesoría a padres de familia y personal docente de las escuelas regulares. Para quienes no logren esa integración educativa, la educación especial deberá satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje con programas y apoyos didácticos adecuados y necesarios. (SEP, 2004 a)</p>

Esta forma de conceptualizar el deber y quehacer de la educación especial está basada en lo que se establece como obligación en la Ley General de Educación mediante su artículo 41. Ciertamente, desde que se había dado la reorientación, sólo se había expresado la integración educativa como un objetivo-estrategia que había que realizarse como impulso de la educación de calidad con equidad establecida en la ley como una obligación, sin embargo, en realidad no había algún documento normativo o de funcionamiento particular de los servicios que originara una coherencia entre lo que se decía y lo que se hacía. El origen de una misión representaba un punto de unificación inicial

entre los diferentes procedimientos estatales y los niveles educativos desde educación inicial hasta la educación media-superior (nivel que no se ha alcanzado todavía).

SERVICIOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL
MISIÓN

Favorecer el acceso y permanencia en el sistema educativo de niños, niñas y jóvenes que presenten necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a aquellos con discapacidad, proporcionando los apoyos indispensables dentro de un marco de equidad, pertinencia y calidad, que les permita desarrollar sus capacidades al máximo e integrarse educativa, social y laboralmente. (SEP, 2004: 31)

Así también, la misión de la educación especial y de sus servicios no hubiera sido concebida desde el principio normalizador y equitativo si primero la concepción que se tenía de la integración educativa no hubiera cambiado.

En el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, la integración educativa fue definida como:

*“[...] el **acceso**, al que tienen derecho todos los menores con discapacidad, al **currículo básico** y a la satisfacción de sus necesidades básicas de aprendizaje. Las estrategias para acceder a dicho currículo podían ser los servicios escolarizados en educación especial o la escuela regular, con el apoyo psicopedagógico de personal especializado.”* (SEP, 2004 a: 27)

El currículo básico es el elemento fundamental para la integración pero no es el único, y durante la reorientación de 1995 al año 2000 fue el único parámetro principal del proceso. Por esta razón, muchos niños permanecieron en las escuelas especiales, aún cuando sus posibilidades de integración eran elevadas, pues se creía que por el hecho de trabajar con los mismos contenidos de la escuela regular no había necesidad de impulsar su integración en escuelas no especiales pero *“el nivel de integración alcanzado no se limita exclusivamente al aspecto académico [con el estudio de un currículo regular básico]. Está reconocido que la integración con los alumnos considerados como normales [...] contribuye a alcanzar unos niveles de desarrollo académico y de comportamiento considerados como normales [...] Asistir a las clases normales de la escuela está considerado generalmente como una forma de aumentar el desarrollo social y emocional de los alumnos con dificultades especiales.”* (Hegarty & Pocklington, 1989: 7, 28)

Es importante aclarar que el uso del currículo básico en los servicios escolarizados de educación especial es sólo una parte del proceso integrador ya que, en sí, la integración educativa se refiere a la inscripción y educación de los niños con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad en las escuelas regulares. Es así que con el Programa de Fortalecimiento (2004a) se especificó esta situación de forma más clara cuando se definió a la integración educativa como:

“[...] el proceso que implica que los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas con alguna discapacidad, con aptitudes sobresalientes o con otros factores estudien en aulas y escuelas regulares, recibiendo los apoyos necesarios para que tengan acceso a los propósitos generales de la educación” (p. 36).

*Otro de los avances importantes, en cuanto a normatividad organizativa, del proceso nacional de integración educativa y su operatividad administrativa, fue el llamado documento *Reglas de Operación del Programa de Integración Educativa*.*

El objetivo del ya Programa de Integración Educativa en 2001 era *“fortalecer los servicios y el proceso de integración educativa como la forma de asegurar que los niños con necesidades educativas especiales reciban la atención educativa adecuada, con el correspondiente acceso a una vida de calidad. En el ámbito educativo esta atención implica las adecuaciones curriculares, formas y recursos de enseñanza para que el logro de los propósitos educativos desarrolle el potencial humano que poseen los alumnos”* (SEP, 2001: 3).

Esencialmente, las *Reglas de Operación* partieron de la asignación presupuestal por entidad federativa que sustentaría económicamente todos los objetivos y metas del Programa de Fortalecimiento: para la actualización y material docente, para el impulso de las nuevas prácticas docentes, para el trabajo colegiado y cooperativo entre profesionales de educación, así como para la creación de los Centros de Recursos e Información para la Integración Educativa (CRIE). Con esto se pretendía traducir los resultados en hechos como la atención de aproximadamente 6,000 niños con necesidades educativas especiales de todo el país en 1,200 escuelas de educación básica.

Al elevarse a programa el antes proyecto de integración educativa, la participación de todos los estados debía ser total. Para aquellos estados en los que ya se habían dado experiencias de integración, la asignación presupuesta fue *menor* que para aquellos que se incluían por primera vez, ya que requerían de *mayor apoyo* económico para iniciar el trabajo. Haciendo un total de \$9,552,000.00 para todas las operaciones del programa. Todo el apoyo financiero otorgado por el Gobierno Federal, fue controlado por cada área de recursos financieros de las secretarías estatales de educación y por la Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

Para el apoyo técnico se integraron equipos de trabajo conformados por especialistas, maestros y profesionales de educación especial que darían asesoría técnica y pedagógica de los 32 equipos técnicos estatales (SEP, 2001).

Entonces, la distribución presupuestal por entidad federativa, para el inicio de un verdadero programa de integración, fue la siguiente:

Tabla 11. *Distribución del presupuesto por entidad federativa.*

ENTIDAD FEDERATIVA	RECURSOS
Aguascalientes	\$ 328,000.00
Baja California Norte	\$ 300,000.00
Baja California Sur	\$ 300,000.00
Campeche	\$ 300,000.00
Coahuila	\$ 328,000.00
Colima	\$ 300,000.00
Chiapas	\$ 328,000.00
Chihuahua	\$ 300,000.00
Durango	\$ 300,000.00
Estado de México	\$ 300,000.00
Guanajuato	\$ 328,000.00
Guerrero	\$ 300,000.00
Hidalgo	\$ 300,000.00
Jalisco	\$ 300,000.00
Michoacán	\$ 328,000.00
Morelos	\$ 328,000.00
Nayarit	\$ 328,000.00
Nuevo León	\$ 300,000.00
Oaxaca	\$ 328,000.00
Puebla	\$ 300,000.00
Querétaro	\$ 300,000.00
Quintana Roo	\$ 300,000.00
San Luis Potosí	\$ 300,000.00
Sinaloa	\$ 300,000.00
Sonora	\$ 328,000.00
Tabasco	\$ 300,000.00
Tamaulipas	\$ 328,000.00
Tlaxcala	\$ 300,000.00
Veracruz	\$ 300,000.00
Yucatán	\$ 300,000.00
Zacatecas	\$ 300,000.00
TOTAL	\$9,552,000.00

Con esa distribución financiera, todos los estados serían partícipes en la organización del proceso y -como lo menciona el documento- si los recursos no resultaron suficientes, cuando menos recibieron asesoría técnica y pedagógica. Situación que les permitió identificar e incorporar nuevas escuelas al proceso

de integración y planear las acciones pertinentes para los ciclos escolares posteriores.

El plazo que se estableció como lapso de ejecución para esas primeras Reglas de Operación fue del 1 de enero de 2002 hasta el 31 de diciembre del mismo año. Ciertamente, fue un periodo de tiempo relativamente corto para la cantidad de actividades que se programaron: reuniones, planteamiento de programación de ciclo escolar, elaboración de material, elaboración de informes, visitas a escuelas integradoras, unión de nuevas escuelas al proceso, realización de convenios, evaluaciones, etc. Pese a todo, este documento fue uno de los primeros que se realizó para coordinar el proceso (sin olvidar el Programa de Fortalecimiento); con los siguientes años, las actividades y la forma de establecer las reglas de operación del proceso de integración cambiaron también. Pero para la nueva forma de organizar la integración educativa representó uno de los primeros grandes avances.

4.4.2 La realidad de las acciones

Cuando se dio la federalización de la educación, las acciones en materia educativa de cada estado diferían entre sí. Entonces, una de las mayores problemáticas a solucionar era reducir la brecha en los procesos de integración entre un estado y otro ya que en ciertos estados no había una instancia específica que se encargara de coordinar el proceso de integración, quedando a la deriva las acciones emprendidas. Las diferencias entre los estados son marcadas pues no todos presentan el mismo desarrollo económico, por ejemplo, Monterrey es uno de los estados más prósperos de la República mientras que Hidalgo es uno de los que presenta mayor rezago económico y, en consecuencia, rezago educativo. Reducir la desigualdad y rezago educativos dependía del establecimiento de una instancia coordinadora que aprovechara todos los recursos disponibles para favorecer la integración de sus niños.

En el Programa Nacional de Fortalecimiento (2004a), uno de los obstáculos que no había permitido el establecimiento de un marco regulador adecuado para cada entidad federativa era la *diferencia de rango* entre las instancias estatales que debían coordinar la educación especial y el proceso de integración educativa. Si no había una claridad en ese aspecto, era mucho menos factible que se elaboraran programas de organización y funcionamiento pertinentes para cada estado y su situación económico-social particular respecto a sus servicios de educación.

Aunque existían 13 estados con *manuales de operación*, éstos resultaban obsoletos ya que carecían de toda actualización en cuanto al abordaje de la educación y no contaban con una visión que resultara común para todos los estados. Esta situación fue aminorándose cuando se estableció una misión de la educación especial y sus servicios, sin embargo, mientras las instancias coordinadoras seguían sin una organización clara, la situación seguía representando un obstáculo para el impulso de la integración.

El *desfase* y *desligue* entre las instancias disminuía la posibilidad de enriquecimiento del proceso a nivel nacional, si no existía una interrelación entre ellas, la educación de los niños con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad seguiría siendo sólo una buena intención. De ahí la importancia del establecimiento de los 32 equipos técnicos estatales propuestos en las Reglas de Operación del 2001.

Por fortuna, después del 2002, las instancias estatales de educación especial fueron definiendo su rango dentro de su estructura administrativa quedando, para el 2006, un total de 42 *instancias estatales* cuyo rango corresponde a una jefatura, una dirección o una coordinación.

Tabla 13. *Rango de las instancias estatales de educación especial*

	JEFATURA	DIRECCIÓN	SUBDIRECCIÓN/ COORDINACIÓN	NO ESPECÍFICO	TOTAL
2002	20	6	4	2	32
2006	20	13	9	0	42

Fuente: Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial (2006), p.20

Como puede observarse, surgieron diez instancias más de las 32 que existían en 2002 ya que se crearon siete Direcciones y cinco Subdirecciones o Coordinaciones³. Este aumento se debe a la organización de la educación en cada estado de la República ya que en algunos hay una instancia estatal y otra del sistema federalizado.

Los Estados de *Coahuila, Chiapas, Chihuahua, San Luis Potosí, Sonora y Tlaxcala* tienen 2 *instancias responsables*; uno corresponde al sistema estatal y el otro corresponde al sistema federalizado. Por su parte, el estado de *México* cuenta con tres instancias pues dos corresponden al sistema federalizado y uno al sistema estatal. Lo mismo sucede con *Veracruz* pues tiene una Dirección y dos Jefaturas (SEP, 2006). La existencia de varias instancias por estado representa un problema cuando éstas no establecen una relación que recaiga de forma significativa en la integración y atención de los niños. El establecimiento de metas en común permite un mejor trabajo que cuando el procedimiento y el resultado son distintos para una sola entidad federativa. Hasta este momento, no se han presentado problemas importantes ya que después de 2006 se definieron las obligaciones y compromisos que cada uno debía ejercer.

Fue en enero de 2005 el momento en el que se estableció que las acciones específicas de atención para los niños con necesidades educativas especiales se realizarían principalmente a través de la *Subsecretaría de Educación Básica*, que para 2006 sumaban ocho en total. Por eso la importancia de la

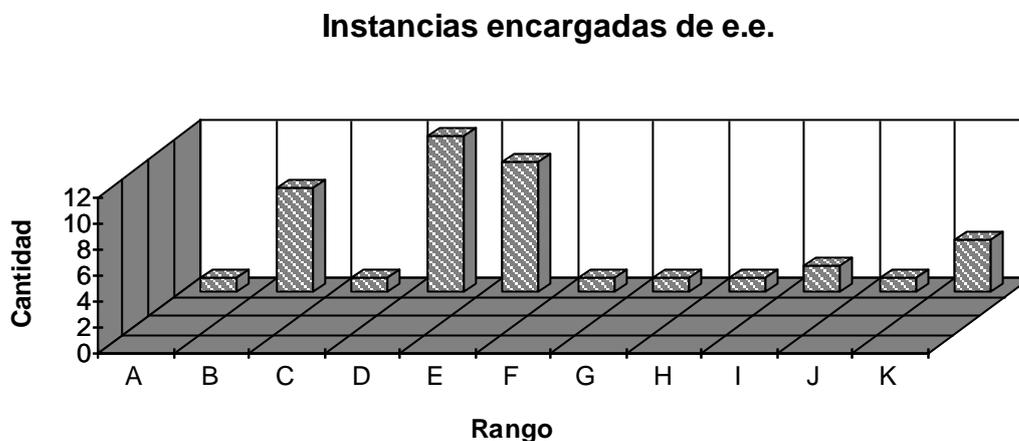
³ De las cuales se les restan dos que son las que corresponden a las dos instancias que no se habían definido en ese año pero que ya existían.

especificación de rango en las instancias coordinadoras de educación especial. Sin éstas, muchos de los esfuerzos carecerían de todo valor. No importa cuantas más instancias se establezcan, lo importante es el desarrollo de una cooperación y trabajo interinstitucional entre las 42 existentes, que realmente en este momento no hay signos negativos que obstaculicen el desempeño de cada una de ellas. Cada una realiza lo que corresponde a su jurisdicción, con los recursos que se le asignan y con un desarrollo del proceso correspondiente a su realidad particular.

El rango de las instancias encargadas de educación especial corresponden a los siguientes: Secretaría de Educación Básica (A), Subsecretaría de Educación Básica (B), Dirección General de Servicios Educativos (C), Dirección de Educación Básica (D), Dirección de Educación Elemental (E), Dirección de Educación Primaria (F), Subdirección de Educación Básica (G), Subdirección de Educación Elemental (H), Subdirección de Educación Especializada (I), Coordinación de Educación Básica (J) y otras (K).

Todas varían en cantidad pero todas deben “procurar una relación directa y cercana con los distintos niveles y modalidades de educación inicial y básica” (SEP, 2006: 35) ya que, en la actualidad, sigue persistiendo todavía la desintegración y discontinuidad entre un nivel educativo y otro, aunque ocurre de manera sutil en la época actual, sigue siendo uno de los problemas que se presentan para realizar un buen proceso de integración educativa.

Figura 15. Rango y cantidad de las instancias encargadas de e.e.



Fuente: Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial (2006), p. 21.

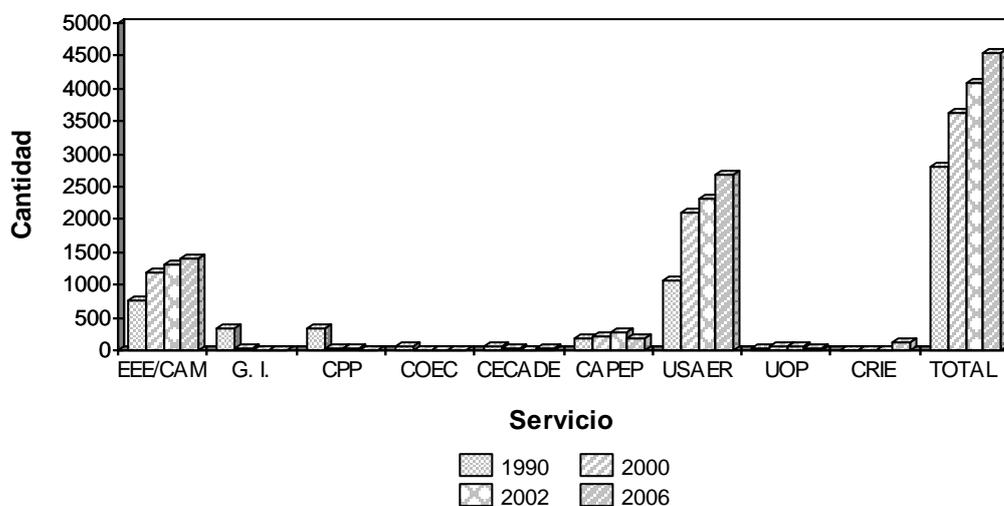
Esta organización permitió que se desarrollara un proceso de *expansión* de los servicios de educación especial, sobre todo con las USAER, como parte de los avances obtenidos. No obstante, pese al aumento en cantidad de los servicios, muchos siguieron predominando por algún tiempo. Por ejemplo, en el año 2000 todavía existían 17 unidades de grupos integrados, siendo que en 1995 la mayoría desapareció como parte de la reorientación a favor de la integración educativa. Eso significaba que cierta cantidad de menores que bien pudieron

haberse integrado al aula regular no lo hicieron y permanecieron como un grupo especial separado de los demás alumnos regulares. Por otra parte, se lograron abrir 137 *Centros de Recursos e Información para la Integración Educativa* (CRIE), aunque eso fue posible sólo hasta el año 2006 y no en el año 2003 cuando se tenía proyectado abrir 62 de ellos, pero no fue posible realizarlo.

Mediante los servicios de educación especial se atiende al proceso de integración educativa, principalmente a través de las USAER para el trabajo pedagógico; los CAPEP deberían funcionar como parte del trabajo de las USAER en preescolar, sin embargo, se han mantenido proporcionando atención a los niños en grupos especiales o como apoyo en los preescolares regulares. Para el aspecto informativo se encuentran las UOP y los CRIE que proporcionan asesoría a toda la población en general, incluyendo docentes y padres de familia. Los CAM también proporcionan apoyo a las escuelas regulares mediante el trabajo de los profesionales de educación especial con asesorías dirigidas al personal docente. Los demás servicios corresponden a los otros que se ofrecen mientras que las unidades de grupos integrados, los CPP y los COEC ya no existen.

Figura 16. Servicios existentes 1990-2006

Crecimiento de los servicios de e.e.



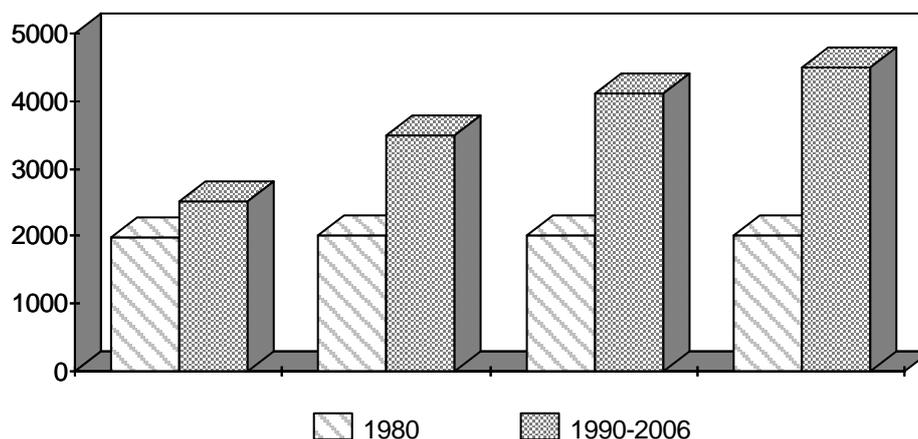
EEE/CAM: Escuelas de Educación Especial o Centros de Atención Múltiple.
 G.I.: Unidad de Grupos Integrados.
 CPP: Centro Psicopedagógico.
 COEC: Centro de Orientación, Evaluación y Canalización.
 CECADE: Centro de Capacitación de Educación Especial.

CAPEP: Centro de Apoyo Psicopedagógico de Educación Preescolar.
 USAER: Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular.
 UOP: Unidad de Orientación al Público.
 CRIE: Centros de Recursos e Información para la Integración Educativa.

Fuente: Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial (2006), p. 21.

En la siguiente gráfica se muestra el desarrollo de los principales servicios de educación especial, que corresponden a las USAER, CAM, CAPEP, CRIE y UOP. De estos servicios los más importantes para la integración son las USAER porque es el medio por el cual se posibilita la asistencia y educación de los niños con discapacidad en la escuela regular.

Figura 17. Crecimiento de servicios comparado con 1980.



Fuente: Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial (2006), p. 22.

Esta expansión de los servicios de educación especial, después de 1995, no sólo exigía la especificación y sistematización del trabajo administrativo y operativo del proceso de integración, sino que también era necesario un *manual de operaciones común* para todo el país y también uno *particular* para aterrizar el proceso bajo la realidad educativa de cada uno de los estados. El Programa Nacional de Fortalecimiento representó ese manual general para todo el país, no obstante, muy pocos estados contaban después con un manual o programa estatal. En el 2000 sólo *trece estados* habían elaborado un manual de operaciones, sin embargo, en ellos no existía un enfoque correspondiente al impulso de la integración educativa, ni tampoco se especificaban los servicios o estrategias a utilizar en ese ámbito.

Entonces, *otro de los avances* en integración educativa fue que los estados comenzaron a *elaborar materiales y programas para la integración*, basándose en las leyes y el Programa Nacional de Fortalecimiento.

Son los estados de Aguascalientes, Coahuila, Chihuahua, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, Tlaxcala y Yucatán los que cuentan con un *Programa Estatal de Fortalecimiento para la Integración Educativa*. Ciertamente, tan sólo representan el 25% del total de los estados, incluyendo el D.F., sin embargo, existen actualmente “32 leyes estatales en materia de discapacidad, una por cada entidad federativa del país, y en todas se hacen señalamientos al tema de la educación” (SEP, 2006: 14) y por ende, a la integración educativa. Así también, en estados como Michoacán, Morelos, Nayarit, Nuevo León, San Luis Potosí, Sinaloa, Veracruz, Sonora, Tlaxcala, Yucatán y Zacatecas, se han elaborado materiales sobre integración educativa, ya sea para el trabajo en el

aula o para fines informativos y de actualización de los maestros, por ejemplo, videos, trípticos, cuadernillos de integración educativa, cuadernillos sobre discapacidades, manuales operativos de USAER y CAM, etc.

Con estos nuevos elementos de operatividad y lineamientos particulares, se da un paso más adelante en cuanto a la organización y metas a cumplir, por parte de los servicios, notándose un esfuerzo por estructurar un proceso de integración más coherente y real a diferencia de la desorganización que se dio cuando se reorientaron los servicios de educación especial. Ciertamente, representa un avance respecto a la organización y establecimiento de un mayor número de servicios, abriéndose una oportunidad para captar a más población con discapacidad que se vea beneficiada, no obstante, eso no representa la totalidad del triunfo.

Aunque existiese la mejor organización y las mejores instalaciones, junto con la más clara y vasta ley sobre integración educativa, ninguno de esos aspectos representaría nada si la visión y compromiso con la educación de los profesionales, el interés y participación de padres de familia y comunidad en general, no se presenta y, por el contrario, se relegan las obligaciones unos a otros; *¿qué pasa cuando no se establece una dinámica de participación colectiva, entre todos los actores principales, para favorecer realmente la incorporación de los niños a la escuela regular?* En México, esta situación ha generado que lo que debe ser un proceso unificado se haya dividido en subprocesos: uno realizado por las autoridades federales y estatales, otro realizado por los profesores de apoyo, otro realizado por los profesores de aula regular y otro por los padres de los niños que han logrado integrarse. Un país que ya ha iniciado el reconocimiento de la dignidad humana de las personas con discapacidad, y que procura hacer efectivo el principio de “escuela para todos” no puede perder de vista que una reforma educativa no puede realizarse sin una revaloración conceptual positiva sobre la discapacidad y una revaloración de su potencial como miembros activos de una sociedad, y esa es la parte que todavía no es asumida por quienes deberían ser los principales impulsores de este proceso de integración.

Como uno de los esfuerzos por ese reconocimiento de la diversidad y diferencia en general, en México se decretó la llamada *Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, en 2003*. Esta nueva Ley se decretó para asegurar la igualdad de oportunidades y el respeto por las condiciones particulares de cada individuo como son raza, lengua, opinión, religión, condición física y, por supuesto, la discapacidad, entre otras.

En el *Artículo 5* se especifica de manera clara que en el ámbito educativo no se considera como discriminación los requisitos académicos, pedagógicos pues forman parte de un proceso global aplicable tanto a alumnos de escuela regular como especial (claramente no representa una discriminación cuando sí se realizan las adecuaciones pertinentes para el nivel académico de los alumnos con discapacidad). Lo que si se considera como discriminación, respecto a la educación, se expresa en el *Artículo 9*: impedir el acceso a la educación pública o privada, seleccionar determinados métodos pedagógicos e instrumentos sólo para algunos alumnos siempre y cuando existan claras

muestras de preferencia o discriminación entre los alumnos y la actitud del maestro (Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, 2003).

Específicamente para la educación de las personas con discapacidad, dicha ley menciona lo siguiente:

“Artículo 13. Los órganos públicos y las autoridades federales, en el ámbito de su competencia, llevarán a cabo, entre otras, las siguientes medidas positivas y compensatorias a favor de la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad:

- I. Promover un entorno que permita el libre acceso y desplazamiento.*
- II. Procurar su incorporación, permanencia y participación en las actividades educativas regulares en todos los niveles.*
- III. Promover el otorgamiento, en los niveles de educación obligatoria, de los apoyos técnicos necesarios para cada discapacidad.” (Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, 2003: 5-6)*

Como puede verse, la política educativa, a favor del reconocimiento de las diferencias como lo es la discapacidad y la integración, estaba engrosándose con más leyes como la anterior; el año 2006 no fue la excepción pues se decretó la *Ley General de las Personas con Discapacidad*. Esta nueva Ley tiene como *objetivo asegurar el respeto, atención, cuidado e integración de las personas que presentan alguna discapacidad*. En el *Capítulo III*, de dicha ley, correspondiente a la educación y respecto a la integración educativa, el *Artículo 10* establece que todas las autoridades competentes deben establecer como acciones:

- I. Elaborar y fortalecer los programas de educación especial e integración educativa para las personas con discapacidad.*
- II. Garantizar la incorporación y oportuna canalización de las personas con discapacidad en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional; así como verificar el cumplimiento de las normas para su integración educativa.*
- [...]*
- IV. Formar, actualizar, capacitar y profesionalizar a los docentes y personal asignado que intervengan directamente en la incorporación educativa de personas con discapacidad.*
- V. Propiciar el respeto e integración de las personas con discapacidad en el Sistema Educativo Nacional.” (H. Congreso de la Unión, 2006: 5)*

De esta manera, el proceso de integración quedó reforzado más en su aspecto político con la diversidad de leyes que en su aspecto pedagógico, ya que no sólo se encontraba el Artículo 3º Constitucional, el Artículo 41 de la Ley General de Educación sino que existían dos nuevas bases normativas que la avalaban y la sustentaban como una obligación de carácter tanto político como educativo, e incluso social.

Desgraciadamente, a pesar de la culminación de cientos de esfuerzos e interés reales de superación para la integración educativa, estas nuevas leyes y los avances relacionados al desarrollo organizativo y de operación de los servicios para la integración, no fueron, ni serán, suficientes ante un mayor número de cuestiones, más poderosas y de bajo costo, que no se han resuelto: las actitudes de los docentes, la innovación educativa, el insuficiente compromiso real de las autoridades educativas como ejercicio del reconocimiento de la dignidad humana de las personas con discapacidad.

Las consecuencias pedagógicas de estas posturas negativas sobrepasan los esfuerzos y el trabajo real de sólo unos cuantos maestros de aula regular con sus alumnos. No se puede negar, de ninguna manera, que hay varios casos de integración educativa exitosa⁴, sin embargo, tal parece que son los menos.

Actualmente, son más las cuestiones de índole filosófica, axiológica, pedagógica y organizacional las que están imposibilitando un verdadero desarrollo pertinente del proceso de integración educativa, que las que tienen que ver con el aspecto financiero o la organización de un proceso nacional. El presupuesto que se designa a la educación especial, ciertamente no ayuda en grandes cantidades para la contratación de más personal, para equipar a las escuelas con material adecuado para cada discapacidad y contenido de aprendizaje, para mayores incentivos económicos para maestros, etc., sin embargo, los obstáculos mayores se encuentran a nivel escuela, específicamente en la falta de trabajo y compromiso entre maestro de apoyo, maestro de grupo, directivos y padres de familia, provocando un desligue entre las acciones de cada uno y, que a su vez, producen esos subprocesos de integración.

Al respecto, Alicia Molina, en el texto llamado *“Escuela para ¿todos?: una mirada a los procesos de integración educativa”* (2001), expresa lo siguiente como parte del resultado de su investigación sobre integración educativa en México:

“La indefinición y fragilidad del proyecto de integración educativa [...] se refleja en la dificultad que tienen muchos de los equipos de USAER para conseguir la colaboración comprometida de las autoridades educativas y de los maestros de las escuelas regulares. Ello hace que, aún cuando existen casos muy exitosos de integración, éstos sean aislados y la inclusión no se asuma como un proyecto escolar. [...] No todos los involucrados participan, y muchas veces, la integración se da por la iniciativa, el interés y la buena voluntad de algunos de los integrantes y no como resultado de un trabajo concertado entre todos, con funciones y responsabilidades claras” (pp. 1-2)

Esa situación no resultaba alentadora ni antes ni ahora, ¿de qué manera se había abordado la enseñanza de los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad en el aula regular cuando pocos participaban? Seguramente el proceso se desarrolló como fue posible que se hiciera, sin tomar en cuenta todos los puntos que se deben considerar en la intervención con un niño que se integra a la escuela regular⁵

Por ejemplo, en el ciclo escolar 2005-2006 había 44,805 escuelas de educación básica e inicial que tenían niños integrados pero de las cuales, sólo 19,561 de esas escuelas contaron con el apoyo de los servicios de educación especial para una población de aproximadamente 57,828 niños con discapacidad, entonces ¿qué pasó con el resto de los niños integrados en escuelas que no contaban con el servicio? Este es otro de los resultados desalentadores para el proceso de integración que se sigue en el país.

⁴ Para un ejemplo ver anexo.

⁵ Véase anexo: esquema del proceso de integración USAER.

Tabla 13. *Escuelas atendidas por los servicios de educación especial.*

Servicios de apoyo	Escuela por nivel educativo atendido por educación especial				
	Inicial	Preescolar	Primaria	Secundaria	Total
USAER	97	2,423	13,426	788	16,734
CAM	33	326	976	88	1,423
CAPEP	0	1,404	0	0	1,404,
TOTAL	130	4,153	14,402	876	19,561

Fuente: Orientaciones Generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial (2006), p. 24.

La misma SEP reconoce que esta situación representa un problema:

“El número de escuelas atendidas es quizá el dato más importante acerca de la cobertura de la educación especial, sobre todo si se trata de atender a los niños con discapacidad bajo los principios de la integración educativa. Aunque existe un avance importante a partir del proceso de reorientación, las iniciativas estatales y las acciones desarrolladas por la federación, los datos de cobertura todavía reflejan un déficit grande” (SEP, 2006: 24)

A su vez, la SEP exalta una de las mayores acciones a favor de la educación, que es la educación de los niños indígenas que presentan necesidades educativas especiales. *“En los últimos años se han promovido acciones encaminadas a brindar apoyo a las escuelas de educación indígena y a los cursos comunitarios, que atienden alumnos con discapacidad, a partir de los esfuerzos específicos de la Dirección General de Educación Indígena y del Consejo Nacional para el Fomento Educativo (CONAFE), ejemplo de ello son el Proyecto “Atención a niños y niñas indígenas que presentan necesidades educativas especiales” que se desarrolla conjuntamente por las áreas responsables de educación especial y de educación indígena en Quintana Roo, y el Proyecto de “Inclusión educativa y necesidades educativas especiales” del CONAFE”* (SEP, 2006: 24-25)⁶. Con estos simples ejemplos se nota la disparidad entre las acciones, los logros y las metas a futuro. Si el proceso de integración a nivel básico de las escuelas situadas en las zonas urbanas no se ha podido desarrollar sin tropiezos es poco factible que se origine una situación positiva en las escuelas rurales, cuanto más si son las escuelas que presentan mayor rezago y el sistema educativo no ha podido solucionarlo desde hace tiempo atrás.

Es así como se ha venido organizando y desarrollando el proceso de integración educativa. Ciertamente, a nivel organizacional y de expansión de servicios se han tenido resultados favorables a lo largo de más de cinco años, sin embargo, hay mucho más por descubrir en este complejo proceso. La escuela regular y lo que sucede dentro de ella refleja una multiplicidad de situaciones, tanto positivas como negativas. Como ya se había mencionado antes, no sólo un buen financiamiento y una buena organización operativa y administrativa garantizan el desarrollo óptimo de lo que debería ser el mejor de

⁶ Desafortunadamente, obtener información sobre estos proyectos, que sí representarían un gran avance en la atención a las comunidades más olvidadas y desatendidas, es complicado ya que a pesar de su mención no hay manera de localizar los resultados o la fase en la que se encuentra.

los programas de educación básica; intervienen muchos factores que no se reflejan ni en las prospectivas ni en las metas de los diferentes programas de fortalecimiento para la integración sino que se encuentran de manera implícita en el quehacer educativo dentro de la escuela regular.

A final de cuentas, es dentro de la escuela regular y dentro del aula donde se establece la verdadera integración educativa, una legislación o una vasta normatividad sobre integración no garantiza que ésta se realice verdaderamente; la expansión de los servicios no garantiza que los niños se integren educativamente aún cuando logran estar dentro del aula regular; la actualización no garantiza que el docente regular cuente con lo mínimo necesario para atender situaciones específicas de enseñanza-aprendizaje, sobre todo cuando la información se fragmenta en múltiples tópicos que se abordan durante la realización de los diferentes cursos y talleres; la presencia de un maestro de apoyo y su equipo no garantiza que el trabajo pedagógico será el adecuado, cuanto más si el modo de atención es itinerante y peor si no se ha dado un verdadero trabajo educativo en equipo donde intervenga todo el personal de la escuela regular.

Esas y algunas otras cuestiones representan hoy para México, y su proceso de integración educativa, problemáticas que abordar de cara al futuro; en el horizonte mundial, ya no sólo se contempla la integración educativa, sino que también se observa, como resultado de la evolución de ésta, la completa integración de todos los niños con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad dentro de la escuela regular a futuro, lo cual validaría lo que hoy se conoce como “inclusión total”; eso significa que la educación especial desaparecería dando por resultado ya no sólo “escuela para todos” sino “ una sola escuela para todos”. Considerando la situación descrita en este capítulo, si este es el porvenir, entonces, ¿qué le espera a México?

CAPÍTULO 5.

LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO DE CARA AL FUTURO. LA REALIDAD DENTRO DE LA ESCUELA REGULAR

Cuando la integración educativa comenzó su desarrollo como proceso en este país, las dimensiones que debían ser consideradas, desde un principio, tuvieron que ser ajustadas y reajustadas con el correr de los años: la concepción de discapacidad y necesidades educativas especiales, el aspecto técnico operativo de los servicios, la formación y actualización docente, las cuestiones pedagógicas, etc. A pesar de ello, la integración ha logrado salir adelante de la mejor forma que le ha sido posible considerando los lineamientos que ha trazado el sistema educativo nacional.

Ciertamente, como se revisó en el capítulo anterior, se ha desarrollado toda una política al respecto y han surgido distintas formas y estrategias particulares, en cada estado, para el proceso de integración en sus escuelas; la expansión de los servicios es innegable y el aumento de los niños que se han logrado integrar también representa un avance. Todo está en concordancia con los esfuerzos de los últimos 15 años, que es por ello que se pueden mencionar esos avances.

Los reportes a nivel nacional exaltan los logros, en general, del desarrollo que se ha tenido en cuanto a integración: cantidad de niños atendidos por los servicios de apoyo, maestros de educación especial en servicio, la cantidad de escuelas integradoras, planes a futuro, cantidades de cursos de actualización, cambios curriculares para las escuelas normales, entre otros.

El mérito está ahí, representa un esfuerzo por hacer coherente el proceso nacional para aminorar las diferencias respecto al proceso que han desarrollado otros países miembros de la ONU, UNESCO, OCDE, tal como lo es México. El apoyo internacional suele ser bienvenido, la cooperación entre países suele ser coordinada por la UNESCO para la elaboración de materiales de apoyo a la docencia, para la participación en asambleas o reuniones, etc. Todas estas pautas de intervención suelen repercutir en las nuevas estrategias de desarrollo educativo en general, con alguna recomendación específica para el proceso de integración. El resultado, son nuevas leyes, en algunos casos la percepción de apoyos económicos proporcionados por Organismos Internacionales como el Banco Mundial, algunos reajustes en la operatividad de los servicios, etc.

Por consiguiente, el proceso de integración educativa en México no ha permanecido estático, por el contrario, ha experimentado cambios drásticos (como la reorientación de los servicios) que la definen hoy por hoy como un programa de educación básica cuya importancia se encuentra implícita en el reconocimiento de los derechos humanos, resultado del reconocimiento de la dignidad humana de las personas con discapacidad. Desafortunadamente, aún no es posible hablar de un reconocimiento total, el cambio ha sido gradual y en muchos de los casos ha sido difícil y con obstáculos que vencer. Todas estas situaciones, de una manera u otra, generan una dinámica muy especial del

proceso cuyo avance quizá no ha sido acelerado pero que tampoco se ha quedado en el olvido como una política educativa a realizarse sólo por un breve período de tiempo.

Entonces, reconocer el impacto que ha tenido a nivel nacional en la educación es importante, reconocer que cada vez más niños logran abandonar la escuela especial o que muchos más niños logran inscripción en una escuela regular es realmente satisfactorio, sin embargo, las cuestiones cruciales para la educación de un alumno con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad son reveladas dentro de la escuela.

Quien observase la integración educativa “desde afuera” podría pensar que todo marcha bien, que hay más escuelas integradoras, que los niños son aceptados y conviven con niños de las escuelas comunes, etc. Pero ¿qué sucede dentro de las escuelas que tienen niños integrados? La totalidad de los esfuerzos legislativos y organizacionales del proceso son relativos pues dentro de la escuela regular es desde donde puede identificarse la totalidad de los esfuerzos y los resultados reales que produce esta práctica antidiscriminatoria.

Como ya se mencionaba antes, por más que existiese una ley específica y extremadamente clara, por más que hubiera infinidad de unidades de apoyo o maestros, por más cursos de actualización, por más recursos que existieran, no significarían nada si dentro de la escuela, y más particularmente, dentro del aula regular, la integración del niño no se lleva a cabo, con las medidas pertinentes, pero sobre todo, con la real convicción del derecho y capacidad que tiene de recibir educación igual que el resto de los niños “normales”.

Son estas cuestiones las que engloban la totalidad de los esfuerzos; sólo a nivel escuela es posible detectar de qué forma están siendo atendidos los niños que se integran; sólo la escuela permite identificar qué cosas obstaculizan el trabajo y qué cosas son las que deben tomarse en cuenta pues no se trata de cualquier educación, ni de una educación sin importancia, se trata de la educación de una persona más, de un alumno más que requiere mayor atención pero que, también a su vez, requiere de nuevas experiencias que lo vayan configurando, cada vez más, como un ser autónomo y autosuficiente, dejando atrás la sobreprotección y las bajas expectativas que sobre sus capacidades pudieran tener otras personas.

De esta manera, hay puntos cruciales que retomar de la integración pero dentro de la escuela regular, tal es el caso de los profesores, tanto especiales como regulares; el abordaje pedagógico de la enseñanza o algunos elementos particulares que configuran la totalidad de la escuela como lo es el espacio físico, la participación, un proyecto escolar, etc.

Todos estos elementos se van entretejiendo formando particularidades que derivan en integraciones exitosas o integraciones deficientes, que, estás últimas, más que integración deficiente se trata de una discriminación dentro de la integración; y ese es el resultado menos deseable pero que, desgraciadamente, ocurre.

5.1 LA EDUCACIÓN Y LA ESCUELA REGULAR

Desde siempre, la escuela ha sido vista como la principal generadora de cambio, como la principal fuente de desarrollo y factor de movilidad social mientras más se avanza por los niveles educativos. Ha sido una de las instituciones que mayor importancia tienen como instrumento de organización social. Ciertamente, es una de los factores más importantes para el desarrollo de las facultades de los seres humanos y dentro de ella se entran gran cantidad de acontecimientos que marcan la vida escolar de un niño, con experiencias buenas y malas, con fracasos y logros, con aciertos y correcciones, etc. Develar la forma en la que se desarrolla el proceso de integración educativa en tan compleja institución resulta por demás enriquecedora para determinar de qué manera ha influido ésta en el desarrollo deseable de dicho proceso.

Sería un error afirmar que todas las experiencias de integración son inadecuadas o deficientes a causa de la escuela y su organización, por el contrario, el desarrollo de experiencias poco satisfactorias debería ser aprovechado para no cometer los mismos errores, no obstante, esta práctica de integración pone de manifiesto las carencias y problemáticas que debe enfrentar día a día la escuela en la educación de todos sus alumnos, sean regulares o integrados. La situación que presenta la educación en México es la conversión y el resultado de los elementos que se generan dentro de las escuelas: maestros, alumnos, directores, planes y programas, supervisiones, dinámica áulica, relación maestro-alumno, relación maestro-maestro, etc. La escuela y en particular sus aulas son dos ambientes impredecibles por la cantidad de factores que intervienen, se vuelve mucho más compleja cuando hay que introducir cambios en su dinámica habitual; tratándose de su personal, el cambio es mucho más complicado, difícil y tardado, sobre todo si hay que adoptar nuevas formas de pensar y actuar (Ainscow, 1995).

¿De qué manera sería posible hacer que todas las experiencias de integración fueran exitosas ante la desfavorable situación que presenta la educación en general? En una nota del periódico El Universal, publicada el 27 de octubre de 2007, se pone de manifiesto una parte de la situación de la educación en México: planteles educativos en condiciones deplorables; escuelas sin los servicios básicos de luz, agua o drenaje; mayor gasto del presupuesto para prestaciones de maestros; calificaciones por debajo de siete y niveles de educación inferiores comparado con Ghana, Kenya, Uganda y Zimbabwe. (en El Universal: "Calderón y la Educación", 2007). Ante tal panorama, ¿sería pertinente creer que las escuelas realmente logran atender adecuadamente a los alumnos con discapacidad?, más aun, ¿sería pertinente creer que realmente existe la integración educativa en México? La respuesta no puede ser emitida a la ligera. Aunque las condiciones generales de la educación están lejos de considerarse como de calidad, la integración educativa existe pero la forma en la que se aborda la educación de esos alumnos representa gran parte del meollo del asunto, y es esta situación la que no permite que se generalice una perspectiva positiva sobre las experiencias integradoras dentro de las diferentes escuelas.

Por ejemplo, en España todas las escuelas que integran niños “cuentan con recursos especiales: profesores de apoyo, logopedas, fisioterapeutas, auxiliares, trabajadores sociales, psicólogos y otros profesionales, especialistas cuando son necesarios, como en el caso de alumnos ciegos y sordos profundos. También están dotados estos colegios de equipo y material específico” y aún así se le reclama al Ministerio de Educación que esos apoyos son insuficientes, junto con el programa de eliminación de barreras arquitectónicas (Ramón-Laca, 1998: 1). Si los mismos profesionales de España muestran inconformidad ante sus escuelas, siendo que es uno de los países con mayores avances en integración, ¿qué se puede decir de las escuelas mexicanas?

Y no sólo eso, también hay que considerar la dicotomía entre la discriminación-prejuicio y el bienestar-desarrollo de los educandos. Luis Del Carmen (en Ardanaz & Armejach, 2004) dice algo muy cierto:

“Cuando se habla actualmente de diversidad en la naturaleza, está bastante clara la importancia de conservar cada una de las especies animales y vegetales [...] ya que la desaparición de una de ellas, por pequeña o desconocida que sea, se considera una gran pérdida, puesto que es única e irrepetible [...] pero esto resulta difícil de asumir cuando se trata de la especie humana. Existen una serie de valores, muy arraigados, en nuestra sociedad, que dificultan la aceptación real desde un punto de vista positivo de la diversidad [...], el reconocimiento de esa diversidad de un grupo humano que aprende no tiene porque ser un obstáculo, sino que orientada adecuadamente, puede ser un factor dinamizador y enriquecedor para el desarrollo y aprendizaje de todos los miembros del grupo.” (p. 49)

Pese al panorama poco alentador que presenta la educación, se ha promovido la aceptación de la integración educativa en las escuelas regulares. Todavía después del año 2002, que se estableció el Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa 2001-2006, las *prácticas discriminatorias* estaban presentes. Niños fueron rechazados de escuelas regulares bajo diferentes argumentos. Esta postura de rechazo quizá obedecía más a los prejuicios y desembocaba en una discriminación. A los niños con discapacidad se les suele ubicar como personas incapaces de aprender, lo cual representa un prejuicio educativo originado desde la escuela regular provocando una actitud desfavorable, sobre todo en los docentes. *“El prejuicio no es innato. Por el contrario, esa conducta social es aprendida o producto de la simple casualidad”* (Feher, 1973: 15). Ha sido una respuesta generada por la separación, durante tanto tiempo, de la educación especial y la educación regular la que ha provocado estos prejuicios.

Dentro de la escuela regular, tener *pocas expectativas* relacionadas con el desempeño y posibilidades de los niños representa, desde el principio, un obstáculo para su integración, como sólo alumno, sin etiquetas ni juicios de valor sobre su condición. Caracterizar a los alumnos sólo por su condición y por los problemas que alteran la dinámica “normal” de una escuela es demasiado injusto y no propicia un cambio de actitud o un cambio de valores respecto a la discapacidad (Del Carmen, Luis en Ardanaz & Armejach, 2004).

La meta primordial respecto a las escuelas regulares es tener escuelas integradoras reales, una verdadera escuela para todos donde la educación de los alumnos integrados sea real, coherente con sus necesidades especiales y

que garantice realmente su educación, no sólo una integración educativa física sino que garantice para él experiencias de aprendizaje reales.

Todavía, hace cuatro años, el Subsecretario de Educación Básica y Normal, Lorenzo Gómez Morín, reconoció que las escuelas regulares que integran niños no estaban preparadas para asumir la educación de niños con problemas de discapacidad más severa (en El Universal: “Escaso apoyo escolar a niños discapacitados”, 2004), centrándose solamente en los niños con necesidades educativas especiales (problemas de aprendizaje o problemas de conducta). Actualmente, sigue ocurriendo lo mismo pero en mucho menor grado; por las escuelas se puede ver a niños con discapacidad motora, visual, intelectual, aunque ciertamente siguen predominando las integraciones de niños con problemas menos severos y la atención para los niños sobresalientes no está bien definida a pesar de que en 2004 se planeó el Modelo de Intervención Educativa para Alumnos con Aptitudes Sobresalientes (en El Universal: “Darán Atención Especial a Estudiantes Destacados”, 2004).

En este 2008, el Secretario de Educación del Distrito Federal, Axel Didriksson expresó el *rezago educativo* en el que se encuentra México “destacó que durante los tres primeros años de primaria 30% de los estudiantes abandonan sus estudios por diversos motivos; en los dos primeros años de secundaria hasta el 40% de los alumnos deja la escuela; el primer año de bachillerato el 50% de los jóvenes ya no regresa a las aulas y entre el 30 y 40% no termina la educación superior” (en El Universal: “Hay rezago desde preescolar” 2008). Situación provocada por problemas económicos, sociales, pedagógicos y planeación. Esta situación de la realidad mexicana resulta poco favorecedora para aquellos niños que están inscritos en la escuela regular. De alguna manera, y habiendo una gran cantidad de motivos, que los alumnos regulares estén abandonando la escuela es un indicador de la poca eficiencia de la educación, si aún para los alumnos regulares es difícil mantenerse dentro del sistema educativo ¿qué pasa entonces con los niños que se están integrando? No es una situación poco alarmante, ¿qué clase de educación es la que está impartiendo la escuela regular a todos sus alumnos?

En otra de las notas del periódico El Universal, titulado *Niños con limitaciones, sin acceso a la educación* (2008) se reafirma lo que ha venido sucediendo desde hace ya bastante tiempo desde que se originó el proceso de integración en México:

“Pese a la existencia de leyes que protegen sus derechos, al menos uno de cada cinco niños con discapacidad que vive en la Ciudad de México no asiste a la escuela [...] Esto se debe a que por lo general el sistema educativo no está preparado para atender adecuadamente las necesidades de todos los niños que enfrentan esta problemática con programas, métodos, instalaciones y personal docente, revela una investigación del Centro de Estudios en Economía de la Educación. [...] Según el censo del INEGI de 2000, en el D.F. la población de cinco a catorce años con algún tipo de discapacidad equivalía a 13, 692 personas. De ese universo, 24% no asiste a las aulas, porcentaje muy alto si se compara con 4% del resto de los niños de entre cinco y 14 años que no enfrentan limitaciones físicas o mentales. Todo ello a pesar de la existencia de disposiciones jurídicas que otorgan derechos y protegen a este sector vulnerable, tales como la Ley para personas con discapacidad del DF, la Convención de los Derechos del Niño, que prohíbe la discriminación basada en la discapacidad, y la Convención sobre eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, y la Ley General de Educación.”

En mayo de este año 2008, la Presidencia de la República y el Sindicato de Trabajadores de la Educación (SNTE) acordaron establecer una reforma a favor de la educación. Es la llamada *Alianza por la Calidad de la Educación*, la cual está siendo puesta en marcha durante este ciclo escolar 2008-2009. El objetivo de este acuerdo es “*propiciar e inducir una amplia movilización en torno a la educación, a efecto de que la sociedad vigile y haga suyos los compromisos que reclama la profunda transformación del sistema educativo nacional*” (SEP-Gobierno Federal, 2008: 5) Se espera que con esta alianza la educación mexicana se constituya realmente como un factor de justicia y equidad para el desarrollo integral de sus alumnos, ya que se plantearon cuatro líneas de acción.

Tabla 14. *Líneas de acción de la Alianza por la Calidad Educativa*

1. Modernización de los centros escolares.	<ul style="list-style-type: none"> • Infraestructura y equipamiento. • Tecnologías de la información y la comunicación. • Gestión y participación social
2. Profesionalización de los maestros y de las autoridades educativas.	<ul style="list-style-type: none"> • Ingreso y promoción docentes, directores, supervisores y autoridades educativas. • Profesionalización. • Incentivos
3. Bienestar y desarrollo de los alumnos.	<ul style="list-style-type: none"> • Salud y alimentación. • Condiciones sociales para mejorar el acceso, la permanencia y el egreso oportuno.
4. Formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo.	<ul style="list-style-type: none"> • Reforma curricular
5. Evaluar para mejorar.	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación

En lo que respecta a la atención de los niños con necesidades educativas especiales, en la línea de acción tres, que corresponde al *Bienestar y Desarrollo Integral de los Alumnos* se estableció como acuerdo la atención a los niños en situación de vulnerabilidad dentro de los programas de desarrollo social, así como la atención a los niños con necesidades educativas especiales, aptitudes sobresalientes y talentos. Lo que se espera con esto es garantizar la atención de los niños antes mencionados. Para ello, se estableció que para este ciclo escolar 2008-2009 se actualicen inmediatamente los modelos de atención relativos a las necesidades educativas especiales con la correspondiente atención a la demanda (SEP-Gobierno Federal, 2008).

Habrá que esperar hasta el final del ciclo para ver los resultados que emita la SEP y qué es lo dicen éstos. Los objetivos de esta alianza por la calidad siguen siendo los mismos que se han perseguido por más de 10 desde que se dio el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en 1992 pero con sus respectivas variaciones. Habrá que esperar, también, que se den cambios positivos para la integración educativa, aunque no sea posible sistematizar un proceso eficiente en un ciclo escolar cuando ya han pasado varios años sin que eso sea posible.

Durante el ciclo escolar 2001-2002, en México se estableció el *Programa Escuelas de Calidad* (PEC) como parte de la reforma nacional de la gestión educativa. Este programa tiene como objetivo fortalecer la organización y funcionamiento de las escuelas públicas a nivel básico para que así puedan resolver los problemas que la aquejan como son cobertura, desarrollo del trabajo, apoyos, etc. La participación en el PEC es voluntaria, teniendo que registrarse las escuelas que quieran acceder al apoyo económico adicional al que se les entrega estatalmente. Para este año 2008, el presupuesto es de \$1,258,200,000.00 (mil doscientos cincuenta y ocho millones, doscientos mil pesos) que se dividen entre el presupuesto asignado para cada entidad federativa y los gastos generados por el programa.

A pesar del programa, son bastantes las escuelas que aún no cuentan con las condiciones necesarias para una buena educación, más aún si tienen niños integrados. Este programa define a la escuela de calidad como:

“(...) aquella que asume de manera colectiva la responsabilidad por los resultados de aprendizaje de todos sus alumnos y se compromete con el mejoramiento continuo del aprovechamiento escolar. Es una escuela que procura la operación basada en normas, compartiendo sus experiencias e impulsando procesos de autoformación de sus actores. Una Escuela de Calidad es una comunidad educativa integrada y comprometida que promueve la equidad y garantiza que los educandos adquieran los conocimientos y desarrollen competencias, habilidades y valores necesarios para alcanzar una vida personal y familiar plena, participar en el trabajo productivo y continuar aprendiendo a lo largo de toda la vida.” (SEP, 2007: 3).

Desgraciadamente este tipo de escuelas no ha podido ser desarrollada en el país, la mayoría refleja otras cosas y el gasto que se designa suele ser desperdiciado porque no siempre se cumple con el objetivo. Si el programa mostrara su eficacia, habría una mayor proporción de escuelas adecuadas (mejores instalaciones, mayor material de apoyo, etc.) y la situación de la educación estaría subiendo en calidad también, sin embargo, el programa lleva seis años y la calidad en la educación aun no ha podido estructurarse.

El Director General de la Unión de Empresas para la Tecnología en la educación, Miguel Ángel Pichardo, considera que el principal *factor de transformación hacia la calidad educativa es la formación de los maestros*. En Finlandia, todos los maestros cuentan con estudios de licenciatura y educación permanente, esto les permite aprovechar al máximo los medios tecnológicos y los recursos en general que tienen a su disposición (en El Universal: “Instan a México emular educación finlandesa”, 2007) Desgraciadamente, las comparaciones no dejan de surgir; México no ha podido desprenderse de su manera rutinaria de enseñar a sus alumnos, la disposición física del salón casi siempre es la misma (el maestro al frente) y la utilización de medios tecnológicos es casi nula, ni hablar de las reglas de comportamiento exigidas (sentarse, callarse, estar siempre atento “casi inmóvil”). Innovar es necesario, utilizar todos los recursos con los que se dispone es una de las máximas exigencias en la integración educativa, sólo falta que esto sea comprendido por los profesores y personal a cargo. Respecto al tema, en mayo de 2007 se inició un convenio con la UNESCO para crear los Centros de Recursos Pedagógicos para el Docente, con la finalidad de resolver los problemas relacionados con la didáctica, pedagogía y organización de recursos materiales

(en El Universal: “Apoyarán a maestros con más recursos pedagógicos”, 2007). De nueva cuenta habrá que esperar el resultado final de dicho convenio ya que, de realizarse satisfactoriamente, representaría una ayuda importante para los niños integrados y su educación.

Ante este panorama, es importante pensar porqué países como Dinamarca, Noruega o España han progresado satisfactoriamente en sus integraciones educativas (Ainscow, 1995) sin pensar solamente en el aspecto económico. Quizá la respuesta se encuentra en el hecho de que el sistema educativo mexicano no ha logrado desarrollar por completo escuelas eficaces ante las necesidades de los alumnos.

En cierta medida, México cuenta con las condiciones necesarias para desarrollar un sistema eficaz, lo que le falta es una organización y un replanteamiento de la situación deseable con las mejores estrategias para lograr un cambio radical, pero más aún, es necesario que el sistema de educación logre despolitizarse, que los maestros no vean a la Secretaría como plataforma para puestos políticos o como el medio de obtención de beneficios personales con la correspondiente lucha entre maestros o “estarse tirando piedras unos a otros”. Esta situación es lamentable pero es real y solamente si se atenúan estas situaciones es probable que se generen las escuelas de calidad como escuelas eficientes tanto para niños regulares como para los que se han integrado.

Tal como menciona Mel Ainscow (1995), el avance en la educación de los alumnos con discapacidad o necesidades educativas especiales depende de la forma en la que se organiza la escuela y las dificultades que esa organización va generando en la enseñanza día a día de sus alumnos. En ese sentido, el avance radicaría en romper las barreras de la no colaboración, es decir, la aceptación de la individualidad y el *trabajo en equipo* entre profesionales son armas más poderosas para eliminar las dificultades en la educación de estos alumnos propiciando a su vez aprendizajes tanto para el alumno como para el maestro; el resultado: una mejor escolarización de los niños integrados.

Tim Brighouse (en Jones, & Southgate, 2001) describe lo que es una escuela eficaz en la educación de sus alumnos con necesidades especiales:

“[...] no basta con los resultados de los exámenes o los eventos públicos para establecer si una escuela es eficaz; también cuentan, y mucho, [...] todas aquellas personas que tienen relación con la escuela, será el personal no docente el que mejor pueda dar cuenta de la profundidad de la calidad [...] La escuela eficaz se distingue por la confianza de sus alumnos y por su compromiso con el futuro desarrollo personal de los mismos. [...] la escuela eficaz no ignora las pequeñas cosas de la administración. Será esto lo que lleve a la escuela eficaz a elaborar una lista de diversas tareas y funciones administrativas desde el principio hasta el final y a identificar aquellas personas que habrán de supervisar el cumplimiento de cada tarea [...] y de esta forma, llegar colectivamente a la satisfactoria realización del trabajo [...]” (pp. 21, 29)

Asimismo, uno de los elementos que considera Brighouse (2001) como impulsor de la calidad es el *liderazgo* del personal administrativo de las escuelas. Para que un líder educativo, en este caso directores o supervisores, sea considerado como bueno debe tener experiencia, intuición, funciones profesionales claras, un entendimiento de las cuestiones educativas y

sociales, así como un compromiso real con su trabajo. En México sólo basta prender el televisor y mirar las noticias para darse cuenta de que existen muy pocos líderes comprometidos con la educación. Por lo regular, quienes deberían serlo prefieren actuar desde un extremo sin encontrar un punto intermedio: continuar una tradición en sus acciones o luchar exageradamente por sus ideales (que en muchos casos no suelen ser educativos sino más bien políticos), olvidándose de ese compromiso.

Cuando la escuela regular no establece una conexión entre bienestar y responsabilidad, el proceso de enseñanza resulta preocupante dentro de las escuelas regulares, en cuanto a la educación de los niños con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad. Cuando esto ocurre es más probable que se satisfaga la educación de sólo unos cuantos niños, no de todos y menos de los que han sido integrados (Jones & Brighthouse, 2001).

Entonces, no solamente existe la necesidad de contar con líderes educativos dentro de la escuela sino también que exista un replanteamiento de lo que significa la educación de estos niños en relación al bienestar que representa su educación dentro de la escuela regular. Tal como lo concibe Neville Jones (2001), sin una identificación de lo que significa bienestar los alumnos seguirán expuestos a la segregación y a la falta de reconocimiento de su dignidad humana respecto a la forma en la que son consideradas sus necesidades y su discapacidad dentro de la escuela regular. Para que esto no ocurra, es necesaria una participación conjunta entre todas las personas involucradas que derive en una nueva concepción de bienestar y discapacidad, y que se adecuen todos los aspectos pedagógicos y didácticos de su enseñanza así como la formación en los docentes.

Para que exista una escolarización eficiente de los niños integrados es necesaria una *organización técnico-administrativa* en la escuela, la cual va a incidir de forma directa en la enseñanza, siempre y cuando se planteen nuevos métodos y técnicas pedagógicas ya que las anteriores prácticas educativas no coadyuvan a la realización eficiente de un proceso de integración.

Este cambio de la escuela regular debe ser el resultado de un previo cambio de actitud y expectativas sobre los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad. *“Este cambio de forma de pensar se basa en la creencia de que los cambios metodológicos y organizativos efectuados en respuesta a los alumnos que experimentan dificultades puede beneficiar, en determinadas condiciones, a todos los niños y niñas [...]; los alumnos categorizados como “con necesidades especiales” contribuyen al estímulo que puede impulsar el desarrollo hacia un ambiente global de aprendizaje más rico”* (Ainscow, 2001: 112)

Por consiguiente y considerando los elementos antes mencionados, es posible identificar por qué otros países han progresado considerablemente en integración educativa. Hay varios aspectos que mencionar pero antes que todo, es vital considerar que los niños que se integran son alumnos como los demás. Por ejemplo, Jarmila Havlik (en Borsani, 2004) comenta su experiencia cuando

una profesora respondió alguna pregunta diciendo que tenía 23 alumnos y uno integrado, entonces ella se pregunta ¿qué no son 24?

Son este tipo de situaciones de carácter simples las que en realidad pueden traer consecuencias maravillosas para la educación de los niños con necesidades especiales ya que considerarlos sólo como alumnos implicaría ya un trasfondo de aceptación mientras que si los mismos maestros siguen haciendo la distinción entre uno y otro niño, significaría que el cambio no se ha generado.

En tal caso, lo primordial es el cambio de actitud del personal de la escuela regular. Unido a ese cambio actitudinal, al cual corresponde también el liderazgo, se encuentran otros elementos que configuran buenas escuelas y que han generado integraciones educativas exitosas:

1. *Clara autoridad directiva* con la pertinente atención sobre la satisfacción de necesidades individuales de aprendizaje.
2. Profesores con *convicción y expectativas, reales y elevadas*, sobre el desempeño y éxito de los niños con necesidades especiales.
3. *Seguridad* del personal docente para atender las discapacidades y necesidades especiales.
4. *Variedad e innovación* en las experiencias de aprendizaje.
5. *Vigilancia y autoevaluación* de la enseñanza con todos sus elementos (métodos, estrategias, resultados, etc.).
6. *Ambiente agradable* y favorable para el aprendizaje.
7. Sistema de *apoyos* para la escuela regular.
8. *Evaluación constante* de los avances del alumno con su respectivo seguimiento de progresos. (Ainscow, 1995)

La interrelación de las funciones del personal de la escuela regular es vital para el buen desempeño académico de los alumnos que se integran. Encontramos así que en México, esto aún no se ha logrado solidificar ya que en muchas escuelas sigue dándose el trabajo separado entre cada uno de los involucrados y si a ello se le suma el bajo nivel de compromiso, entonces, es posible ir entendiendo porque el proceso de integración mexicano no ha avanzado mucho desde que se implantó aquí.¹

Como parte del Programa Escuelas de Calidad, la SEP, mediante la Coordinación Académica del Programa Escuelas de Calidad, elaboró el documento llamado *Plan Estratégico de Transformación Escolar* (2006). En este documento se plantean las orientaciones generales para la mejora de la

¹ Por ejemplo, en el trabajo de campo realizado para este trabajo, tanto en la primaria como en la secundaria, la integración se desarrolla con un desligue entre los diferentes involucrados. Nunca se observó alguna reunión entre director, maestros, personal de apoyo y padres para tratar asuntos relacionados con la educación de los niños. Respecto a los maestros de aula regular, éstos sólo asistían al salón de apoyo para expresar sus quejas de la lentitud y falta de avances de sus alumnos integrados. Lo más preocupante de esta situación es que los mismos maestros tienen muchas de las soluciones en sus manos, lo único que les falta es reflexionar sobre su práctica docente para encontrar los métodos y las estrategias más adecuadas para darles solución así como desprenderse de su práctica tradicional para generar un cambio y variedad en la forma como enseñan. La reflexión pedagógica es de suma importancia.

escuela, tanto a nivel técnico-administrativo como a nivel pedagógico. Lo curioso de este asunto, es que dentro de dicho documento se especifican ciertos elementos relacionados con el listado anterior de escuelas con buenos resultados en integración educativa.

Se habla de gestión escolar como aquello que se hace y la forma en la que se hace respecto a la escuela. Este documento menciona la necesidad de una autoevaluación tomando en cuenta las diferentes dimensiones de la gestión escolar: dimensión pedagógica curricular; dimensión de factores asociados a los procesos de aprendizaje; dimensión organizativa; dimensión administrativa y dimensión de participación social.

Ahora, lo interesante de esto, es que se establecieron determinados *indicadores de avance*, resultando estos indicadores similares a los del listado de escuelas integradoras exitosas como es el liderazgo de los directores, la variedad en las experiencias de aprendizaje e innovación educativa, la autoevaluación así como los recursos y condiciones de la escuela. El indicador que se refiere a la integración educativa es el A13 de la *Dimensión Organizativa*: “la escuela se abre a la integración de niños y niñas con necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a los que presentan discapacidad y que requieren de apoyos específicos para desarrolla plenamente sus potenciales” (SEP-Coordinación Académica del Programa Escuelas de Calidad, 2006: 33)

Pero no sólo ese indicador es importante, ya que si se cumplieran todos los indicadores de todas las dimensiones de gestión escolar, el panorama de la educación favorecería mucho el desarrollo de un proceso adecuado y eficiente de integración educativa.²

Desafortunadamente, si la educación de los alumnos “normales” no es satisfactoria, como ya se describió, resulta menos alentadora la que corresponde a los alumnos integrados, por eso, la participación activa del personal de la escuela es casi la totalidad del éxito en integración. Los maestros representan el factor de impulso más importante porque ellos son los que están frente al grupo, son ellos quienes se enfrentan día a día con nuevos retos y dificultades que deben vencer, son ellos quienes deben planear la forma de educar a un solo grupo de alumnos (no a 20 y el niño integrado) para que sea válido el principio de integración educativa. Definitivamente hay mucho que agradecerles y reconocerles a los profesores pero también, hay mucho que les es demandado para la educación de sus alumnos.

5.2. LOS MAESTROS

En la educación el maestro es el factor determinante del desarrollo de los alumnos, gracias a él es posible educar, desde el origen de la palabra, gracias a el es posible “hacer crecer”.

² Véase anexo para consultar los demás indicadores.

“La educación debe favorecer lo natural de la mente para hacer y resolver preguntas esenciales y correlativamente estimular el empleo total de la inteligencia general. Este empleo máximo necesita el libre ejercicio de la facultad más expandida y más viva en la infancia y en la adolescencia: la curiosidad, la cual muy a menudo se extingue por la instrucción, cuando se trata por el contrario, de estimularla o, si está dormida, de despertarla.

La enseñanza del futuro deberá ser una enseñanza primera y universal centrada en la condición humana [...Los humanos] deben reconocerse en su humanidad común y, al mismo tiempo, reconocer la diversidad cultural inherente a todo cuanto es humano” (Morín, 2001: pp. 38 y 47).

Quienes están al frente de la educación de los niños, en el sentido más estricto, son los maestros de aula. Son ellos quienes deben propiciar en el alumno estos conocimientos “del futuro” que reconoce la UNESCO. Son los maestros quienes tienen la importante labor de estimular la inteligencia y de enseñar sobre la diversidad de la condición humana. Son los maestros quienes deben enfrentarse cada día con nuevos retos del sin fin de sucesos inesperados que ocurren dentro de un salón de clases. En cierta medida, el maestro no sólo desempeña el papel de maestro, en un sentido amplio, debe también ser psicólogo, nutriólogo, médico, mediador, figura materna, figura paterna, etc., porque a veces las circunstancias así se los demandan.

Además, no sólo deben trabajar con una gran cantidad de niños (al menos aquí si lo es por el número considerable de alumnos que hay en un salón generalmente), sino que también deben ingeniárselas para sacar adelante lo mejor que se pueda a los alumnos que estén integrados. Habrá algunos que tengan doble trabajo, uno por la mañana, otra por la tarde, habrá otros que tienen años de labor docente lo que provoca una actuación casi en “mecánica” en su trabajo, habrá otros que no cuentan con gran trayectoria pero que empiezan a preocuparse por idear las mejores estrategias para la enseñanza de sus alumnos, etc. La pregunta es: ¿en que momento es posible que ellos mismos realicen una reflexión pedagógica del trabajo que desempeñan todos los días? o ¿será que hoy día es más difícil enseñar comparado con el pasado por el agotamiento personal que experimentan los maestros? (Saint-Onge, 1997)

Estos cuestionamientos requieren de alguna explicación que permita entender la forma en la que actúan hoy día los maestros, pero más aún que permitan explicar el porqué del rechazo o la renuencia para educar a los niños que presentan necesidades educativas especiales con o sin discapacidad dentro del aula regular. Al respecto Nevill Jones (2001) considera que algunos profesionales de la educación sí logran identificarse y asumirse como maestros que son, lo cual les permite desarrollar una mejor educación para sus alumnos. Por otra parte, hay algunos otros que no se consideran a sí mismos como proveedores de educación y bienestar para sus alumnos, lo cual les impide abordar la educación de manera más adecuada. En este sentido, puede identificarse una falta de *identidad profesional* como uno de los componentes que originan el rechazo y el desacuerdo cuando a los maestros se les *impone* un proceso tan complejo como lo es la integración educativa.

Aquí en México, la integración educativa se ha dado más por fuerza que por iniciativa de las familias, los maestros o las autoridades, ya que el Gobierno

Federal decretó una serie de leyes como parte del desarrollo educativo con equidad y el inicio de una verdadera escuela para todos cuyo compromiso fue asumido internacionalmente. Esta situación ha provocado que el maestro tenga una convicción poco realista sobre la pertinencia de la educación de los niños con necesidades especiales y discapacidad dentro de la escuela regular.³ Quizá sea porque no se les dio la oportunidad de prepararse y “mentalizarse” ante el trabajo que iban a realizar y por ello tomaron esta iniciativa como una carga excesiva de trabajo, con los mismos recursos y los mismos salarios.

5.2.1 Cuestiones de actitud y ética.

Sin entrar en el tema áulico correspondiente al trabajo pedagógico, uno de los mayores obstáculos que enfrenta México para la integración educativa, a más de 15 años de su inicio en este país, es el *problema actitudinal* y ético de los profesores. Jarmila Havlik considera que la actitud es el requisito más “simple” para la integración, es el menos costoso, es el menos técnico y es el menos científico pero es uno de los principales obstáculos. (en Borsani, 2004)

Que un niño tenga características diferentes se ha visto siempre en las escuela: altos, flacos, con buen desempeño, traviosos, flojos, participativos, tímidos, espontáneos, etc. Esta no es una excusa para que los maestros no quieran atender a los niños con necesidades especiales y discapacidad por ser diferentes. Como ya se mencionaba antes, este rechazo proviene de los prejuicios que se generan antes: “no va a poder”, “perderé mi tiempo”, “desatenderé a mis otros alumnos”, etc. Definitivamente no es posible generalizar las actitudes negativas para todos los maestros pero todavía hay una gran mayoría que no ha cambiado su forma de pensar sobre la discapacidad y las necesidades especiales; aún no asumen que son alumnos que pueden tener éxito y logros significativos en su vida sin que ello implique su asistencia a una escuela especial.

Por ejemplo, en un experimento con un profesor y alumnos regulares, se mostró cómo las expectativas que un profesor tiene influyen en el desempeño y el logro de los objetivos de aprendizaje. Al maestro de la prueba se le dijo que el grupo con el que trabajaría correspondía al de alumnos más destacados, con un alto nivel académico. En realidad su grupo de alumnos estaba constituido como cualquier otro, con alumnos promedio. Una vez que terminó el curso, los resultados de los alumnos habían mejorado mucho, más de lo que hubieran esperado. Parte fundamental de este logro fue la actitud del docente pues realizaba mejores planeaciones, buscaba mejores métodos de enseñanza, ideaba nuevas estrategias para su intervención y todo porque creía que estaba

³ Por ejemplo, y sin afán de generalizar, dentro del trabajo de campo realizado en la telesecundaria, había una sobresaturación, en un grupo de primer grado, con niños que tenían necesidades educativas especiales y discapacidad. Esta había sido la solución que la directiva consideró pertinente ya que algunos otros maestros del mismo grado habían rechazado por completo trabajar con estos niños. Al maestro Pedro, de formación pedagogo, le fueron enviados todos los niños integrados (salvo uno que logró quedar en otro grupo) bajo el argumento de que él si los aceptaba y mostraba interés por su educación sin importar las condiciones individuales de cada uno de ellos (interés y reto que no asumieron los otros maestros).

ante un grupo de alto nivel académico. (Blanco, Isauro; 2000) Lo mismo ocurre con los alumnos que se integran, para su educación es necesario un cambio de actitud positivo. No por nada, aquellas escuelas que han logrado resultados favorables en integración en otros países toman como elemento básico la actitud positiva y la convicción real del éxito que sus alumnos pueden llegar a tener sin importar sus capacidades o condición física.

Indiscutiblemente su preparación juega un papel importante pero la actitud que tome será determinante al recibir a sus alumnos integrados, de su actitud depende que ese niño sea un alumno más o un niño “aparte”, de su actitud depende la forma en la que asuma las modificaciones que tendrá que hacer: programar, adaptar currículo, elaborar nuevo material, desarrollar un trabajo con el equipo de apoyo, etc. (Ramón-Laca, María Luisa, 1998)

En el *aspecto ético*, las cuestiones que tienen que ver con *responsabilidad* son las más importantes para la integración educativa y es otro de los elementos que les falta solidificar a los maestros tanto regulares como los maestros de apoyo. Que un niño presente discapacidad o tenga alguna necesidad educativa especial no significa que su educación no importa, por el contrario, como profesionales de la educación se ha asumido un compromiso social con los alumnos. La educación de todos los niños es muy importante pero lo es más cuando se trata de un niño integrado ya que se le está dando la oportunidad de que desarrolle su potencial como cualquier otro niño; se le está dando la oportunidad que experimente la realidad tal cual es y que se prepare para enfrentar la vida a futuro, para eso necesita las herramientas suficientes. Un niño que ha sido integrado no puede decidir si ello representa lo mejor para él y si eso es lo que realmente quiere, no lo puede hacer ya sea por su condición o porque simplemente aún no tiene edad para decidir. Lo que si se puede hacer es propiciar su gusto e interés por la asistencia a la escuela.

La falta de ética profesional en los profesores ha generado que muchos de estos niños cada año se gradúen, o sean promovidos, sin tener los conocimientos, habilidades y competencias básicas para la vida: no saben leer, no saben realizar operaciones básicas y no han aprendido a socializar (Cid-Aleman, s/f). Entonces, ¿qué se puede esperar a futuro? Lo cierto es que mientras los docentes no reconozcan la responsabilidad que asumieron con su trabajo, la situación en la educación y la integración educativa seguirá siendo difícil (Saint-Onge, 1997).

En la experiencia e investigación de Silvia Macotela Flores (en Romero & Lauretti, 2005), en un estudio realizado para detectar las creencias y la responsabilidad de los maestros mexicanos para atender a los niños integrados, se encontró que éstos presentan una *visión individualista*. Esta actitud les imposibilita ejercer un trabajo de colaboración en beneficio del alumno. Entonces, se concluyó que era necesario diseñar mecanismos y estrategias que les hicieran abandonar poco a poco esa actitud y construir creencias compartidas, entre ellos, el equipo de apoyo e incluso los padres de familia. Por ejemplo, en *Uruguay* se da un caso diferente, ya que en investigaciones realizadas en ese país se ha concluido que en general sus maestros se encuentran comprometidos con la integración educativa, a pesar

de no contar con suficiente información o formación. Ante esto, sobresale una diferencia ya que en México ha habido, hasta cierto punto, información; se han elaborado leyes y se han realizado cursos y talleres al respecto y todavía persisten las reservas de los maestros sobre aceptar o no a niños integrados, cosa que no se refleja en Uruguay. Habría que considerar la situación del sistema educativo, la relación entre maestros y en general la dinámica que se desarrolla en dicho sistema.

Ahora bien, la actitud del maestro influye mucho pero no todos los problemas en relación a la integración educativa se desprende de esta situación actitudinal y ética, también influye la preparación que tengan los maestros. Cuando se revisó el listado de aspectos favorables para la integración en una escuela regular, uno de los elementos que la constituían era la *seguridad* que tenían los maestros para atender a los alumnos que se integraban, fueran sólo de necesidades educativas especiales o fueran niños con discapacidad.

5.2.2 Formación y capacitación.

Definitivamente la formación y la actualización permanente son otro punto crucial del desempeño en integración de los maestros de aula regular. La pregunta que muchas personas podrían hacerse se relaciona con el vínculo forzoso que se ha establecido entre niño “especial” y escuela regular: ¿por qué enviar al niño a “sufrir la educación” en una escuela regular si puede asistir a una escuela especial con personal capacitado? La respuesta no sólo gira en torno a la legislación y la obligatoriedad o la búsqueda del reconocimiento de un derecho, sino que, pedagógicamente hablando, es la escuela regular la que proporciona las experiencias de aprendizaje más enriquecedoras, es la que proporciona ambientes reales de convivencia y socialización y porque es el espacio en el que se prepara al alumno para una vida futura con experiencias reales, con gente común y corriente.

El problema sobreviene cuando el personal docente no está adecuadamente preparado o su formación no le permitió obtener los conocimientos necesarios para la educación de esos niños. Cuando el maestro ha tenido una formación relacionada con la educación, es más probable que tenga una mayor facilidad para asumir el reto de integrar niños a su salón de clases, sin embargo, cuando los maestros no han recibido esa formación, es más probable que no puedan hacer frente a ese reto porque no cuentan con los conocimientos pedagógicos y didácticos aplicables al salón de clases.⁴ Incluso hay muchos otros maestros que aún no han recibido su titularidad o certificación de sus estudios superiores, lo cual genera que no puedan continuar con una educación permanente a nivel institución, como estudiar una maestría o doctorado, por la falta de ese requisito. Aunque varios maestros se han mantenido así a lo largo

⁴ Por ejemplo, en la escuela primaria 18 de marzo, el personal esta formado por maestros normalistas; en el caso de la telesecundaria, hay un abogado y un dentista que se desempeñan como maestros de grupo. Se observan despreocupados. Ciertamente esto no puede desembocar en una generalización a nivel nacional pero sí es una realidad que se encuentra presente dentro de las escuelas. Ahora, la pregunta es ¿por qué están ahí? Más aún, ¿de qué manera es posible que se estén desempeñando como maestros?

de su carrera, continuando con su trabajo durante ya varios años, esto sí es una limitante para buscar nuevas formas de actualización.

Considerando lo anterior, los talleres de actualización y los materiales y recursos que se han elaborado, no han cumplido un cometido importante: capacitar al personal de educación propiciando su interés, seguridad e innovación en su labor educativa, tampoco el sistema educativo nacional ha encontrado la forma de interesar a su personal; como bien lo mencionan Hegarty y Pocklington (1989), *“un sistema que sea capaz de animar la iniciativa de los profesores [...] indudablemente conduce a que éstos sean mejores profesores. Esto [...] proporciona una situación más equilibrada dentro del currículo para los propios alumnos”* (p. 10).

Entonces, el logro del objetivo de la actualización y mejor preparación del personal de educación junto con los recursos materiales, que se plantearon como objetivo en el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración educativa, presenta dos vertientes; por una parte, efectivamente se llevaron a cabo actualizaciones para el personal docente pero, por otro parte, al parecer no tuvieron el impacto deseado pues muchos profesores siguen sintiéndose poco competentes para atender a los alumnos integrados. En términos cuantificables, se han realizado varios cursos generales y nacionales, así como talleres de actualización sobre integración educativa. En el documento titulado *Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial* (2006) se mencionan dichos cursos realizados mediante el Programa Nacional de Actualización Permanente (PRONAP) organizado por la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio:

- *“Curso general de integración educativa, elaborado por la oficina del C. Secretario de Educación Pública en 2000 y que se impartió al personal de CAPEP de todo el país.*
- *Curso nacional de integración educativa, promovido por el Programa Nacional de Actualización Permanente (PRONAP). Éste se ofrece desde 2002 a personal de educación especial y, a partir de 2004, a todo el personal de educación básica.*
- *Curso general de integración educativa, dirigido a personal de educación especial y de educación regular, de los diferentes niveles y modalidades educativas, elaborado en 2002.*
- *Programa de formación «La integración educativa en educación preescolar», elaborado en 2006.*
- *Programa de formación «La integración educativa en educación primaria», elaborado en 2006.*
- *Programa de formación «La integración educativa en educación secundaria», elaborado en 2006.”* (p. 29)

Por su parte, en los Talleres Generales de Actualización (TGA), se abordaron temas como adecuaciones curriculares, evaluaciones psicopedagógicas, habilidades comunicativas, entre otros. En dicho documento, también se menciona que desde 2001 se estableció el Examen del Curso Nacional de Integración Educativa que evalúa a los docentes en servicio en sus conocimientos, habilidades y actitudes, y que para 2006 sólo habían presentado 28, 309 de los más de 500,000 profesores que existen en el sistema educativo a nivel básico⁵.

Entonces, si el maestro es el principal factor de impulso para la integración educativa y el desarrollo real del principio de integración, si es la principal vía de desarrollo social, personal y académico de los alumnos, entonces hemos encontrado una gran parte de la explicación del porqué nuestro proceso integrador aún es deficiente: *porque no tienen la seguridad ni se sienten confiados respecto a lo que tienen que hacer y lo que se les exige*.

Al respecto, Alicia Molina (2001) expresó que dentro de los resultados obtenidos de la investigación sobre integración en México en la que participó, había una situación generalizada en los maestros ya que se sentían “desarmados”, “incompetentes” y “frustrados” pues sabían qué debían hacer pero no sabían cómo hacerlo. Algunos pocos que sí mostraban un compromiso real con su profesión y la educación, que habían recibido apoyos necesarios, también sentían esa inseguridad por la falta de capacitación.

Los resultados de ese estudio se obtuvieron a principios del año 2000. Actualmente, sí se han dado avances porque muchos más niños son integrados y la actitud junto con la responsabilidad de los maestros se va abriendo camino, se han dado diferentes cursos de actualización pero eso no significa que esa inseguridad no siga persistiendo. La experiencia de ocho años ya, debió proporcionarles estrategias y herramientas a aquellos maestros que se sentían “desarmados”.

Para saber cómo proceder es necesario tener acercamientos reales con los niños que presentan necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, para que se dé empatía y no discriminación. Dar la oportunidad de decidir al maestros si quiere o no aceptar niños integrados en su salón es una forma de procurar un mayor compromiso con los niños en su integración, no obstante, dejar que algunos maestros nunca experimenten este proceso entonces significa aceptar la segregación dentro de la escuela.(Havlik, Jarmila en Borsani, 2004).

No es posible generalizar una situación insatisfactoria para todos los maestros, hay todo un abanico multicolor sobre las experiencias de integración y la forma en la que el maestro “se las arregla” para sacar adelante a su alumno.

Lo que el sistema educativo debería considerar es cómo estimular a sus maestros, cómo hacer que recobren ese interés y agrado por buscar nuevas

⁵ Desafortunadamente no se encontraron datos estadísticos que indiquen un avance en la cantidad de maestros que han aprobado ese examen en los dos últimos años.

formas de enseñar a sus alumnos. Y también diseñar cursos de actualización que de alguna manera fomenten las habilidades y un proceder pedagógico deseable de los docentes. Para las escuelas eficientes también debe haber maestros eficientes:

- *Conocer bien los objetivos de aprendizaje* así como los contenidos y las estrategias más pertinentes.
- Ser *realista* en el trabajo con los alumnos así como buscar que éste sea, a su vez, emocionante.
- *Propiciar* y proporcionar una *variedad de experiencias* de aprendizaje.
- *Permitir* que los alumnos también decidan.
- *Albergar expectativas grandes* pero realistas.
- *Crear un ambiente agradable* de trabajo.
- Ser *coherente* con la enseñanza.
- *Reconocer* los logros y esfuerzos de los alumnos.
- *Planificar* los contenidos, el método y las estrategias para *facilitar* el aprendizaje.
- *Estimular* a los alumnos para que desarrollen un trabajo de colaboración.
- *Seguimiento* de logros y comunicación de éstos al grupo. (Ainscow, 1995)

Entonces ahora nos encontramos con dos elementos que influyen uno sobre el otro, el primero es la *actitud*, el segundo es la *capacitación*. Una buena capacitación provoca un interés en los maestros y en consecuencia un cambio de actitud, pero también una buena actitud genera que el maestro busque nuevas formas para capacitarse ante el nuevo reto de la integración. De esta manera, estos dos elementos son inseparables y son cruciales, sobre todo para México que siempre ha padecido el inconformismo de su personal docente.

A partir del ciclo escolar que inició, 2008-2009, como parte del fomento a la calidad educativa, las plazas de trabajo para las escuelas de educación básica serán otorgadas mediante exámenes que midan las competencias de los maestros. Para aquellos maestros en servicio se les piden certificaciones y la realización de exámenes con la finalidad de valorar su desempeño. Nuevamente habrá que esperar los resultados que han de obtenerse y constatar si representa un acierto.⁶ De manejarse bien este nuevo proceso, los beneficios serían incontables pues se garantizaría una mejor educación propiciada por mejores maestros en servicio y el resultado para la integración educativa sería inconmensurable.

5.2.3 Los maestros de apoyo de educación especial.

Para que la integración educativa se lleve a cabo, no basta con la escuela, el aula regula, el alumno y el maestro de grupo, no, hace falta una pieza clave para el desarrollo de ésta: el maestro que va a orientar a quienes no son

⁶ Las opiniones en contra no se hicieron esperar argumentando que dicho procedimiento se realiza de manera parcializada otorgando las plazas como el SNTE quiere no con base en los resultados obtenidos del examen.

especialistas en discapacidad y necesidades educativas especiales. En México se trata del llamado “*maestro de apoyo*” (por ejemplo, en Argentina se le denomina “maestro integrador” y en España algunos le llaman “profesor de métodos y recursos” o simplemente “profesor de apoyo”).

Estos maestros de apoyo pertenecen a los servicios de educación especial y son el apoyo principal de la escuela para la integración de niños, son primordiales e indispensables; pudiera decirse que “detrás de un buen maestro regular que integra siempre hay un gran maestro de apoyo”. Su participación es de suma importancia, el problema es que no siempre hay el tiempo suficiente para que desempeñe todas aquellas funciones que le son encomendadas.

Las *funciones* de un maestro de apoyo son *similares* a las que realizan los maestros de otros países pero la importancia de su trabajo es igual aquí que en cualquier país que ya haya desarrollado un proceso de integración educativa. En general, un maestro de apoyo debe, con sus conocimientos, orientar y ayudar a los profesores de la escuela regular para que éstos puedan atender a quienes se integran como cualquier otro niño (Porter, Gordon en Ardanaz & Armejach, 2004).

En el caso de México son las llamadas *USAER* (Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela) las que envía a las escuelas regulares que lo solicitan (con el previo trámite administrativo) a los maestros de apoyo y un equipo multidisciplinario para la integración de niños. El *equipo de apoyo* está formado por un psicólogo, un maestro de lenguaje, un trabajador social, y en el mejor de los casos especialistas, si es que la escuela lo requiere.

Desafortunadamente, la situación de los maestros de apoyo y el equipo multidisciplinario se ve *afectada* por los *tiempos* y por el extenso *papeleo* administrativo que deben entregar a principio y final de cursos. En lo que corresponde al maestro de apoyo, éste debe dividir su tiempo como se lo indique su director de unidad ya sea que se desempeñe como un *maestro de apoyo itinerante*, es decir, que cubra diferentes escuelas durante la semana, o como un *maestro fijo*, que permanece en una sola escuela. La decisión entre una u otra modalidad depende de la cantidad de niños que se hayan integrado a una escuela. En el caso del equipo de apoyo, sucede lo mismo, la variante es que su *visita* a las escuelas es más *espaciada*, por ejemplo cada quince días.

Aquí se manifiesta uno de los primeros inconvenientes: el tiempo. Con unas cuantas visitas a la escuela no es posible que se alcance a desarrollar todo el trabajo que es necesario pues no son pocas las actividades que debe desempeñar el maestro de apoyo:

Tabla 15. *Actividades generales del maestro de apoyo.*

APOYO A ...	ACTIVIDADES
LA ESCUELA	Atender alumnos con necesidades educativas especiales principalmente asociadas a discapacidad. Participar en la elaboración del proyecto escolar. Impulsar la integración dentro de la escuela mediante sensibilización al personal de ésta. Participar con el maestro regular para el diseño de la propuesta curricular adaptada así como para ofrecer los apoyos técnicos, metodológicos y estratégicos de atención para el alumno. Participar en la identificación, planeación y evaluación de los niños que requieren apoyo. Promover la cultura de la aceptación a la diversidad.
LA FAMILIA	Orientar a las familias y propiciar su participación en el proceso, ayudado del maestro regular.
LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	Orientar al personal para que responda adecuadamente al trabajo y buscar apoyos externos (salud, rehabilitación, deporte, sociales, etc.)

Fuente: Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial (2006) p. 62

En el *aspecto pedagógico*, en sentido estricto, el maestro de apoyo debe realizar otras funciones propias de la integración educativa:

1. *Evaluación* inicial o diagnóstico de grupo.
2. *Identificación* de alumnos con necesidades educativas especiales.
3. *Adecuación* de la metodología grupal y seguimiento de apoyo.
4. Si no hay buenos resultados en el punto anterior, entonces se procede al *análisis de características particulares* de algunos alumnos (estilo de aprendizaje, fortalezas, habilidades, etc.).
5. *Adecuación* de acuerdo a las necesidades del alumno.
6. *Evaluación psicopedagógica* e informe de resultados.
7. *Determinación de necesidades* educativas especiales.
8. *Elaboración de la propuesta* curricular adaptada.
9. Puesta en marcha de las adecuaciones.
10. *Revaloración* de las adecuaciones.
11. *Evaluación* y seguimiento. (SEP, 2006)

Estas actividades no son realizadas por completo, no todo lo que se establece como acción se realiza debido a la falta de tiempo. En el mejor de los casos y si la situación así lo permite, con una adecuación grupal basta pero cuando son situaciones de necesidades más severas entonces el tiempo no resulta un factor a favor. Otra de las cuestiones que afectan los tiempos del maestro de apoyo es que en algunas ocasiones el personal de la escuela regular cree que todo el trabajo que tenga que ver con el niño le compete nada más a él (Escalante, s/f) cuando en realidad le compete a todos. En consecuencia se produce el deslize entre actividades de un maestro y otro.

Cuando un niño se integra, es necesario que se establezca un *vínculo laboral* entre el maestro de apoyo y el maestro regular, es la “fórmula mágica” específica que hace posible la integración de un niño: un maestro aporta su experiencia sobre el currículo básico y el otro aporta los conocimientos necesarios sobre necesidades especiales y discapacidad para desarrollar el mejor plan estratégico para el alumno.

Cuando inició la integración educativa, no había una *claridad* en las funciones que tenían de desempeñar los directores, maestros regulares y maestro de apoyo, así como los padres de familia y la escuela en general. (Molina, 2001). Esto resultaba obvio pues debido a la reorientación, todavía a principio del año 2000 persistía la desorientación producto del cambio radical.

Ahora, no es válido decir que los participantes principales no saben qué hacer pues han pasado ya ocho años, años en los que se han elaborado manuales de operación, manuales de actividades y algunos documentos donde se especifican las funciones de cada uno de ellos. Por ejemplo, algunos de esos *documentos* son los que se han venido mencionando a lo largo del texto:

- Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial.
- Orientaciones generales para la elaboración de la normatividad en las entidades federativas. Del Gobierno y el funcionamiento de Educación Básica.
- Orientaciones técnicas para fortalecer la acción académica de la supervisión.
- Plan estratégico de transformación escolar.

En cada uno de estos documentos se abordan cuestiones referentes a la integración educativa y cada uno de los estados cuenta con un manual de funcionamiento, entonces, hoy no es posible hablar de la falta de claridad en las actividades que le corresponden a cada uno dentro de la escuela, cuando se trata de educar a un niño que se ha integrado.

La gravedad de la situación actual, en este proceso de integración, radica en que los maestros por decisión propia deciden no establecen un *vínculo real* con el maestro de apoyo.⁷ Aquí tampoco se puede generalizar la situación para todas las escuelas del país pero si es real que una parte de esos profesores no desea ser orientado por el maestro de apoyo; lo que prefieren es mandar al niño con el maestro para que éste trabaje con él en el salón de apoyo. De esta

⁷ En la experiencia del trabajo de campo, tanto en la primaria como telesecundaria, se observó este comportamiento. La gran mayoría de los profesores no se había tomado el tiempo de iniciar un trabajo en equipo con la maestra de apoyo. Por lo regular, cuando solicitaban su ayuda era para que “analizara” a determinados niños que provocaban problemas o no tenían los avances que los maestros querían. Pero, por lo regular, eran casos que podían solucionar ellos mismos pues no implicaban necesidades educativas especiales y mucho menos una discapacidad. Así mismo, tampoco se observó que se realizara un proyecto escolar en conjunto, mucho menos una adecuación con ayuda del maestro regular; por lo general, era la maestra de apoyo quien realizaba ese trabajo. Durante los siete meses que duró esta observación sólo dos maestros se acercaron a ella para empezar a trabajar juntos.

manera se van estableciendo horarios de trabajo para el aula regular y el de apoyo. En sí la situación no es un acto de discriminación ya que esta forma de integración forma parte de la cascada de servicios, el problema real es que sin una orientación adecuada el impacto en el desarrollo académico y los esfuerzos del maestro, sobre el niño, serán menores.

Ahora que se ha mencionado el salón de apoyo, esta es otra particularidad de la integración en México. El servicio de apoyo no forma parte de la educación regular sino que forma parte de educación especial todavía. Esta situación en sí no es un problema, pero lo que ocasiona es que el maestro de apoyo no cuenta con un espacio físico adecuado para realizar parte de su trabajo.⁸ En el mejor de los casos se les asigna un salón pero cuando eso no es posible para la escuela, el maestro de apoyo no tiene un lugar propio para guardar su material, un lugar donde pueda aplicar la evaluación psicopedagógica o donde pueda trabajar para realizar la propuesta curricular adaptada. Cuando asiste el equipo de apoyo la situación es la misma pues no se cuenta con un espacio en el que puedan detectar los problemas específicos de su área y emitir las recomendaciones pertinentes.

Respecto al equipo de apoyo, en la mayoría de los casos, afortunadamente, están completos con los especialistas. Lo que no resulta favorecedor para la integración educativa es que, por lo general, realizan un trabajo individual, es decir, no hay una vinculación de sus diagnósticos que dé como resultado el análisis y la planeación de actividades y estrategias aplicables a la educación de un niño; además, su asistencia a las escuelas no es diaria si se trata de equipos itinerantes.

De acuerdo con Peter I. Gordon (en Ardanaz & Armejach, 2004) las reuniones entre el equipo de apoyo, el maestro de apoyo y el maestro regular son momentos cruciales ya que permiten estructurar un plan de trabajo gracias a los conocimientos que cada uno posee, a la retroalimentación y a la ayuda mutua para resolver respecto al cómo, cuándo, dónde y quién del trabajo educativo en un caso específico. Por eso considera él que un equipo que desee tener un buen desempeño y funcionamiento como tal, debe reunirse por lo menos una vez por semana para discutir, analizar, proponer y abordar las situaciones que se van presentando.

Cuando no sucede esto, como en México, hay un desfase entre las metas educativas que deberían ser comunes para cada integrante del equipo. En lugar de originarse una visión completa y enriquecida, con todos los elementos correspondientes a cada situación en particular, se produce una desarticulación

⁸ Por ejemplo, el trabajo de campo realizado permitió constatar esta situación ya que los espacios físicos designados a la maestra de apoyo no incitaban un ambiente de trabajo agradable. En la primaria se le asignó como salón una bodega la cual todavía tiene cosas. Este "salón" no resulta agradable como estímulo para el aprendizaje, es sombrío y además está lleno de distractores. En el caso de la telesecundaria, el "salón" que se le designó fue el comedor de maestros, entonces, antes de la hora del almuerzo había que suspender cualquier actividad porque llegaba la comida. Lo mismo pasaba después, había que postergar otra vez el trabajo hasta que todos los maestros terminaran de comer; el lugar quedaba sucio, había insectos y tampoco representaba un lugar acogedor para el trabajo y apoyo de los alumnos integrados; y en la espera, se perdían valiosos minutos de intervención educativa.

entre los objetivos educativos comunes y los particulares para cada una de sus áreas de atención, así como la desarticulación entre actividades que pudiesen resultar favorables, por su relación, para el avance del niño, sin mencionar la dificultad para evaluar y realizar un seguimiento. Es más complicado fragmentar la atención y después intentar unificarla como parte de la atención integral a un niño con necesidades especiales. *“La acción de un equipo de trabajo interdisciplinario no debe limitarse a emitir una valoración unipersonal sobre el problema del sujeto y prescribir una serie de recomendaciones para su atención, según el campo disciplinar de cada profesional, sino que debe centrarse en la comprensión del vínculo sujeto-medio para determinar sus necesidades educativas.”* (Escalante, s/f: 3)

Ahora bien, otro de los *problemas* que surgen en esta *dinámica de trabajo* es que muchos de los maestros de apoyo no cuentan con la formación real del puesto que están desempeñando. En este sentido entramos en otra cuestión que influye también en el desarrollo de la integración educativa en México, la formación de los docentes de educación especial.

A modo de ejemplificación, en 2006 había un total de 50,186 personas conformando el personal de los servicios de educación especial, lo que representaba el 3% del total del personal de Educación Básica. La formación de dicho personal era la siguiente (SEP, 2006):

- 28.8% con estudios técnicos como Contabilidad, Administración, Trabajo Social, Informática y otros.
- 53.9% estudió en la Escuela Normal principalmente en el área de Educación Primaria y Educación Especial.
- 40% con estudios de Licenciatura en otras instituciones en el área de Psicología, Pedagogía y Educación Especial.

Respecto a los que se formaron en una Escuela Normal (10,375), lo hicieron en las siguientes áreas:

- 22.6% en audición y lenguaje.
- 11.6% en deficiencia mental.
- 2.6% en trastornos neuromotores.
- 2.1% en menores infractores.
- 1% en ciegos y debilidad visual.
- 4.2% en educación especial en general.

Del total del personal sólo 22.6% (11, 342) tienen un posgrado; 8% es especialista en algún área como problemas de comunicación, problemas de aprendizaje, discapacidad intelectual, aptitudes sobresalientes o integración educativa. Así el 14% cuenta con una maestría principalmente en educación, educación especial, psicología o pedagogía. Y el 6% tiene un doctorado en alguna de esas áreas también.

La distribución de este personal corresponde a:

- 54.5% en Unidades de Servicio a la Escuela Regular (USAER).
- 35.8% en Centros de Atención Múltiple (CAM).
- 1.2% en Centros de Recursos e Información sobre Integración Educativa.
- 5.7% en Centros de Apoyo Psicopedagógico a Educación Preescolar.

Ahora bien, el *equipo de apoyo* está formado por un psicólogo, un maestro de comunicación, un maestro de apoyo y un trabajador social; en el mejor de los casos cuenta también con un especialista. De acuerdo con la organización del servicio, el psicólogo debe tener esa formación; el maestro de comunicación “de preferencia” debe tener una formación en el área auditiva y del lenguaje; el maestro de apoyo “puede tener” licenciatura en educación especial en cualquiera de las áreas o licenciatura en Pedagogía; el trabajador social debe tener esa formación; y el especialista debe tener una licenciatura más un diplomado, especialidad, maestría o un doctorado en áreas relacionadas. (SEP, 2006)

Entonces, de esta situación se desprenden dos cosas; la primera, que no siempre se cumple lo que se explica en el párrafo anterior, el *equipo de apoyo* no siempre cuenta con la formación que desempeñan, como ya se explicaba en el capítulo anterior, los conocimientos teóricos que se adquieren durante la formación profesional permiten que con el trabajo práctico se aterricen éstos en una relación teoría-práctica, pero cuando no se ha tenido una formación completa se corre el riesgo de tener un bagaje de conocimiento insuficiente con conocimientos fragmentados, aunque la práctica suele ser enriquecedora es indispensable contar con una base teórica. Por lo tanto, la atención del niño integrado puede correr el riesgo de no ser la mejor, no quiere decir que sea mala pero tampoco será lo suficientemente buena como podría ser. Incluso si a ese hecho se le agrega la fragmentación del trabajo multidisciplinar significa que ya hay una desintegración en lo que debería convertirse en un trabajo completo y unificado.

El segundo aspecto, tiene que ver con el *maestro de apoyo* principalmente. A diferencia de su equipo, el maestro de apoyo es quien pasa mayor tiempo dentro de la escuela regular. Entonces, ¿qué sucede cuando se presenta toda una gama de necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad?, ¿cómo puede garantizarse que un maestro que se ha formado sólo en alguna de las áreas de educación especial o en pedagogía tenga todos los conocimientos para atender una infinidad de necesidades? Por consiguiente, sucede lo mismo que con el equipo de apoyo.

A pesar de lo mejor que intente hacer su trabajo el maestro de apoyo, esa “especialización” en una sola área de educación especial lo limita en la atención del alumno para orientar de manera certera al maestro de aula regular sobre las necesidades restante; si cuentan con una formación en educación especial en general, tendrá más bases para actuar, pero cuando tiene una formación mucho más global de la educación que no gira precisamente en torno a las necesidades especiales, hará falta un esfuerzo mayor y obtener los

conocimientos pertinentes sino la integración educativa correría el riesgo de convertirse sólo en una integración física.

Para detectar las necesidades educativas especiales y realizar las adecuaciones pertinentes no sólo se debe contar con la objetividad del maestro, su preparación para adecuar objetivos reales, los conocimientos para detectar las características de aprendizaje individuales sino que debe existir también un conocimiento del desarrollo normal del niño así como que se conozca la etiología y las características de las distintas discapacidades que producen una necesidad educativa especial, junto con las metodologías para que permitan ir estimulando el aprendizaje de esos niños.

Esta es una de las cuestiones que afectan más la educación de los niños integrados cuyo maestro de apoyo presenta una limitación. Esa es una de las cuestiones más reiteradas sobre él: que no cuenta con los conocimientos necesarios, las estrategias o la metodología pertinente para orientar al maestro de apoyo. Quizá sea por esta razón que no se puede establecer un vínculo efectivo entre maestros y que en cierta medida, la desconfianza siga persistiendo. En el maestro de apoyo no sólo la buena actitud basta sino que en él sí es necesario el conocimiento, pues es él quién “se supone” debe tenerlos. Eso no quiere decir que se justifica la pasividad del maestro regular, cuando ésta se llegue a dar, sino que su formación es otra.

Por consiguiente, las relaciones entre maestros, su formación, su actitud, la forma de organizar la educación dentro de la escuela regular y el ambiente junto con la disposición física condicionan lo que sucede en el salón de clases y su aspecto pedagógico. Hemos pasado de lo más general hasta llegar a lo más particular que es el salón de clases; en el salón de clases se conjuntan todos los elementos antes mencionados y se configura una integración educativa exitosa o se produce, simplemente, una integración física.

1.3 EL SALÓN DE CLASES Y EL SALÓN DE APOYO

El salón de clases es el lugar en el que convergen todos los elementos que se han ido mencionado; es el salón de clases donde se concreta la integración educativa como tal; es ahí donde se manifiesta la relación que se establece entre la legislación, la actitud, la aceptación, el apoyo, la formación, la capacitación y la concepción que se tenga sobre el niño. Es así como se va a desarrollar su educación, permeada por múltiples factores que son las condicionantes entre el éxito y el esfuerzo poco productivo.

Cualquier visión que se tenga sobre el salón de clases debe considerar que éste es un ambiente impredecible, en él se desarrollan las más variadas situaciones tanto en el proceso de enseñanza-aprendizaje como en las relaciones establecidas entre los participantes: maestro-alumno y alumnos entre sí; generando una dinámica muy particular en cada uno de estos salones. Una dinámica particular corresponde al salón de apoyo, que también juega un papel crucial para la integración del alumno.

Entre todos enseñamos a Monse

Es la hora del recreo en la primaria Caritino Maldonado. Mientras los niños brincan y juegan, Monserrat observa y sonríe. Dos compañeros toman su carreola de cada lado y entre bromas la llevan hasta la dirección, donde la esperan sus padres y maestra. Jessica Monserrat Acosta Hernández, tiene nueve años y cursa el tercer grado de primaria. Su cuerpo permanece casi inmóvil, excepto sus manos. Cuando nació fue prematura y esto afectó sus funciones psicomotoras. Si alguien desconocido se acerca encoge sus hombros e intenta levantar su cara, pero no logra sostener los músculos faciales, su voz es suave y apenas audible.

Marco Antonio Acosta y Lourdes Hernández, padres de Monserrat afirman que se han comprometido con su hija para que tenga una mejor calidad de vida y se integre socialmente. "Desde bebé la llevamos a un Centro de Atención Múltiple, CAM (antes escuela de Educación Especial), donde le dieron estimulación temprana, y al cumplir cuatro años la directora nos dijo que estaba lista para entrar a una escuela regular."

Sin embargo, para los padres de Monserrat el tránsito hacia una escuela regular fue difícil. Viven en el barrio de San Esteban, en Xochimilco y buscaban una escuela que estuviera cerca, tuviera espacios físicos adecuados, y sobre todo que las autoridades se mostraran tolerantes y la aceptaran. (...) Fue entonces cuando el jefe de Sector de la SEP les recomendó la escuela Caritino Maldonado, que participa en el Programa de Integración Educativa. "Desde que llegó se adaptó muy bien, gracias al trabajo de la directora, maestras, y compañeros por integrarla."

María Magdalena Barrera Coquis es maestra de Monserrat. "Ella me motiva a seguir adelante, porque trata de superar sus problemas físicos y cuenta con el apoyo de sus padres". La maestra Magda integra a la niña a las actividades que realiza el grupo. Para que aprenda a leer bien sus compañeros toman unas tablas de colores con palabras o figuras y se las muestran. "Si no pone atención o no realiza su trabajo recibe una llamada de atención igual que los demás, así ella se sentirá capaz". Para agilizar su lectura, a Magda y a las maestras de apoyo de USAER, se les ocurrió que Monse escribiera con una máquina eléctrica. En dos meses avanzó mucho. La máquina ya no está. Era prestada.

Para Magdalena el compromiso de integrar a Monserrat es muy grande. Afirma que se requiere una mayor capacitación para atender a niños con diversas discapacidades y subraya la importancia de contar con material didáctico, que por ahora no tiene.

Ha terminado el descanso. Monserrat debe volver a clases. Sus padres la llevan en su carrito, después su papá la instala en su pupitre que le adaptó con unos cinturones de seguridad. Tiene una rejilla a su lado derecho donde su mamá coloca sus útiles. A un lado están sus compañeros y amigos Enrique Ojeda y Víctor Canales quienes dicen, "entre todos apoyamos a Monse." (En el Universal: "Entre todos enseñamos a Monse", 2002)

Este caso es sólo una muestra muy pequeña de la actitud asumida por la escuela: directora, maestros y alumnos que participaron en la integración, lo cual resultó satisfactorio para el desempeño escolar de la niña. Lo que importa de este caso es cómo se enseña a Monse dentro del salón de clases. La maestra manifiesta una actitud positiva, ha ideado estrategias, junto con el equipo de apoyo para el aprendizaje de los contenidos y ha involucrado al resto del grupo.

Esta es una parte fundamental, ya que integración educativa no quiere decir que se tenga un currículo básico adaptado para cada niño con necesidades especiales; esto significaría tener un currículo separado con actividades distintas, y por tanto significaría segregación. De lo que se trata no es de cambiar al niño ni pretender que cambie sus capacidades para que la integración sea generada desde él; sino que se trata de adaptar el medio y los medios para acoger al alumno integrado, que a final de cuentas resulta

benefico para el resto del grupo pues les presenta una nueva forma de aprender (Puigdemívol, Ignasi en Ardanaz, 2004).

La importancia de crear un ambiente adecuado y agradable para el niño es importante como uno de los elementos generadores de integración educativa. *“Los profesores y profesoras de muchas escuelas, tanto en Canadá como en otros países han tenido una respuesta muy buena ante el reto de crear entornos donde se apoye y se estimule a todos los alumnos y alumnas. Han desarrollado estrategias educativas innovadoras y han asimilado nuevas aptitudes.”* (Porter, Gordon en Ardanaz; 2004)

Desafortunadamente, para México las cosas no siempre marchan bien. Sería un error decir que en todas las escuelas no se genera esa respuesta innovadora y creativa, porque no es cierto, pero tampoco es posible admitir que los alumnos se encuentran en los mejores ambientes de aprendizaje dentro del aula regular porque siguen predominando las prácticas docentes tradicionalistas que pretenden tener a un alumno sentado, callado y que aprenda todo inmediatamente, aún sabiendo que tienen una necesidad especial.

A manera de ejemplo y como un esbozo, se presenta la situación de las escuelas con las que se estableció contacto como parte del trabajo de campo de observación, una primaria y una secundaria. Fue posible observar en ellas que la integración educativa les está costando mucho trabajo a los maestros y en algunos casos sólo se trata de integración física. Cabe aclarar que de ninguna manera se está generalizando esta situación para todos los casos de integración que se han dado en México. Lo único que se pretende, es mostrar lo observado.

Las escuelas fueron, Primaria 18 de Marzo y Telesundaria Benito Juárez García, ubicadas en el Municipio de Naucalpan. Ambas con apoyo USAER, la primera contaba con el servicio desde hace ya más de cuatro años y la segunda apenas había recibido el servicio. En ambas había una cantidad de alumnos con necesidades educativas especiales que oscilaba entre los 8 o 10 alumnos, de los cuales aproximadamente la mitad presentaba discapacidad intelectual; el resto sólo tenía problemas conductuales o problemas de aprendizaje. De los niños de la primaria, la mayoría se encontraba en primer grado y el resto en segundo. En la telesecundaria todos estaban en primer grado (pues fue el primer año con el que contaron con maestra de apoyo), a excepción de uno que ya cursaba tercero y contaba con auxiliar auditivo pero no tenía ninguna necesidad educativa especial y había logrado un buen desempeño en la escuela.

5.3.1 Aspectos generales.

En general, la actitud de los maestros hacia sus alumnos integrados fue de tolerancia, muy pocos mostraron interés verdadero por planear nuevas formas de impulsar el desarrollo y el aprendizaje de sus alumnos. Desgraciadamente, este es uno de los primeros obstáculos con los que se encuentra un niño

cuando asiste a la escuela regular, quizá ni siquiera lo note pero si se trata de integrarlo, esta es una de las primeras actitudes que siguen alimentando la segregación.

Maestros más comprometidos, habían logrado desarrollar un vínculo más estrecho con su alumno para ayudarlo en las tareas que se dejaban en el salón de clases, y con ayuda de la maestra de apoyo habían logrado tener un trabajo más planeado para los diferentes contenidos. Este tipo de maestros son los que, de una manera u otra, sí están impulsando la integración de sus alumnos; la parte poco satisfactoria de esto es que no había logrado desarrollar un ambiente global de integración, es decir, que no sólo se basara en el mayor apoyo de sus alumnos cuando realizaban algún trabajo, sino que incluyera al resto del grupo.

En el otro extremo se encontraban los maestros que sólo se quejaban y antes de todo análisis de las capacidades de sus alumnos, los enviaban al salón de apoyo. Después de un tiempo ya no era raro ver a ciertos maestros ir a “quejarse” con la maestra de apoyo del desempeño de su alumno. Como dice el especialista en educación, Vidal Schmill, no se pueden esperar cambios en los resultados cuando el procedimiento sigue siendo el mismo.

Esta situación manifiesta la actitud poco participativa del maestro y la limitación que sienten ante los casos que ellos “creen” no pueden tratar. Lo deseable sería que antes de cualquier juicio apresurado, intentases abordar la educación de sus alumnos integrados mediante la detección de sus capacidades y particularidades y así diseñar un plan de actividades como prueba, si no resultase, entonces lo recomendable sí sería acudir con el maestro de apoyo. El error de esta práctica pedagógica es que antes de cualquier intervención ya se ha identificado al niño como con “problemas” y es enviado al salón de apoyo como esperando a que lo “repararan” y lo enviaran de regreso al salón.

Algunos niños sólo requerían de nuevas estrategias para desempeñarse en el salón de clases. Por ejemplo, aquellos que presentaban problemas de aprendizaje en la primaria, debido a hiperactividad, pero estaban medicados, eran enviados al salón de apoyo siendo que una de las soluciones más simples era que el maestro de grupo hiciera una nueva planeación con nuevas actividades que incluyeran más agilidad y logran despertar el interés del alumno; en lugar de hacer todo el día una infinidad de planas que carecen de todo interés para el alumno y no constituye un aprendizaje significativo. Ante tal panorama, tampoco ayudaba la ubicación de estos alumnos: ubicados siempre hasta la parte trasera del salón, alejados del contacto con el maestro quien sólo los reprende. Esta situación no propicia ambientes agradables y nuevas experiencias de aprendizaje.

La disposición del salón siempre fue la misma, los materiales siempre eran los mismos: el pizarrón, los libros y alguna que otra visita a la biblioteca de la escuela, en el caso de la primaria. En la secundaria, sucedía lo mismo, nada de materiales nuevos, sólo el libro de texto, el pizarrón y algunas de las transmisiones de la red EDUSAT.

5.3.2 Las actitudes.

En general, los maestros contaban con actitud aceptable, ciertamente no llegaba a manifestarse como un verdadero interés o como esa convicción real, de la que se hablaba antes, de los logros y del éxito que podrían ser alcanzados por sus alumnos integrados. Expresiones como “lo veo muy bajito, si sigue así no se que vaya a pasar al final del curso”, “ya es su segundo año en primero y sigue sin aprender nada”, “la maestra de apoyo no me ha ido a ver y no sé cuándo vamos a empezar el trabajo”, en realidad están expresando una despreocupación de la situación escolar de sus alumnos. Entonces la pregunta no sería ¿qué va a pasar? sino que como profesionales deberían preguntarse ¿qué voy a hacer para cambiar esta situación?

Esta forma de pensar la educación de sus alumnos no permite idear nuevas formas de enseñarles. Aún cuando el maestro trataba de mostrar “interés” para la integración de sus alumnos, la realidad reflejaba otra cosa: están más preocupados por no descuidar la atención de los demás niños por atender sólo a uno. Es aquí donde el tema de la actualización y la educación continua de los maestros se manifiesta de manera insatisfactoria. La poca sensibilización y concientización sobre el tema no ha surtido efecto en la mayoría de los casos.

Y qué decir de las actitudes de los compañeros. En definitiva, los niños de la escuela primaria mostraron mayor aceptación de sus compañeros integrados. No había problemas de segregación o rechazo por parte de los iguales. A la hora del recreo podía observarse una escena habitual de niños jugando, comiendo, corriendo, etc., todos juntos, sin excepción. En el salón de clases la misma situación; por ejemplo, quienes presentaban hiperactividad eran “líderes” en las travesuras, quienes tenían una discapacidad intelectual leve se mostraban tranquilos en sus bancas pero nunca segregados por sus compañeros.

El caso de la telesecundaria fue lo contrario; el periodo 2007-2008, fue el primer año en el que se integraron alumnos con necesidades educativas especiales y discapacidad y fue el primer año con el que contaron con maestro de apoyo. La situación era difícil para los niños. En un solo grupo estaban integrados la mayoría de los niños y la reacción de algunos de sus compañeros “normales” fue ofensiva. En el salón de 1.D se podían escuchar expresiones como “eres un menso” o “que Gaby ni hable porque ni sabe nada”. No se estableció ninguna relación de trabajo que coadyuvara al avance de estos niños, por lo regular estaban sentados y pasivos. No había día en el que Luis Enrique, uno de los niños integrados, no terminara llorando durante ese primer año, o no había día en el que Gaby, otra de las niñas integradas, intentara defenderse ante los ataques verbales de sus compañeros. En el caso del niño que había quedado en 1.C, Daniel, era relativamente aceptado dentro del salón pues no se expresaban en contra de él, el problema era que sus compañeros lo “cinsideraban como bufón” que como compañero y/o amigo. Daniel parecía no darse cuenta, el se sentía bien.

En esta escuela no hubo sensibilización ni se estableció un trabajo en equipo por parte de la escuela para informar, a todos los que pertenecen a ella, sobre

la importancia de la actitud y el respeto por las personas con necesidades especiales.⁹ En el siguiente ciclo, 2008-2009, empezó a manifestarse un poco más la aceptación gracias a la primera experiencia del ciclo pasado. No ha sido un cambio total, pero sí es evidente que la tolerancia se ha generado en los alumnos que antes molestaban a sus compañeros por no ser como ellos.

5.3.3 El aspecto pedagógico.

Un maestro de apoyo necesita trabajar las orientaciones pertinentes para cada caso particular directamente con el maestro de grupo. En el caso de las dos experiencias vividas ya mencionadas, no había ese vínculo establecido. Cuando se le preguntó a la maestra de apoyo, de acuerdo a su experiencia, si los maestros realizaban las adecuaciones que ella les recomendaba, si ayudaban en el diagnóstico, la evaluación grupal, el perfil grupal, la detección del estilo de aprendizaje, la detección del canal de percepción, la evaluación psicopedagógica y la propuesta curricular adaptada, su respuesta fue tajante: -no. Muchas de estas valoraciones que deben incluir la perspectiva profesional del maestro de grupo sobre el desempeño que muestra el alumno dentro del grupo, las realiza solo el maestro de apoyo. Esto es muy peligroso ya que el maestro de apoyo sólo cuenta con una visión parcial de lo que el niño puede hacer y de lo que puede llegar a realizar con su intervención; es dentro del salón de clases donde debe llevarse a cabo la integración no fuera de éste.

La objetividad se pierde en situaciones como esta. Por ejemplo, la maestra de apoyo es una persona agradable, establece una relación de cordialidad con mucha facilidad entre los niños y logra una comunicación efectiva que le permite entenderse con ellos. Ante esta situación, las visitas con la maestra de apoyo son agradables. No resultaba extraño ver cómo se acercaban a ella los niños para preguntarle: -¿cuándo me toca con usted?, -¿cuándo va a ir por nosotros?, o simplemente que se acercaran para saludarla. Al respecto, Luis del Carmen (en Ardanaz, Leonor & Armejach, Rita) dice algo muy cierto:

“(...) las manifestaciones de afecto son un factor fundamental para el desarrollo de los aprendizajes. Crear un ambiente en el que los alumnos y alumnas puedan sentir que cuentan con ellos, que lo que piensan y dicen es importante, que nos interesan sobre todo como personas, son aspectos básicos para una educación respetuosa con la diversidad” (p. 152)

Entonces, esa situación no siempre se repite en los salones de clase y repercute en el aprendizaje del niño, quien al verse sometido a la presión y regaños del maestro, la mayoría de las veces, no logra mostrar los resultados deseables. Por consiguiente, aquellos niños que son valorados sólo por el maestro de apoyo fuera del salón de clases muestran mejores resultados porque el ambiente lo propicia y se sienten con mayor libertad de contestar y mostrar qué es lo que saben, qué les cuesta trabajo y qué es lo que podrían llegar a realizar con apoyo (lo que correspondería a la propuesta curricular adaptada) pero cuando se enfrentan a la presión de la dinámica del salón es como si hubieran cambiado de niño.

⁹ Véase entrevista con el director de la telesecundaria como referencia, en el anexo.

Desde una perspectiva más global a nivel escuela, estas carencias y dificultades en la integración de los niños es generada desde el Proyecto Escolar, éste es una estrategia que deben desarrollar las escuelas de educación básica con la finalidad de reflexionar, analizar y planear acerca de los aprendizajes de los alumnos, las práctica docente, el impulso a la escuela y detección de necesidades, desarrollo de trabajo en equipo y la solución de problemas. Una vez que se ha reflexionado sobre estos puntos, entonces se pueden organizar las tareas y funciones que corresponderán a cada uno de los que laboran en la escuela (Pansza, Pérez & Oviedo, 1986). Por consiguiente, cuando el Proyecto Escolar no se encuentra bien estructurado, entonces no habrá una claridad en las acciones ni un compromiso que asumir para el desarrollo de nuevas alternativas institucionales relacionadas con la integración educativa.

Aquí tendría que manifestarse el liderazgo del director para organizar al personal definiendo ¿qué es necesario hacer?, ¿cómo se va a lograr?, ¿qué métodos son los más adecuados?, ¿quién va a hacer qué?, ¿en qué tiempo y cuáles son los resultados esperados? La desarticulación de un trabajo colaborativo se reproduce en la desarticulación del trabajo colaborativo que deberían realizar los maestros regulares y los especiales, así como las reuniones periódicas que deberían efectuarse para evaluar los resultados y reasignar tareas de acuerdo a las posibles modificaciones en los objetivos a lograr sobre la integración educativa de sus alumnos.

Por ejemplo, esta el caso de Brandon Yahir, alumno de segundo grado de la primaria que tiene hiperactividad pero está medicado. Definitivamente, el medicamento no basta para asegurarle un desempeño deseable en la escuela, es necesario un apoyo pedagógico para que logre centrar su atención, obedezca reglas, sea más tolerante, etc. Su maestra lo envió con la maestra de apoyo porque “lo veía muy lento”. Cuando la maestra de apoyo le realizó una valoración muy sencilla (identificación de colores, conocimiento de las letras, numeración, seriación, lateralidad, coordinación motriz fina, seguimiento de instrucciones, utilización de graffías, etc.) los resultados fueron favorables para el niño, la pregunta es ¿qué criterios toman en cuenta los maestros para decir que un niño no avanza?, ¿será que por el hecho de no obtener un comportamiento y resultados tal cual los maestros lo esperan, es que se basan para decir que no sabe o es muy lento? Al tratarse de integración de los alumnos, es necesario que se respeten sus ritmos de aprendizaje, el hecho de estarlos apresurando no significa que se van a apresurar también en los contenidos. Esta es otra de las repercusiones que tiene la falta de una actitud positiva, la falta de conocimientos necesarios y la carencia de un trabajo en equipo que desemboque en nuevas estrategias de intervención y una nueva forma de enseñar a los niños.

Lo descrito anteriormente recae sobre lo que se denomina como *currículo*. En el currículo se expresan los *propósitos* y los *contenidos de aprendizaje*, la organización de los mismos y las *estrategias* o *métodos* a seguir para la evaluación; que son los mismos para todos los niños de educación básica sean de escuela regular o de escuela especial. Para los niños que han sido integrados y para los que permanecen en escuela especial, es necesario que

se hagan modificaciones, es decir, la llamada, *adecuación curricular*. En ese currículo hay establecidos objetivos, metas, tiempos, secuencia de contenidos, etc., los cuales deben adaptarse a las necesidades educativas especiales del niño con o sin discapacidad ya que el alcance de los objetivos varía de un niño a otro (Brennan, 1988).

Cuando se adapta un currículo para la integración de un niño, lo más recomendable es procurar dejar intacto dicho currículo, lo más que sea posible, para no limitarlo ya que si se realizan adaptaciones muy significativas entonces ya no sería un currículo común de educación básica, sino que se habrá convertido en un currículo especial.

En México, lo primero que se considera es cuáles van a ser las adaptaciones grupales, de manera que se beneficien todos los niños, no uno solo. Mientras menos adecuaciones se realicen será mucho mejor ya que así se procura una continuidad en los contenidos y el tiempo en el que se cumplen los objetivos de aprendizaje. De lo contrario, se corre el riesgo de perder de vista la finalidad y caer en una confusión, y más aún, confundir al niño. Es así como, también es necesario, que no se esté modificando a cada rato dicho currículo.¹⁰ Cuando una adaptación grupal no es suficiente, entonces sí es necesario considerar las adecuaciones individuales.

Para identificar el *tipo de apoyos* que requiere un niño integrado es necesario considerar lo siguiente:

- Su *desempeño* intelectual así como sus habilidades adaptativas.
- *Características* emocionales y psicológicas.
- *Salud* y aspecto físico.
- El tipo de *ambiente* en el que se encuentra, si es favorable o no, si es limitante o no y cuál sería el mejor para él. (en “Integración Educativa y Currículum”, s/f)

Para obtener esos datos de los niños que se integran, la USAER, utiliza la *evaluación psicopedagógica*, que consta de los siguientes puntos:

1. Datos del alumno.
 2. *Motivo* de la evaluación.
 3. *Actitud* durante el proceso de evaluación.
 4. Datos significativos de la *historia de vida* del niño.
 - Antecedentes relevantes del desarrollo y salud del niño (embarazo, parto, antecedentes heredo-familiares, desarrollo motor, desarrollo del lenguaje e historia médica).
 - Historia previa de aprendizaje.
3. Historia actual de *aprendizaje* (facilidades y dificultades intelectuales,

¹⁰ Véase Capítulo 1 sobre las cuestiones teóricas del currículo en integración.

comunicativos, motrices, sociales, emocionales, actitudinales y de hábitos de estudio).

-Condiciones familiares que favorecen o son barrera para el desarrollo de alumno.

-Contexto escolar (participación, aceptación dentro de la escuela y vínculo con el maestro).

4. Nivel de *competencia curricular* en español y matemáticas (lo que puede, lo que no puede y lo que sería capaz de hacer).

5. *Sugerencias* de intervención (apoyos en aula, apoyo individual y trabajo con padres).

6. Conclusiones (Tomado de Material de la USAER No. 5)

De la evaluación psicopedagógica se definen la mayoría de los apoyos que va a requerir un niño integrado, por eso es importante que se realice con la ayuda de los maestros de grupo, el maestro de apoyo y su equipo. Se trata de una valoración importante que no puede realizarse al vapor. Debe ser aplicada y analizada desde las diferentes perspectivas disciplinarias del equipo de apoyo. De ahí la importancia de que los integrantes del equipo cuenten con una formación real, de lo contrario será más difícil identificar las necesidades reales de un alumno y los apoyos pueden no ser los más adecuados, dificultando más que acceda al currículo básico.

Para lograr una mayor precisión, la USAER cuenta con algunas *otras pruebas* como la de estilo de aprendizaje y canal de percepción, es decir, cuál es la forma más efectiva en la que aprende un alumno: de forma visual, de forma auditiva o de forma kinestésica (claro que una discapacidad puede afectar alguno de esos canales pero no significa que no exista alguno). Esta definición permite ir construyendo métodos que se basen en esta preferencia de aprendizaje del alumno, constituyéndose como un apoyo extra para propiciar un mejor desempeño.

Cabe destacar, que previa o paralelamente, se debe realizar un diagnóstico general de la escuela, del salón de clases, del grupo y del maestro, de manera que se pueda establecer una interrelación de los apoyos al considerar todos los elementos que influyen sobre el desempeño del alumno. Para las adecuaciones grupales, la USAER utiliza lo que se denomina *Programación Diversificada* que es una valoración a nivel aula sobre las fortalezas y debilidades en tres aspectos: estrategias didácticas y de evaluación; la actitud del docente; y dinámica-actitud de los alumnos. También debe realizarse junto con el maestro de grupo.

Cuando no ha sido suficiente, entonces se aplica la *propuesta curricular adaptada*, en la cual se aterrizan de manera específica los apoyos que serán necesarios para generar los aprendizajes del niño. Esta propuesta contempla tres contextos, el familiar, el escolar y la médica; de esos contextos, se identifican las barreras de aprendizaje (resultantes de la evaluación psicopedagógica) y se especifican cuáles serán las acciones para minimizarlas

(por ejemplo, las barreras de acceso y las necesarias adecuaciones a la infraestructura de la escuela).

Dentro de estas adecuaciones, concretamente se deben considerarse dos aspectos, la primera, las adecuaciones de acceso al currículo, y la segunda, las adecuaciones en los elementos del currículo.

La primera se refiere a los espacios físicos de las instalaciones de la escuela y el material del que se dispone ya que son elementos que favorecen u obstaculizan el desempeño del alumnos, por ejemplo, llegar tarde a clase porque no había quien ayudara a llevar al alumno a su salón si no hay rampas y tiene una discapacidad motora; o la distribución del mobiliario, para un niño ciego, no será adecuado estar cambiando de lugar a cada rato la disposición física del salón. En cuanto al material, por ejemplo, si se integra un niño con discapacidad auditiva, entonces será necesario como recurso un maestro que enseñe el uso del lenguaje manual.

La segunda se refiere a las adecuaciones de los elementos del currículo: objetivos, metodología, evaluación, etc. Por ejemplo, priorizar contenidos y dejar otros que no son tan importantes para más adelante o por ejemplo, introducir métodos y técnicas de enseñanza específicas como, por ejemplo, instrucciones más sencillas (SEP-Subsecretaría de Educación Básica y Normal, 2003).

Desde esta perspectiva, pareciera como si los maestros tuvieran mucho que hacer. Cuando se toma la decisión de integrar a un niño o no en un salón de clases, la perspectiva puede ser buena o mala. Cuando ocurre lo segundo, es cuando se asumen estas tareas como una carga de trabajo. Como bien lo menciona Brennan (1988):

“El desarrollo y la aplicación del currículo para niños con necesidades especiales plantea exigencias suplementarias a los profesores. Estos necesitan tener conceptos claros de los objetivos adecuados para los alumnos al margen de las necesidades especiales. Pero deben tener igualmente claros objetivos requeridos para satisfacer las necesidades especiales. En este punto, los profesores están en condiciones de decidir hasta qué punto se puede satisfacer las necesidades especiales dentro del currículo y de identificar qué tipo de apoyo es necesario para alcanzar ese objetivo” (p. 54).

Lo más desalentador era observar cómo este procedimiento no se hacía y cómo los maestros dejaban el trabajo de equipo para una sola persona: el maestro de apoyo, ya que debido a las escasas visitas de su equipo, ella misma tenía que hacer las evaluaciones, dejando de lado cualquier otro papeleo o valoración. El trabajo educativo, sería mucho más eficiente si se realizara esta identificación de necesidades y se planeara en conjunto. De esta forma, muchos maestros regulares se evitarían momentos poco gratos por el desempeño de sus alumnos.

Esta actitud puede deberse a lo que Esther C. Pérez Suárez (Pansza, Pérez & Morán, 2002) llama “inestructuración didáctica” la cual provoca que el maestro se sienta angustiado por la poca estructuración de su clase, la necesidad de invertir mayor tiempo a los contenidos obteniendo resultados

lentamente, estar incumpliendo el programa de estudios requerido y el temor de mostrar su ignorancia ante los alumnos.

Un solo maestro de apoyo no posee todos los conocimientos, como ya se había mencionado, a pesar de que realice todo el procedimiento de atención pedagógica para el alumno con la mejor de las intenciones, sigue siendo una visión parcial y no siempre se garantiza que las sugerencias realizadas desemboquen en aprendizajes reales por parte del alumno.

Una sola persona interesada en la integración educativa no es suficiente, en una sola persona no puede recaer la responsabilidad total de la educación de los niños con necesidades especiales. La educación de un niño regular es muy importante y en los diferentes medios donde se mueva puede encontrar experiencias de aprendizaje que enriquezcan su desarrollo integral. Un niño con necesidades especiales no siempre tiene la posibilidad de tener esas experiencias de aprendizaje, por eso, en el proceso de su integración, es necesario el trabajo de colaboración, si eso no existe, la integración del niño está fragmentada y no es integración educativa, sino que se convierte en integración física.

Aún cuando se garantizaba una propuesta curricular adaptada, tanto en la primaria como la secundaria, no siempre eran tomadas en cuenta las sugerencias. En el caso de maestros más interesados, ellos mismos buscaban la forma de integrar a sus alumnos: sentarlos adelante, ayudarle en los trabajos, involucrarlo en actividades que los hicieran sentir importantes como traer cosas o llevar un pequeño recado, considerando las sugerencias de la maestra de apoyo. En casos contrarios, el maestro parecía desistir de todo esfuerzo, no había estímulo, no había exigencias para los alumnos, como si se conformara con lo que sus alumnos le pudieran dar, aunque eso implicaba no entregar trabajos, tener una baja expectativa en los aprendizajes obtenidos, etc.

Por ejemplo, el caso de Vania de 7 años, tiene problemas de aprendizaje y lenguaje, desde preescolar ha contado con apoyo de USAER pero este es el segundo año que repite primer grado de primaria y los avances que se habían logrado con ella fueron en retroceso porque ni en casa ni en la escuela dentro del aula regular se le estimulaba para superar sus dificultades. Sus cuadernos rotos, sucios, trabajos sin terminar. A veces salía del salón sin permiso, deambulaba por la escuela o iba al salón de apoyo. La respuesta de la maestra no era ir a buscarla, es más, a veces ni se percataba que no estaba.

Quizá la falta de preparación hace que los maestros pierdan el interés y vean estas situaciones como situaciones sin remedio. En el caso de esta alumna, se había permitido que el trabajo se hiciera "como se pudiera" sin estimularla a tener logros mayores, sin elogiar lo que era capaz de hacer. Tampoco buscó, la maestra, la forma para involucrarla más en el salón de clases, de manera que no saliera sin permiso. Un buen trabajo entre los maestros hubiera traído el éxito de Vania para pasar a segundo, pero en realidad no hubo ningún trabajo interdisciplinario con el equipo de apoyo.

En el caso del trabajo que le correspondía a la maestra de lenguaje, ésta realizó una valoración inicial y ahí quedó todo. El resto del equipo tampoco hizo más. Lo deseable era realizar la evaluación psicopedagógica, discutir los puntos de una adecuación a nivel grupal para el aprendizaje de la niña pues en realidad no requería de adecuaciones significativas, sólo de mayor apoyo en casa y reforzar los contenidos, por ejemplo, actividades dentro del salón de clases que implicaran movimiento y mayor dinamisos para que poco a poco fuera disminuyendo su tendencia a salirse. También orientar a la maestra en la búsqueda de actividades que desarrollaran la tolerancia de Vania, los límites y el respeto de las reglas (pues pegaba, ante cualquier negativa hacía berrinche, no tenía el orden necesario para realizar las cosas, etc.). Respecto a su lenguaje, era necesario establecer un plan de actividades que le ayudaran a corregirlo; por ejemplo, para decir “me lo prestas” ella decía “me a peta”, para decir “mandarina” ella decía “nanaina”.

Por otra parte, Vania asistía a la escuela poco presentable: despeinada, sucia, su aseo personal era muy deficiente, los útiles escolares eran escasos, cuadernos rotos, tareas de casa incompletas, se notaba que había poco estímulo y cuidado en casa. Estas son cuestiones que tienen que ver con la atención de los padres de familia. A la madre de la niña, la maestra de apoyo ya le había aconsejado realizarle un estudio neurológico para descartar cualquier anomalía; los padres jamás lo realizaron bajo una infinidad de argumentos. Entonces, lo que hubiese procedido era la intervención del trabajador social para que valorara la situación y estableciera un acuerdo con los padres a favor de su hija. Eso tampoco paso.

En lo que respecta al equipo de apoyo, en sus visitas se les ponía al corriente sobre nuevos casos y seguimientos. Desafortunadamente, nunca se observó un trabajo efectivo del equipo de apoyo, no se observó un seguimiento o valoración de otros niños que lo requerían y mucho menos una planeación para las necesidades especiales de cada uno de ellos. Por lo general sólo emitían informes pero intervención efectiva dentro de la escuela, en beneficio de la integración educativa de los niños, sólo una vez y sin seguimiento.

Ahora bien, el elemento final del currículo es la *evaluación*. La evaluación es en general el nivel de alcance de los objetivos. En el caso de las necesidades especiales e integración educativa esta evaluación debe ser *constante* para identificar la pertinencia de las adecuaciones y la modificación oportuna de las mismas. Esta evaluación es de tipo *procesal* y debe ser realizada durante el ciclo escolar procurando que sea continua y sistemática con la finalidad de analizar el proceso de integración, comprender que está sucediendo para redefinir y readecuar la situación así como prevenir dificultades más adelante. Esta evaluación permite identificar a lo largo del proceso los factores que están favoreciendo la enseñanza de los alumnos integrados y cuáles están representando un obstáculo. La finalidad es tomar decisiones oportunas y planificar mejor el proceso enseñanza-aprendizaje de los alumnos con necesidades educativas especiales y discapacidad. (SEP-Subsecretaría de Educación Básica y Normal, 2003)

Después de una evaluación procesal entonces viene la *evaluación final* del logro de los objetivos para obtener el resultado de los avances que ha alcanzado el alumno después de la intervención educativa y determinar si es promovido de grado o no, o si alcanza a graduarse del nivel que está cursando. En México, el Acuerdo 200¹¹, establece que la evaluación no sólo debe considerar los logros en el aprendizaje sino que también se deben considerar la actitud en las tareas escolares, el desarrollo de habilidades para el trabajo en equipo, socialización y otros que se encuentran dentro del programa de estudio.

Estos dos tipos de evaluación suponen la participación de los profesionales de educación tanto de la escuela regular como de educación especial. El problema surge cuando no se ha llevado un trabajo en equipo que incluya una valoración inicial, la determinación de necesidades, las adecuaciones necesarias, la planeación en tiempos y actividad y la intervención como parte de un trabajo colaborativo. Son los maestros regulares quienes deben tomar la decisión si un niño es o no pródigo de grado. Si no lo es, entonces debe realizarse un análisis a conciencia de qué fue lo que sucedió y qué parte de la intervención manifestó mayores dificultades. Para decidir que un niño es promovido se requiere de una visión completamente objetiva de sus logros y de la convicción y seguridad de que cuenta con los elementos necesarios para tener un buen desempeño en el siguiente nivel. Para objetivar más este proceso existe lo que se conoce como las *Normas de Inscripción, Reinscripción, Acreditación y Certificación* (IRAC). En estas normas se especifican determinadas normas que deben seguir las escuelas para aquellos procesos a los que se refiere, contando con determinados lineamientos para los niños que presentan necesidades educativas especiales, prioritariamente con discapacidad. Hay Normas IRAC para cada uno de los niveles que confirman la educación básica.

Entonces, ¿cómo evaluar cuando no se realizó el trabajo mínimo necesario dentro de una escuela? Estas evaluaciones son parciales, sin avances específicos y por demás subjetivas pues no puede evaluar cuando no hay una intervención educativa adecuada la cual haya propiciado un cambio en el desempeño del alumno de tal manera que se registren avances.

Son este tipo de situaciones las que reflejan una parte de lo que es en realidad la integración educativa. Nuevamente, cabe aclarar que no se puede generalizar esta situación para todos los procesos de integración, sin embargo, si esta es la realidad que viven dos escuelas, habrá otras que también sigan una dinámica similar. Por consiguiente ¿qué se puede esperar de la integración educativa en México a futuro?

5.3.4 Los padres de familia.

Para el proceso de integración educativa, sea donde sea que se realice, debe contar con la participación comprometida y activa de los padres de familia. El interés que ellos muestren, la atención, cuidado y estimulación que

¹¹ Véase Capítulo 3.

proporcionen a sus hijos serán reflejados en su desempeño escolar. Así como el vínculo que deben establecer con la escuela, con el apoyo en tareas, visitas periódicas para conocer los avances, estudios médicos requeridos, etc.

Esta situación deseable no suele darse de esa manera ya que las familias de los diferentes niños provienen de ambientes socioculturales muy diferentes. Aquí es aplicable la multiculturalidad de los ambientes en los que cada niño se desarrolla. Este ambiente influirá en la forma como se concibe la educación, la importancia que ésta tenga en el contexto familiar y las expectativas que se desarrollen para aquellos niños que ya asisten a ellas.

Esta *multiculturalidad* le hará entender a la familia qué es lo que puede esperar de la educación de sus hijos. Algunos padres consideran que es la escuela la que debe asumir el total de la educación de sus hijos, por eso los mandan. Habrá algunos otros padres que no conciban la posibilidad de que su hijo con necesidades especiales se integre a un ambiente tan complicado como el de la escuela regular.

Cuando los padres de familia han aceptado la integración de sus hijos, entonces, les es demandado el mayor de los compromisos. No tienen una idea clara de qué es de lo que se tratará pero muchos logran asumir el compromiso mientras que algunos más sólo cumplen con enviar a su hijo a la escuela. Sin el apoyo de los padres, todo el logro que se pueda tener en un día, corre el riesgo de venirse abajo por la falta de interés y la falta de estimulación por un trabajo inconstante en casa, en el que realmente no se entiende el porqué de la adecuación, el porqué de la repetición en determinadas tareas, el porqué de la importancia de la ayuda en las tareas escolares, etc.

No es posible, decir, que en el total de los casos, las familias no muestran interés, ya que como sociedad mexicana, hay múltiples factores que condicionan esta actitud. El trabajo, las carencias económicas, los problemas intrafamiliares, mayor cantidad de hijos, familias encabezadas por madres, etc., condicionan el desempeño deseable de los padres dentro de la escuela. Quienes cuenten con un mayor nivel académico, económico y social, podrán proporcionar a sus hijos mayor apoyo que aquellos que sólo cuentan con lo mínimo necesario para sobrevivir; por ejemplo, tan sólo para la realización de un estudio neurológico, habrá padres que lo puedan pagar y, en consecuencia, habrá un mejor diagnóstico y plan de intervención para el niño, mientras que para otras familias será menos factible realizarlo, quizá porque lo consideran un gasto innecesario o bien porque no cuentan con los recursos, en consecuencia, la detección de necesidades de sus hijos serán menos acertadas y la intervención pedagógica puede tener un impacto menor.

Esta es otra de las cuestiones importantes para la integración educativa en México. Cuando un padre no puede estar pendiente de la educación de su hijo integrado, no siempre no es porque no quiera o no esté interesado, sino porque prioriza actividades y la más importante es conseguir el sustento económico para mantenerlos. Pero a su vez, quienes tienen la posibilidad de involucrarse más con el trabajo que realiza la escuela no siempre se

comprometen. A modo de ejemplo, el ya mencionado caso de Vania, su madre, afortunadamente contaba con el apoyo de una pareja, situación que le permitiría estar más pendiente de su hija, sin embargo, el descuido de la niña era evidente, cuando se le pedían tareas en casa excusaba que las olvidó, tareas entregadas que reflejaban la poca estimulación e interés: sucias, rotas; cuando era solicitada su presencia a veces no asistía.

Entonces, involucrar más a los padres dentro de la educación de sus hijos integrados es otro de los aspectos que deberían ser considerados como prioritarios en la integración educativa; los padres de familia son el mejor apoyo y uno de los vehículos para que un niño alcance los niveles deseables en el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje. Desafortunadamente, el ambiente donde se desarrollan el niño y la situación socioeconómica y cultural de la familia no siempre favorecen su intervención y pueden marcar la diferencia entre el avance y el fracaso escolar de un niño que ha sido integrado a la escuela regular.

De esta manera no sólo bastaría con la simple orientación a padres, sino que establecer un programa más sólido de talleres para ellos, procurando estructurarlo y flexibilizarlo a los tiempos y condiciones de los padres de familia ayudaría mucho más. Procurando generar un trabajo colaborativo dentro de la misma familia, que todos ellos comprendan qué es la integración educativa, cuáles son las necesidades particulares de cada niño, cuál es el currículo básico, qué es lo que se pretende con las adecuaciones, qué es lo que se espera como resultado de los objetivos de aprendizaje, cómo ha de llevarse a cabo, bajo qué métodos y, lo más importante, por qué es importante su participación. De esta manera el padre de familia no sentiría que no puede ayudar a su hijo y que sólo los profesionales saben qué hacer. Al igual que los maestros, la falta de conocimiento sobre las necesidades educativas especiales y discapacidad genera temor también en los padres, por eso es necesario que la escuela le proporcione una visión global de lo que es la integración educativa, y una visión particular de las necesidades especiales de su hijo con todos los elementos antes mencionados.

E. Propuestas que considerar.

Arco Tirado y Fernández Castillo (2004) han identificado algunos de los programas de intervención pedagógica más utilizados, en los diferentes países, para educar a sus niños con necesidades educativas especiales con éxito. De esos programas, podrían utilizarse dos para del propio proceso de integración educativa en México.

El primero es el *Modelo de Intervención en estrategias*, desarrollado por el Centro de Investigación sobre el Aprendizaje en Kansas, ideado por Deshler Schumaker. El modelo está basado en la didáctica del maestro, quien debe identificar las necesidades de sus alumnos respecto al currículo y elaborar estrategias siguiendo los siguientes pasos:

1. El profesor *evalúa* al alumno para determinar sus hábitos de estudio y determinar la manera de comprometerlo con el aprendizaje.
2. El profesor *describe* la nueva estrategia de aprendizaje.
3. El *profesor* hace de *modelo* de la nueva estrategia de aprendizaje para que el alumno observe cómo es que ha de trabajarse.
4. El *alumno repite* las estrategias de aprendizaje como forma de rectificar que la haya comprendido.
5. El *alumno trabaja* con material adecuado para el grado de sus destrezas obteniendo después una retroalimentación de lo que ha realizado.
6. El *profesor evalúa* de nuevo para determinar el progreso del alumno y sucesivamente se van definiendo nuevos compromisos para ponerse en práctica.
7. Con el trabajo constante, el alumno generaliza la estrategia que ha aprendido a otros contenidos de aprendizaje.

Es una forma común de trabajo que se ha establecido en los diferentes países y es similar a lo que se plantea en el proceso de integración mexicana, la diferencia radica en que las estrategias no sólo buscan que el alumno acceda a los contenidos sino que esas estrategias también buscan generar un compromiso en los alumnos. Que ellos mismos sean partícipes de su proceso de aprendizaje y cooperen con todo aquello que les sea posible dar para cada nuevo objetivo y contenido que revisar.

Entonces, aquí ya se está tratando que el mismo alumno sea un participante activo, que dentro de sus posibilidades, pueda desempeñar al máximo su potencial. De esta manera, la intervención no sólo sería externa, sino que el alumno participaría también con más claridad de porqué es importante su educación.

El segundo programa es lo que se llama *Compañero tutor*, (Hewards, 1998, Ainscow, 1995; Arco Tirado y Fernández Castillo, 2004). Este programa de enseñanza está basado en la ayuda mutua entre un alumno regular con buen desempeño académico y un alumno integrado. Los beneficios de este programa es que ambos niños se sienten en confianza de desempeñar las tareas escolares ya que la sensación de soporte del otro les facilita desarrollarlas. El maestro ayuda a orientarlos y les guía para que puedan trabajar de forma más efectiva, pero tampoco se trata de dejar todo el peso de la educación del niño integrado sobre el compañero tutor, sino que se trata que ambos aprendan juntos y ambos aprendan a desarrollar la colaboración, la socialización y vínculos afectivos que favorezcan sus resultados en el salón de clases.

Este programa se lleva a cabo en países como Estados Unidos y ha tenido buenos resultados. Es una forma significativa de ayudar a un alumno integrado y una manera en que el niño integrado también enseñe otras cosas a sus compañeros. Para ser aplicado este programa primero debería haber un arduo trabajo de sensibilización e información con las comunidades educativas, sobre todo los alumnos, para generar respeto y tolerancia ante las diferencias, pues a final de cuentas todos son seres humanos.

5.4. PARTICULARIDADES SOBRE INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO

Como ha podido observarse, el término integración educativa envuelve más que la simple asistencia de un niño a la escuela regular, se trata de un proceso mucho más complejo de lo que parece a simple vista.

Al haber ya una confusión en el desempeño y en los factores que condicionan la integración, surge otra situación que, en cierta forma, viene a generar un poco más de desconcierto. Se trata de la terminología, todos los documentos de México hacen referencia al proceso de integración educativa, como la educación de los niños con necesidades educativas especiales, principalmente con discapacidad, dentro de las escuelas regulares del nivel básico.

Ahora bien, desde que se dio este proceso, a nivel mundial han habido diferentes formas de referirse a éste: inclusión, inclusión total, integración escolar, escuela integradora, integración educativa, etc. Todo depende de los autores que han escrito sobre el tema, por ejemplo, Jarmila Havlik (en Borsani, María José, 2004) habla de escuela inclusiva; María Angélica Lus (1995) habla de escuela integradora; Eliseo Guajardo (1998), habla de integración escolar; Silvia Macotela (en “integración educativa: entrevista con Silvia Macotela, s/f)) se refiere a integración educativa pero también hace referencia a la inclusión total.

Dos de las perspectivas más contrastantes son las de el Lic. Eliseo Guajardo y Silvia Macotela ya que realizan dos reflexiones interesantes sobre lo que debe entenderse como integración y una forma mucho más evolucionada que corresponde a la inclusión.

El Lic. Eliseo Guajardo (1998) realiza un análisis reflexivo sobre la diferencia que existe entre integración escolar e integración educativa. Desde su reflexión, considera que la *integración educativa* sólo se refiere al currículo básico utilizado en los servicios escolarizados de educación especial (los CAM); mientras que la *integración escolar* es ese proceso ya mencionado, de la asistencia de un niño con necesidades especiales a la escuela regular con el apoyo de los servicios especiales y todo lo que esto implica.

Por su parte, Silvia Macotela (en “integración educativa: entrevista con Silvia Macotela, s/f)) hace la distinción de lo que es la integración y la inclusión. Desde su análisis, considera que la *integración* es todo el proceso de educación en ambientes no restrictivos como la escuela regular, la cual supone todavía la existencia de escuelas de educación especial; mientras que la *inclusión total* supone lo mismo que la integración pero sin la existencia de ese continuo de servicios del cual forma parte la escuela especial. La inclusión total supondría la *desaparición de educación especial* y la completa educación de todos los niños en las escuelas regulares.

Ahora bien, de acuerdo a lo que plantean estos dos especialistas, en realidad, en México sólo se aplica el término integración educativa con sus elementos básicos: currículo y escuela regular. El planteamiento que hace el Lic. Guajardo, ciertamente es muy acertado ya que la *integración educativa* sólo está presente en los servicios escolarizados de educación especial, en tanto

que la palabra “educativo” se refiera a aquello que educa o sirve para educar; esa es la situación que ocurre con el currículo básico, es el elemento bajo el cual se desarrolla la educación de los alumnos con discapacidad, pero ello no implica que se desenvuelva en ambientes menos restrictivos sino que sigue siendo una escuela de educación especial con experiencias limitadas debido al mismo medio.

Mientras que por su parte, el término *integración escolar* se refiere específicamente a la incorporación de los niños con necesidades especiales y discapacidad a la escuela regular para su educación mediante el currículo básico, como cualquier otro niño. Esto es verdad, ya que “escolar” se refiere a esa parte de pertenencia del alumno, perteneciente a la escuela, significa ser un estudiante y eso es lo que se busca cuando se les incorpora a la escuela regular.

El caso de esto, no es desmentir ni criticar las reflexiones de los especialistas, el punto es que, la diversidad de definiciones y términos para referirse a un solo proceso pueden propiciar una cierta confusión respecto a lo que puede o no entenderse como integración. Como ya se dijo, México concibe esa incorporación a la escuela regular como *integración educativa*, los documentos en los que se hace referencia a este proceso están especificados como integración educativa.

Desde una reflexión personal, tanto el uso del currículo básico en las escuelas de educación especial como el proceso de ingreso de los niños con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad a la escuela regular, forman parte del mismo proceso, por eso no sería necesario referirse a éstos como dos tipos de integración. La finalidad de la integración es una: la educación del niño en ambientes no restrictivos, no separados y no limitantes, como lo es la escuela regular, entonces, el simple uso del currículo básico en escuelas especiales no representa una integración como tal.

La explicación es la siguiente, la integración educativa es simplemente una y se desarrolla dentro de la escuela regular como espacio normalizador y como elemento normalizador se encuentra el currículo básico. El proceso de integración se desarrolla cuando el niño se encuentra físicamente en la escuela, la tarea es entonces, provocar esa integración educativa mediante todos los procedimientos establecidos para que el currículo sea accesible para el ahora alumno. El papel que juega el uso del currículo básico dentro de las escuelas de educación especial no representa de manera específica una integración ya que el único elemento normalizador es el currículo pero el ambiente que genera la escuela especial sigue siendo limitado. Entonces, *más que identificar dos procesos separados uno del otro, refiriéndose a éstos como integración escolar y como integración educativa, podría hablarse de un mismo proceso que comprende dos momentos, uno de preparación y otro de “ejecución integradora”, pero ambos formando parte de lo que aquí se denomina como integración educativa.*

El primer momento de integración educativa, que desde esta reflexión particular se identifica, esta relacionada con el currículo básico dentro de las escuelas especiales. Por consiguiente, el primer momento de integración es el de preparación, que surge cuando se da esa familiarización con el currículo básico, cuando la escuela y el niño saben qué es lo que se espera de ellos, respecto al logro de los contenidos de aprendizaje. Se define si un alumno de la escuela especial puede o no convertirse en un alumno de la escuela regular. De esta manera, el segundo momento corresponde a la “ejecución integradora” donde el niño pasa a la escuela regular pero con esa previa familiarización con el currículo básico, con la diferencia del cambio de ambiente como lo es la escuela común con la infinidad de situaciones que en ella se desarrollan, lo cual no representa un ambiente restrictivo y puede proporcionarle al alumno nuevas experiencias de aprendizaje.

Ahora, cuando un niño es inscrito directamente en una escuela regular, sin pasar por la escuela especial y esa fase de preparación, se trata de una integración educativa tal cual, pero ello supone, como caso deseable, que haya habido antes alguna intervención pedagógica, psicológica o médica, que represente un respaldo para el niño que se integra. Tal es el caso de las escuelas de educación inicial, el preescolar con apoyo USAER o los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP).

Esta es una visión muy particular de la integración educativa en cuanto a la terminología y los momentos por los cuales va pasando hasta que se convierte en integración educativa como tal. Ahora bien, siguiendo la tendencia de los últimos años de la inclusión de las personas en ambientes comunes gracias a la aceptación gradual y el respeto a la diversidad, el último momento de la de la evolución procesal de la integración educativa, seguramente desembocará en lo que Silvia Macotela llama *inclusión total*.

Cabe aclarar que esta inclusión total ya no sería un momento más de integración educativa sino que por sí misma representaría un nuevo momento para la educación de las personas con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad, para las personas “normales”, para todos los maestros y en general para todo el sistema educativo de un país.

Esa inclusión total supone la desaparición de los servicios escolarizados de educación especial, es decir, que todos los niños, en el sentido estricto de la palabra, serían educados en las escuelas regulares, dejando atrás la escuela especial, maestros especiales y el ambiente limitante de una escuela especial. Los supuestos básicos de este proceso ya no serían sólo el currículo básico ni la propia escuela regular sino que el supuesto básico de esto sería la atención a la diversidad, en sentido estricto.

Para que eso sea posible, las condiciones económicas, políticas, sociales y culturales de un país deben ser las necesarias para analizar, planificar, planear, estructurar, sistematizar y desarrollar un proceso de tal magnitud. La política educativa tendría que cambiar, las normas y leyes tendrían que avalar ese nuevo cambio; el sistema educativo tendría que modificar su organización interna, la organización de sus escuelas y el personal; el currículo tendría que

ser modificado; la sociedad tendría que manifestar completa aceptación y respeto de la dignidad humana de las personas que no son como ellas; los mismos niños con necesidades especiales tendrían que asimilar esa nueva forma de acercarse a la educación; los maestros tendrían que basar sus prácticas en el conocimiento de las discapacidades, en la planeación, creatividad y actualización permanente; un sólo equipo de apoyo no sería suficiente, la necesidad de especialistas en las distintas áreas de intervención humana tendrían que organizar un trabajo colaborativo con los maestros de grupo y los padres de familia; entre muchas otras cosas.

Quizá para algunos países, como Inglaterra o España, vislumbran en su horizonte más cercano esta posibilidad de fusión total entre una escuela y otra. Para México aún no es posible articular la función entre niveles educativos y menos entre escuelas y su personal. Si aun no se logra la sistematización del trabajo pedagógico y organizacional entre los profesionales de la educación, entonces significa que deben pasar, por lo menos otros treinta años más para comenzar a contemplar como posibilidad esa nueva forma evolucionada de la integración educativa. Sin mencionar la cantidad de cambios en las actitudes, los valores, la filosofía de vida, las leyes, una democracia verdadera, la participación entre ciudadanos, la colaboración entre personas, las desigualdades, etc. Todos, elementos que modificar.

A pesar de que en México se han obtenido determinados resultados positivos, sobre integración, aún las prácticas de discriminación siguen generándose en los distintos medios en los que se desenvuelve una persona con discapacidad. Lo más preocupante de todo es cuando esas prácticas discriminatorias se reproducen dentro de la escuela regular, generando exclusión y no integración. Una de las cosas en las que se debería poner énfasis como objetivo para éste es que se diseñen las estrategias para que la integración no se convierta en exclusión y discriminación dentro de la escuela, cuyo principal generador suele ser el maestro de grupo; éste no puede negarse a educar a un niño que se ha integrado, aun a pesar de su voluntad, ya que las leyes estipulan que es su obligación y es un derecho de todos los mexicanos, pero en su negativa y miedo se refleja en la forma como actúa y las medidas que tome en su práctica docente. La discriminación empieza cuando no se detectan sus necesidades, cuando se le suprime ante cualquier oportunidad de aprendizaje al no proporcionarle los medios que son requeridos para su condición, cuando el niño parece no estar presente en el salón de clases, cuando no se establece un trabajo en equipo con los especialistas, cuando no hay interés.

Este 2008, se decretó el *Acuerdo 422* por cual se emiten las *Reglas de Operación del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. Las primeras reglas de operación sobre integración educativa se emitieron en 2002, ya han pasado seis años y los objetivos siguen siendo los mismos, entonces, ¿sería posible decir que no se han alcanzado avances significativos porque los objetivos básicos siguen sin alcanzarse?

El objetivo general de las reglas de este año 2008 es *“promover la igualdad de oportunidades en el acceso, la permanencia y el logro educativo de los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales otorgando*

prioridad a los que presentan discapacidad y/o aptitudes sobresalientes, mediante el fortalecimiento del proceso de atención de estos alumnos y alumnas en el Sistema Educativo Nacional” (SEP, 2008: 8)

Los objetivos particulares son los siguientes, y son los mismos que se han perseguido desde que se inició el proceso de integración educativa:

a) Fortalecer el marco regulatorio nacional y de las entidades federativas respecto al proceso de atención educativa de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en las escuelas de educación regular y en los servicios escolarizados de educación especial.

b) Promover la actualización de los maestros de educación inicial, de educación básica y de educación especial para mejorar la atención de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas con alguna discapacidad y/o con aptitudes sobresalientes.

c) Promover la atención de un mayor número de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas con alguna discapacidad y/o aptitudes sobresalientes en el sistema educativo regular.

d) Ampliar la cobertura de escuelas con las condiciones básicas para la integración educativa y fortalecer el acompañamiento y seguimiento de aquellas que ya cuentan con éstas. (SEP, 2008: 9)

Estos objetivos no han podido lograrse y la integración educativa, por consiguiente, no ha podido transformarse en un proceso eficiente.

Respecto a la actualización de los docentes no ha sido la deseable ya que, en su mayoría no cuentan con los elementos y conocimientos necesarios sobre discapacidad para realizar un mejor trabajo; esto se debe en parte a que la mayoría de los cursos y talleres que les son impartidos, están relacionados con procedimientos meramente educativos, temas como observación en clase, la importancia del currículo de educación básica, la calidad educativa, etc.

De acuerdo con Aldo Muñoz Armenta (2005), hay una falta de organización entre los servicios de educación y los servicios de educación continua, lo que genera que no exista una valoración real y detección sobre cuáles son los temas de actualización que son más necesarios. Pero no sólo eso, sino que muchos no asisten a estos cursos de actualización por decisión propia, y además los burocratismos en la planeación y la ejecución de los programas de actualización provocan obstáculos: cambios de horarios, cambio de tiempo, desajustes en la operatividad de las escuelas, etc. De aquí surge una de las explicaciones de porqué algunos maestros no cuentan con la actualización que debería tener para abordar la educación de sus alumnos integrados.

Por otra parte, mientras la organización y operatividad sistemática de la integración educativa no se desarrolle desde los más generales hasta los más particulares no será posible esperar más sobre integración educativa; es decir, mientras no se establezca una organización y sistematización del proceso desde el sistema educativo nacional en general hasta la parte culminante que es la relación maestro-alumno y maestro regular-maestro de apoyo a nivel escuela, entonces no será posible alcanzar el *objetivo c)*. No resulta pertinente

tratar de aumentar la cantidad de niños que se integran a la escuela regular siendo que no se ha generado por completo un trabajo sistémico que muestre resultados favorables y comprobables sobre el trabajo que se realiza dentro del salón de clases. Pretender aumentar esa cantidad implicaría condenar a una infinidad de alumnos a una mera integración física; mucho más cuando la realidad muestra que el sistema educativo no está preparado aun para educar a los niños con necesidades especiales dentro de sus escuelas regulares; no ha generado el interés de sus maestros, no ha logrado actualizarlos como sería deseable, no ha logrado establecer una organización escolar del proceso, etc.

Respecto al *objetivo d)*, cualquier escuela podría tener las condiciones básicas para la integración si su organización fuera la correcta, si contaran con un Proyecto Escolar realizado a conciencia, y con un compromiso real por parte de su personal. Cuando hay un verdadero interés y compromiso, se buscan las maneras de realizar lo que es pertinente, los maestros tendrían la iniciativa de buscar vías de obtención de información sobre necesidades especiales y discapacidad, el director tendría el liderazgo para organizar a su personal y dar alternativas, se propiciaría la participación activa de los padres para adecuar las instalaciones para aquellos niños con discapacidad física, etc. El problema radica en que, por lo general, las escuelas esperan a que las cosas lleguen pero no se buscan la forma de generarlas dentro.

La definición que da la SEP, en estas reglas de operación (2008), sobre lo que es una escuela con condiciones básicas para la integración educativa es la siguiente:

“(...) aquellas que realizan las siguientes acciones: sensibilización e información permanente para la comunidad educativa, actualización permanente del personal directivo, docente, trabajo permanente con la familia, realización de evaluación psicopedagógica e informa, elaboración de seguimiento de propuestas curriculares adaptadas, dotación de apoyos técnicos y materiales para alumnos y alumnas con discapacidad, acompañamiento (que puede ser de manera directa o indirecta, permanente o itinerante), por parte del personal responsable de educación básica y especial para fortalecer el proceso de integración educativa.” (p.6)

El cumplimiento de estos sucesos es parcial pues, como se ha venido mostrando, no se cumplen muchas de esas metas a favor de los niños. A pesar de que la SEP reconoce que la integración educativa es una experiencia enriquecedora para el niño que asiste a la escuela regular y que no sólo genera avances en el sino que es un factor de desarrollo también para los equipos de trabajo escolares, que desencadena un mejoramiento continuo de la calidad y equidad de la educación y los logros de los niños, aún así es muy cuestionable el desarrollo de la integración. Un proceso deficiente de integración educativa, no formará a alumnos eficientes; un proceso que se desarrolla a la “buena voluntad de algunos” no desarrollará personas seguras y capaces de alcanzar nuevos retos; un proceso que se desenvuelve con poco compromiso e interés no logrará el desenvolvimiento de una personas en los diferentes medios donde se mueva porque no siempre contará con las herramientas necesarias para desempeñarse lo más autónoma y autosuficientemente que hubiese sido posible. Entonces, la pregunta es ¿qué sucede con todos esos recursos económicos que se destinan a este programa?, ¿de qué manera se utilizan

esos recursos que no han sido suficientes para generar medios básicos para la integración educativa?, ¿será que la mala administración de los mismos es la principal causa, o se deberá a que no hay un verdadero control ni justificación en los gastos de éste?

Para este 2008 se destinaron \$23,400,000.00 (veintitrés millones, cuatrocientos mil pesos). Una parte que corresponde a \$16,850,603 (dieciséis millones, ochocientos cincuenta mil, seiscientos tres pesos) es para la distribución en los estados y la cantidad restante es para los gastos generados por el programa. “Se supone” hay un control de distribución de gastos que deben ser justificables; para ello, la vigilancia de los recursos y su uso debe estar supervisada por la Instancia Estatal de Educación y por la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa.

Los criterios para la distribución de los recursos para cada entidad federativa son el número de escuelas que cuentan con las condiciones básicas para la integración educativa, el número de servicios de educación especial tanto escolarizados como de apoyo y el número de alumnos que existen en cada estado que son atendidos por los servicios de educación inicial y básica.

Con los recursos asignados y un apoyo técnico, cada estado deberá proporcionar lo mínimo necesario a su proceso de integración:

- Incorporar a un mayor número de escuelas al proceso de integración educativa.
- Promover la solidificación de aquellas escuelas que están en proceso de convertirse en escuelas con condiciones básicas para la integración.
- Ampliar, fortalecer y dar seguimiento a aquellas que ya son escuelas integradoras.
- Sensibilización e información permanente a las familias de los niños integrados y a la comunidad en general.
- Actualización permanente de todo el personal educativo.
- Elaboración de evaluaciones psicopedagógicas para detectar a los niños con necesidades educativas especiales.
- Elaboración y seguimiento de la propuesta curricular adaptada.
- Dotación de apoyos técnicos y materiales para niños con discapacidad.
- Acompañamiento y asesoría a las escuelas regulares por parte del personal del Programa de Fortalecimiento.

Los resultados del Programa de Fortalecimiento de 2002 ya dieron resultados, hubo avances pero todavía quedaron cosas pendientes por hacer. Ahora con estas nuevas reglas de operación habrá que esperar qué es lo que sucede y si es que se pueden llegar a alcanzar los objetivos planteados que se han venido persiguiendo desde hace ya más de seis años.

Tabla 16. Elementos de integración y asignación de presupuesto estatal

Entidad	Desarrollo del Programa Nacional	Escuelas con condiciones básicas de integración educativa	Servicios de educación especial	Alumnos con necesidades especiales atendidos en escuelas regulares con condiciones básicas	Total
Aguascalientes	200,000	408	82	4860	436,797
Baja California N.	200,000	176	69	2477	331,957
Baja California S.	200,000	281	76	3586	380,648
Campeche	200,000	328	78	1007	358,153
Coahuila	200,000	1393	249	7463	856,939
Colima	200,000	100	65	1365	293,117
Chiapas	200,000	324	96	3806	409,726
Chihuahua	200,000	107	196	7196	472,565
Durango	200,000	720	107	4184	528,403
Guanajuato	200,000	668	142	8345	598,807
Guerrero	200,000	346	187	4896	497,096
Hidalgo	200,000	341	67	4151	398,056
Jalisco	200,000	732	321	21082	925,897
México	200,000	2744	399	16516	1,453,254
Michoacán	200,000	80	94	240	292,965
Morelos	200,000	140	63	932	296,185
Nayarit	200,000	357	81	4582	418,575
Nuevo León	200,000	1238	301	28,478	1,150,503
Oaxaca	200,000	85	110	6711	397,378
Puebla	200,000	100	161	8845	468,581
Querétaro	200,000	191	54	6704	384,792
Quintana Roo	200,000	386	56	4659	409,215
San Luis Potosí	200,000	223	77	1000	329,396
Sinaloa	200,000	768	210	16,748	793,576
Sonora	200,000	218	250	3354	487,022
Tabasco	200,000	628	142	10,805	622,935
Tamaulipas	200,000	590	178	13,014	670,202
Tlaxcala	200,000	340	93	8269	474,881
Veracruz	200,000	1140	238	8740	799,694
Yucatán	200,000	466	103	3369	446,410
Zacatecas	200,000	397	53	8686	466,878
Total	6,200,000	16,015	4398	226,070	16,850,603

Fuente: Reglas de Operación del Programa para el Fortalecimientos de la Educación especial y de la Integración Educativa (2008), p. 24-25.

Comparado con el presupuesto que se le asignó al Programa de Integración Educativa en 2002, la cantidad aumento poco menos del doble que la vez pasada ya que el presupuesto otorgado en 2002 fue de \$9,552,000.00 (nueve millones, quinientos cincuenta y dos mil pesos) La pregunta será qué va a suceder con más dinero para el programa ¿Será que esta vez que se cuenta con mayor presupuesto si será posible la integración eficiente?

Quedan muchas preguntas por resolver. Cuando se contempla al proceso de integración desde una perspectiva global que incluya cantidades de escuelas, servicios de educación especial, presupuesto, cursos y talleres, etc., la perspectiva parece favorable, sin embargo, cuando se tiene un acercamiento con la realidad particular dentro de las escuelas, entonces no resulta muy favorecedor el panorama. No se puede decir que la realidad vivida en sólo dos escuelas sea la misma que el resto del país pero si eso ocurre, entonces esa microexperiencia no está muy alejada de repetirse más de lo que se quisiera pensar. Entonces, faltará ver cómo será tomado el proceso de integración en los siguientes años y cual será el balance que haga la SEP sobre éste. Los discursos suelen ser muy atractivos pero la puesta en marcha dista mucho de ser lo que debería de ser. Los más afectados de esta situación son los niños que asisten a la escuela regular, son los niños quienes no podrán desarrollar al máximo sus capacidades.

Desde la perspectiva que se ha venido mostrando, podría decirse que la integración educativa inició de manera intempestuosa, de manera apresura y este *estancamiento* que parece haberse apoderado del proceso, en los últimos años, corresponde a la premura de su inicio. En general, el problema del ineficiente proceso de integración no es generado en sí mismo, sino que el Sistema Educativo Mexicano presenta una crisis en su organización, en la forma como cada uno de los niveles educativos se articula y particularmente la forma como están relacionados los maestros y cómo éstos se relacionan a su vez con el sistema al que pertenecen. Entonces, esa desunión se reproduce de manera particular, e inevitablemente, dentro del salón de clases. La falta de una cultura del respeto sobre la diversidad humana agrava el problema y el miedo y desconocimiento sobre las distintas discapacidades provoca, en la mayoría de los casos, la renuencia de los maestros.

Entonces, como conclusión final de este apartado, ante el panorama desglosado, es notable que no siempre el problema corresponde al presupuesto financiero. Ciertamente es un factor crucial en cuanto que permite costear las diferentes actividades como material, cursos, talleres, adecuaciones arquitectónicas, etc., pero no es determinante. Ya han pasado quince años desde que quedó estipulada la integración como obligación y derecho para las personas, y que comenzaron los proyectos de integración ¿no se supone que esos años debieron ser ya suficientes para que el sistema educativo hubiera creado ya las condiciones mínimas para el desarrollo del proceso? El programa en descuido no ha estado, se han emitido leyes, acuerdos y reglas de operación con asignación de recursos económicos, pero ¿es válido seguir concibiendo como deseables los objetivos que se habían contemplado desde que inició la integración en el país?

Es lamentable que no se hayan alcanzado ya. La actualización de los docentes sigue siendo un objetivo; es aceptable, hasta cierto punto, que se siga mencionando pues la capacitación permanente es vital para la educación pero es notable que esa capacitación no es para reforzar los conocimientos del maestro, sino que aún no ha sido posible que éstos asistan y que adquieran los conocimientos mínimos para considerarse como capaces de integrar a un niño.

La constante en todo esto seguirá siendo ¿qué se puede esperar más adelante para la integración educativa?, ¿se necesitarán otros quince años para desarrollar las condiciones mínimas necesarias para la integración? Habrá que esperar que los demás países no comiencen con la “inclusión total” sino habrá otro nuevo proceso apresurado que tendrá que asumir el sistema educativo nacional para ser congruentes con las recomendaciones internacionales no tanto por el beneficio o efecto que produciría en sus alumnos. Lo peor de todo es que se habla de equidad y respeto en los discursos políticos y en los de integración educativa, la realidad es que a pesar de que un gran proceso se ha desarrollado, a pesar que un proceso tan complejo está más presente que nunca, es lamentable que el reconocimiento, respeto y aceptación de la dignidad humana de las personas con necesidades educativas especiales y discapacidad se quede sólo en el papel y se pierda con las palabras.

CONCLUSIONES

Han pasado ya 15 años desde que la integración educativa se asumió como parte de la educación básica en México, ha sido un periodo de tiempo considerable como para que el proceso ya se hubiese estructurado de manera satisfactoria, de forma coordinada con un verdadero sentido de la educación de la diversidad dentro de la diversidad, sin embargo, esto no ha ocurrido todavía, siendo el proceso estrictamente pedagógico el que representa la mayor problemática a vencer.

La integración educativa en México pasó del desarrollo apresurado, promovido durante 1995, a un relativo estancamiento en los últimos años. La premura con la que se dio la reorientación de servicios y la nueva organización educativa jugó un papel en contra, sus resultados se manifiestan hoy con mayor fuerza: maestros poco preparados, persistencia de actitudes negativas, poca participación para el desarrollo de un trabajo en equipo, la falta de organización interna en las escuelas regulares, entre otros. Esta situación ha propiciado que el aspecto técnico-operativo del proceso, a nivel pedagógico, represente el mayor rezago en la educación de los niños con necesidades educativas especiales.

La desorganización en la transformación de la educación especial no permitió que se generara un orden, por el contrario, pocos sabían qué era lo que debían hacer y cómo debía hacerse pues los profesionales de esa área venían trabajando bajo un modelo médico-terapéutico y la llegada de un nuevo modelo de intervención representaba un cambio radical ya que las exigencias eran mayores. Desde el origen, las nuevas exigencias de trabajo que generaba la integración educativa fueron realizadas como fue posible; si la misma planeación para su implantación en este país fue apresurada no resulta extraño que el trabajo de intervención fuera poco eficiente.

El primero de los errores del sistema educativo nacional fue pretender que “sobre la marcha” se resolverían todos los problemas y que cada uno de los elementos de la integración tomaría por sí sólo su lugar y forma. La falta de un diagnóstico oportuno y realista, la falta de una planeación y cooperación, la premura para la puesta en marcha de este proceso, la inexistente sensibilización e información a todo el personal educativo y la sociedad, la situación económica y política, no permitieron que se estructurara un proceso de integración con bases sólidas. Estos puntos son sólo la consecuencia de que, desafortunadamente, la integración educativa en este país no fue una iniciativa social, fue una “obligación” que el gobierno federal junto con las autoridades educativas de ese entonces, “impuso” a toda la sociedad y personal del sistema educativo a través de la Ley General de Educación. México asumió el compromiso de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje mediante la *Declaración Mundial de Educación para Todos*, en 1990; asumió la responsabilidad de impulsar escuelas integradoras y la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje con equidad e igualdad a los niños con necesidades educativas especiales mediante la *Declaración de Salamanca* en 1994 y ratificó el compromiso en el *Foro Mundial sobre la*

Educación de Dakar en el año 2000, todo a nivel internacional. Al haber asumido un compromiso de tal magnitud debía entonces ser coherente con sus acciones. La particularidad radica en esa premura para hacer realidad sus convenios internacionales.

Esa nueva determinación de integrar a los niños, simplemente, se implantó como nueva forma de trabajo y como parte de los objetivos de la educación mexicana, sin embargo, el sistema educativo nacional no estaba preparado aun para asumirlo de forma correcta. La federalización de la educación promovida en 1992 por el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* produjo que en 1995 no existiera una organización total de la educación para cada estado, y si a eso se le añadía la integración educativa, era lógico que se produjera una desorientación total al respecto.

Cabe señalar, que, al principio, el proceso de integración fue voluntario, es decir, que sólo los estados que lo deseaban podían participar en las primeras experiencias de integración educativa en sus escuelas. Esta situación provocó un desfase total entre las actividades y la sistematización nacional del proceso. Por ejemplo, estados con mayor experiencia han logrado tener mejores resultados, por su organización, por sus métodos y su trabajo; tal es el caso de Nuevo León. Pero qué pasa con estados como Oaxaca, que fue uno de los últimos en integrarse al programa.

En las *Reglas de Operación de la Educación Especial y de la Integración Educativa*, correspondientes a este 2008, a *Nuevo León* se le otorgó un presupuesto de \$1,150,503.00 (un millón, ciento cincuenta mil, quinientos tres pesos) pues cuenta con 1,238 escuelas con condiciones básicas de integración educativa, tiene 301 servicios de educación especial, y 28,478 alumnos con necesidades especiales atendidos en escuelas regulares. El contraste se manifiesta cuando se observa la situación de *Oaxaca*: cuenta con sólo 85 escuelas con condiciones básicas para la integración educativa, tiene 110 servicios de educación especial y 6,711 niños con necesidades especiales atendidos en la escuela regular; entonces le corresponde un presupuesto de \$397,378.00 (trescientos noventa y siete mil, trescientos setenta y ocho pesos. Quien recibió el presupuesto más bajo fue *Michoacán* ya que sólo se le otorgaron \$292,965.00, pues cuenta con 80 escuelas con condiciones básicas de integración educativa, 94 servicios de educación especial y 240 alumnos con necesidades especiales atendidos en escuelas regulares.

Estos ejemplos son muestra del desfase que existe entre un estado y otro. El presupuesto se asignó tomando como parámetro la cantidad de escuelas con condiciones básicas para la integración, la cantidad de servicios de educación especial y los alumnos integrados a la escuela regular; propiciando una fórmula que en cierta medida produce un círculo vicioso de estancamiento para algunos estados: a mayor integración mayor presupuesto, entonces aquellos estados que no cumplan con ese precepto seguirán sin recibir mayor apoyo. Para quienes no reciben mayor apoyo económico, entonces les resultará más complicado costear los gastos para desarrollar un mejor proceso adecuado.

El sistema educativo mediante la instancia correspondiente asigna un presupuesto, el dinero existe, el dinero se otorga a los estados y se ha aumentado la cantidad, en 2002 se otorgó un total de \$9,552,000.00 (nueve millones, quinientos cincuenta y dos mil pesos), este 2008 el presupuesto total es de \$16,850,603.00 (dieciséis millones, ochocientos cincuenta mil, seiscientos tres pesos). La pregunta es ¿de qué manera se gasta ese presupuesto?, ¿dónde se encuentra reflejado el uso adecuado de éste?, ¿es muy arriesgado pensar que ese dinero ha sido administrado incorrectamente? ¿O de verdad es extremadamente insuficiente como para no reportar los resultados deseados?

Ciertamente, el presupuesto juega un papel importante para la integración educativa ya que permite contratar a más personal, adquirir material y recursos de apoyo, mejorar las condiciones de la escuela, actualización para los maestros, etc. No obstante, el presupuesto no es el principal generador del total de los resultados, hay mucho más detrás que hoy por hoy han dejado en pleno estancamiento a la integración educativa en México.

Los dos obstáculos más grandes que no han permitido el avance real de este proceso están relacionados directamente con la escuela: uno es la falta de un cambio de actitud y la segunda, la desorganización institucional en el quehacer diario de los involucrados directos en la integración educativa:

1. Cuando la integración educativa fue caracterizada como una “obligación”, provocó que no se diera un reconocimiento real de los derechos de las personas con necesidades especiales y discapacidad sino que se asumieran más por fuerza que por convicción; este fue otro de los errores. A pesar de que ya había experiencias como la de grupos integrados, ciertamente, todavía no había un cambio de actitud positivo hacia estas personas. Lo más preocupante, es que aún no existe del todo. La falta de información y sensibilización son las fuentes menos utilizadas para promover su dignidad humana. Pareciera como si las autoridades educativas esperaran que el cambio se genere cuando el niño ya está dentro de la escuela regular, esta situación torna más complicada la intervención con ese alumno.

Por ejemplo, en Canadá, la integración educativa fue producto del esfuerzo de activista y de la sociedad en general, que primero reconocieron los derechos de las personas con necesidades especiales y después buscaron la forma idónea para proporcionarles educación bajo el principio de normalización e integración. Aquí no ocurrió así, todavía es posible observar, en las calles, las reacciones de desconcierto e intolerancia de algunos miembros de la sociedad cuando llegan a encontrarse a personas con discapacidad. El reconocimiento total de su dignidad humana y el reconocimiento de su derecho a desarrollarse en ambientes comunes como cualquier persona, todavía no está fuertemente arraigado en la sociedad mexicana. Este es uno de los mayores obstáculos que vencer para que este proceso siga avanzando.

La situación más preocupante surge dentro de la escuela regular. La resistencia que llegan a manifestar algunos maestros regulares no produce un avance. La actitud que éstos tengan y la forma en la que vean a sus alumnos

integrados, determinará la manera en la que se dé el proceso de enseñanza-aprendizaje. El origen de esta forma de educar a los alumnos integrados, respecto a las actitudes del maestro, también tuvo su origen durante la reorientación de servicios para la integración. La apresurada transformación trajo como resultado el desconcierto de los maestros, pero sobre todo, la falta de preparación para afrontar eficientemente un proceso tan complejo como lo es éste.

2. La desorganización dentro de las escuelas representa el segundo obstáculo más importante. El trabajo colaborativo permite el enriquecimiento de la educación del niño integrado, pues queda claro que el maestro regular no lo sabe todo. Esta desorganización es el reflejo de que no existe un Proyecto Escolar bien estructurado en el que se especifique qué es lo que cada persona va a hacer, cómo lo va a hacer y por qué lo va a hacer. Por lo general, ese proyecto, es realizado sólo por el director de la escuela dejando fuera cuestiones importantes que deben ser definidas desde un principio: qué debe entenderse por integración educativa, cuáles son sus principios, cuál van a ser la finalidad de ésta y cuáles las estrategias a utilizar, por ejemplo, pláticas de sensibilización, el número de niños atendidos en la escuela y cómo será coordinado el trabajo para su atención. Esta organización supone una estructuración clara de los diferentes niveles de trabajo en una escuela, de manera que se unifiquen y desemboquen en un mejor trabajo pedagógico dentro del aula regular.

A nivel institucional, es más fácil comenzar un cambio positivo; de acuerdo a la realidad que vive cada escuela y las necesidades que tenga en cuanto a la integración, cada una puede ir planeando nuevas estrategias de intervención, eso requiere de una completa estructuración y planeación del trabajo comprometido entre todos sus miembros, incluyendo maestro y equipo de apoyo. Ciertamente, la escuela regular no está a disposición exclusiva de los niños integrados pues tiene que atender las demandas de los demás, sin embargo, si esa planeación se realiza a principio de ciclo, con un trabajo real, comprometido y en equipo, los resultados serían extraordinarios.

El problema es que cada quien hace individualmente lo que le corresponde y no todo el personal de la escuela está dispuesto a participar. ¿Qué pasa con aquellos maestros de grupo que no desean participar con el maestro de apoyo?, ¿qué sucede cuando un maestro de grupo decide no tomar en cuenta las recomendaciones del maestro de apoyo?, ¿será que los maestros de grupo se sienten “inseguros” por la práctica docente que realizan que por eso deciden no colaborar con el maestro de apoyo? No se puede generalizar la respuesta para todos los casos, sin embargo, sí es una realidad que algunos maestros no quieren trabajar en equipo porque creen que se les va a “criticar” en su desempeño. Esta es una de las consecuencias de tener maestros poco sensibilizados sobre la integración educativa y poco capacitados para afrontar la educación de niños con necesidades especiales.

Durante estos 15 años aún no ha sido posible que todos los maestros en servicio cuenten con los conocimientos básicos necesarios para su intervención en el salón de clases con sus alumnos integrados. Más que tomar esta nueva

experiencia como un enriquecimiento de su práctica docente, lo ven como una carga más de trabajo; y resulta ser así porque no cuentan con los conocimientos necesarios y en muchas ocasiones no saben qué hacer.

Aquí se genera otro círculo vicioso: sin capacitación pertinente no hay cambio de actitud y sin cambio de actitud no existe un interés individual por buscar alternativas de educación permanente en esta área; estas dos posturas afectan el desarrollo de la integración educativa. Por su parte, los cursos y talleres de actualización han demostrado ser ineficaces, después de tanto tiempo no ha sido posible alcanzar el objetivo de la capacitación permanente. Entonces, ¿de qué sirven los talleres que se dan determinados días del mes que les quitan un día de clases a los alumnos?, ¿de qué sirve el presupuesto asignado a los cursos nacionales de actualización si en éstos se tratan temas que no corresponden a las necesidades de los maestros?

Desde el aspecto meramente pedagógico es alarmante pensar que a un niño integrado no se le está proporcionando la educación que necesita porque su maestro de grupo no cuenta con los conocimientos necesarios, ¿qué pasa cuando un maestro pretende educarlo como si fuera un alumno regular, con las mismas exigencias en su rendimiento, esperando los mismos resultados y dejando de lado las adecuaciones que son necesarias para el currículo porque no sabe cómo hacerlo o no desea participar en ello?, ¿qué pasa cuando no hay una verdadera planeación, cuando no se buscan nuevas estrategias de intervención o una nueva metodología? La respuesta es preocupante, se corre el riesgo de generar una integración física, con la correspondiente segregación bajo argumentos incorrectos como “no puede”, “es lento”, “no espero nada de él”, etc.

En esta dinámica de trabajo, también intervienen los maestros de apoyo. Son éstos quienes deben orientar al maestro regular, son quienes generan un equilibrio entre la educación especial y la educación regular. De la relación que se establezca entre el maestro regular y el maestro de apoyo, dependerá también la forma en la que se estructure el trabajo para la integración. Está claro que el maestro regular necesita apoyo pues no se le puede exigir un 100% de efectividad en su trabajo de integración pero, a su vez, el maestro de apoyo tampoco debe asumir el 100% de la responsabilidad en la integración de un alumno. Es en este tipo de cuestiones donde el trabajo unificado es necesario para atender realmente las necesidades educativas especiales de los alumnos: adecuación grupal, adecuaciones curriculares individuales, los tiempos asignados, búsqueda de nuevas estrategias de enseñanza, la determinación de los espacios físicos y sus modificaciones, uso y aplicación de material didáctico, la evaluación pertinente y seguimiento de logros, así como el impulso del desarrollo interpersonal del alumno integrado, de manera que socialice con mayor facilidad y tenga una convivencia agradable con los compañeros de escuela.

Estas situaciones son parte del resultado de la desorganización institucional. El trabajo queda “a medias” y desafortunadamente no hay un encargado específico para supervisarlos. Por lo regular, sólo a final de ciclo, los resultados son emitidos mediante un papeleo interminable: el maestro de grupo determina

y justifica si el niño es promovido o no (debe contar con la ayuda del maestro de apoyo pero no siempre ocurre así), por su parte, el maestro de apoyo debe hacer un sin fin de expedientes, con muestras, diagnósticos, pruebas, etc., eso le resta horas de trabajo en beneficio de los niños dentro de la escuela regular; y el equipo de apoyo sólo emite informes que en muchas ocasiones carecen de “sentido” pues no siempre logran identificar las necesidades correspondientes a su área, no siempre elaboran un plan de trabajo para que el niño lo realice en casa o en el salón, y no siempre realizan un seguimiento de los casos debido a las pocas visitas que realizan a las escuelas que atienden (por lo regular cada quince días, sin mencionar que no siempre se reúne todo el equipo).

Aun no ha sido posible estructurar un trabajo sistémico ni dentro de la escuela regular ni dentro de los mismos equipos de las USAER; la comunicación y participación respecto a sus actividades aún no ha podido establecerse completamente y los beneficios de la interdisciplinariedad no han podido manifestarse del todo.

La falta de personal de apoyo y la necesidad de operar bajo un modelo itinerante resta horas efectivas de trabajo, este es otro de los obstáculos que tendrían que vencerse para que se dieran avances significativos. La integración de un niño no puede esperar a que la agenda de trabajo del equipo de apoyo disminuya y se le proporcione más atención. Cuando no se realiza el diagnóstico, no se hace la valoración psicopedagógica y no se determinan las necesidades especiales junto con los apoyos que serán requeridos, entonces se pierde parte del trabajo de intervención. Hay niños que están dentro del aula regular pero que aun no se les han detectado las necesidades que tienen; cualquier intento por su avance académico será menor pues los apoyos no siempre serán los adecuados.

Punto aparte es la participación de los padres de familia; son pocos los que establecen una relación con la escuela y los maestros para el desarrollo de sus hijos. Sus condiciones socioculturales determinan la forma cómo conciben la educación de su hijo con necesidades especiales dentro de la escuela regular y la importancia de ello. El apoyo y trabajo en casa son necesarios para el alcance de los objetivos de aprendizaje, pero no siempre las familias comprenden eso y no siempre entienden qué es lo que pasa realmente, no siempre comprenden qué es la integración y cuál es el trabajo que se requiere para ello. Algunos padres de familia sólo cumplen con mandar a la escuela a sus hijos.

Ante tal panorama de la integración y el estancamiento relativo que está pasando en este momento, hay una serie de cuestiones que sería recomendable que las autoridades educativas solucionaran primero y no tienen relación directa con la legislación, política educativa o el financiamiento. Las leyes establecidas para la integración educativa existen, la intención de reconocer a las personas con discapacidad como seres humanos y nada más es muy benéfico para la sociedad pues, aunque el cambio no se generó desde ese nivel, es una oportunidad de comenzar ahora. Tampoco hay una relación estrictamente financiera, sí es un factor importante, sobre todo para la contratación de más personal capacitado para USAER, sin embargo, la

estructuración sistémica del trabajo dentro de la escuela regular es el mayor de los problemas, que de resolverse, traería muchos beneficios para eliminar las prácticas pseudointegradoras que son simplemente “integración física”

Cuestiones que considerar:

1. *La claridad conceptual.* Dentro de la escuela es necesaria una claridad sobre lo qué es la integración educativa, sobre sus bases filosóficas y el trabajo que esto supone. Asimismo, es necesaria una claridad sobre lo que significa una discapacidad, una minusvalía y, sobre todo, lo que son las necesidades educativas especiales. Este conocimiento lo requieren todos los que participan en la escuela, directores, maestros, maestros de apoyo, personal administrativo, personal de limpieza, padres de familia y alumnos. Recursos como material de lectura, trípticos, pláticas y talleres ayudarían en este ejercicio. Esta claridad conceptual propiciaría que el apoyo sólo se centrara en aquellos alumnos que realmente lo necesitan.
2. *Información, sensibilización y cambio de actitud.* Los dos primeros elementos son un recurso poco utilizado para impulsar la aceptación de la diversidad humana. El desconocimiento produce temor y rechazo, el resultado: una actitud negativa. Pláticas y talleres informativos sobre las discapacidades y las necesidades especiales serían de gran ayuda para propiciar la participación unificada de todos los miembros de la escuela, desde el director, hasta los mismos alumnos. La sensibilización es un recurso que actúa más a nivel personal, mostrar la realidad de la vida de una persona con necesidades especiales y el porqué de la importancia de la participación produciría un cambio gradual en la actitud desfavorable, a diferencia de esperar que el cambio y aceptación se den de manera espontánea porque el niño ya está dentro del aula regular. No bastaría con una simple plática o taller sino que se estructuran varios a lo largo del ciclo escolar para ir evaluando las experiencias y los cambios generados.
3. *Proyecto escolar unificado.* Esto significa que en su elaboración participen todos los miembros de la escuela que deben participar, principalmente: director, maestros regulares y maestros de apoyo. En ese proyecto es recomendable que exista una claridad a nivel organizativo y a nivel operativo de lo que se debe hacer, por qué se debe hacer, cómo se va a hacer y cuáles es la finalidad última del trabajo. Que el personal tenga funciones claras sobre lo que se espera de su trabajo es un parámetro de acción para la mejora constante, sobre todo, en la labor docente. La cooperación que se establezca para el trabajo en conjunto entre el maestro de apoyo y el regular debe quedar determinada también en el proyecto y que también se vaya involucrando cada vez más a los padres como agentes activos de la educación de sus hijos.
4. *Proyecto USAER unificado.* El establecimiento de un proyecto del trabajo que realiza el maestro de apoyo y cada uno de los profesionales del equipo de apoyo propiciaría una mayor organización en sus funciones y se manifieste el trabajo multidisciplinario en beneficio del alumno. Se trata

de un proyecto escolar a nivel particular correspondiente a su trabajo. De esta manera cada uno sabría qué debe hacer y en qué momento, sin esperar que el maestro de apoyo o cualquier otro miembro organice el trabajo. Es una planeación flexible de acuerdo a los casos reales de niños con necesidades educativas especiales identificados para que sus actividades queden establecidas y no se vayan dejando, quedando los niños sin atención.

5. *Reflexión sobre la práctica docente.* Esta consideración sería para ambos maestros, para el de apoyo y el maestro regular, sobre todo para éste último. Habrá casos en que los años de experiencia producen una actividad casi en “mecánico” debido a la larga experiencia y se olvidan los maestros de reflexionar sobre lo que hacen, cómo lo hacen, por qué lo hacen y si habría una forma de mejorar su trabajo. La integración educativa es una buena oportunidad que tiene el maestro regular para repensar su compromiso con la educación y el desempeño que tiene frente a su grupo. Más que una carga excesiva de trabajo, es una oportunidad para abordar el proceso de enseñanza –aprendizaje de manera novedosa pero antes es necesario que el maestro reconozca esto y esté dispuesto a autoevaluarse y mejorar. Para ello serían recomendables reuniones donde los maestros pudieran compartir sus experiencias y que antes que nada, les quedara claro que nadie va a juzgar o criticar su trabajo.
6. *Creatividad y ambiente más agradable en educación.* Desarrollar nuevas estrategias de enseñanza es necesario cuando se trabaja con niños integrados, debido a que sus necesidades son otras, no siempre se puede trabajar con ellos de forma lineal los contenidos, con el simple uso del pizarrón y el libro de texto. La creatividad en su educación es un trabajo que requiere la participación del maestro de aula y el maestro de apoyo; no siempre las escuelas cuentan con material o recursos de apoyo para diseñar nuevas estrategias, por ello, la creatividad y la innovación para propiciar los aprendizajes es necesaria. No es una tarea difícil, mucho más si el maestro logra involucrar al resto del grupo. Es una buena oportunidad para ir modificando la práctica tradicional del salón de clases: el maestro al frente, el niño sentado y callado, el libro de texto y la explicación que a veces no tiene sentido para los alumnos; lo cual genera un ambiente poco agradable para el aprendizaje, mucho más para el alumno integrado quien necesita de un mejor ambiente para socializar y desenvolverse integralmente, no sólo en lo académico. Un clima de trabajo agradable favorece la aceptación y el cambio de actitud también.

Ahora bien, dentro de las propuestas a considerar que sí quedan fuera de la injerencia de las escuelas y que sí tienen relación con el presupuesto económico son las siguientes:

1. *Más y mejores cursos y talleres de actualización permanente basados en las necesidades reales de los maestros en servicio que tienen alumnos integrados.* Actualización existe pero no corresponde a la realidad que viven

los maestros dentro del aula, por lo regular se tratan temas aislados que no les proporcionan conocimientos sobre las discapacidades o necesidades educativas especiales. Es una necesidad que urge resolver para que deje de existir esa renuencia a la integración que todavía manifiestan algunos maestros regulares. De no resolverse, el más afectado es el niño que ha sido integrado y la integración educativa se traduciría en un simple proceso infructífero. En esta actualización y capacitación permanente se encuentra la herramienta más eficaz para resolver los problemas dentro de la escuela regular y comenzar a vencer la problemática de la ineficiencia en la educación de los niños integrados.

2. *Reducir el papeleo y trabajo administrativo de USAER.* Los trámites de inicio y fin de curso respecto al papeleo que debe realizar el maestro de apoyo, le restan tiempo que podría aprovecharse en atención a los alumnos. A final de curso deben entregar expedientes que hasta cierto punto carecen de valor pues la realidad que se plasma en el papel es una pero la que se ha vivido dentro del aula regular y los avances reales del alumno es otra. Las estadísticas que reportan la cantidad de niños atendidos es poco confiable ya que sólo se refleja el aspecto cuantitativo pero no la calidad de los aprendizajes y si se cumplieron todos los objetivos, mucho menos reflejan si en realidad eran niños con necesidades educativas especiales. La cantidad de niños reportados como aprobados también es poco confiable pues no hay un indicador que muestre que ese alumno cuenta con los conocimientos y las herramientas necesarias para continuar con éxito en los siguientes niveles o insertarse al campo laboral; el otro lado son los reprobados, no hay un indicador confiable que manifieste que un alumno no pudo asimilar los contenidos o que la causa fue que no se estableció un trabajo coordinado y colaborativo y no recibió el apoyo necesario. Es por ello que la cuestión del trabajo administrativo final es confiable parcialmente. Resultaría más adecuado que se estableciera un organismo regulador y supervisor especial para valorar el trabajo y los resultados obtenidos en la integración dentro de la escuela regular desde el aspecto cualitativo con la finalidad de proponer soluciones y vías alternativas para el desarrollo del trabajo. *Mientras se siga dando mayor peso a las estadísticas y a la cantidad de niños reportados en ellas y se siga descuidando la calidad de su educación sin revisar el nivel de integración y el grado de desarrollo que los alumnos están teniendo, entonces, el proceso de integración seguirá condenado al estancamiento produciendo simples integraciones físicas de niños que no contarán con las herramientas suficientes para una vida lo más independiente posible.*
3. *Más recursos de apoyo y material adecuado para las diferentes discapacidades.* Con una suficiente dotación de recursos y materiales a cada escuela sería más fácil que el maestro diseñara nuevas estrategias de aprendizaje e innovara en la forma como enseña a sus alumnos. Sin mencionar el beneficio para aquellos alumnos que tienen una discapacidad, por ejemplo, libros en Braille o mapas en relieve para niños ciegos, material visual para niños sordos, macrotipos de libro para niños con debilidad visual, etc.

4. *Incentivos a maestros.* Con la Nueva Alianza por la Calidad de la Educación se pretende otorgar un incentivo económico a maestros que contribuyan a esta causa. Es una buena forma de motivar un mejor trabajo de los maestros y que sus resultados sean reconocidos, sin embargo, lo deseable es que esto se realice y se considere a aquellos maestros que tienen alumnos integrados, pero sobre todo, que la asignación de recursos sea el resultado del análisis objetivo de la práctica docente y no de “favores” o “compadrazgos”. Hay maestros que han asumido un compromiso real en el proceso de integración de sus alumnos, que han obtenido buenos resultados y que muestran interés; este tipo de maestros son a los que deberían considerar para los incentivos económicos.

Ciertamente, no es posible hacer una generalización a nivel nacional de la situación desfavorable, lo cierto es que las integraciones exitosas con procedimientos eficaces, con personal comprometido bajo una organización institucional clara, con objetivos reales y con un completo reconocimiento de la dignidad humana del niño integrado, son muy pocas. La realidad que puede observarse en sólo dos escuelas es una visión muy reducida de lo que ocurre en el resto del país pero eso no significa que esa misma dinámica no se presenta en otras escuelas, por el contrario, es una realidad que parece ser más general de lo que parece.

Hoy día, la integración educativa en México presenta todo un abanico multicolor de posibilidades, de prácticas pedagógicas, de resultados y de organización. Unificar ese proceso sería lo deseable pero no será posible mientras los objetivos que se habían establecido desde 1995, sigan siendo los mismos que aún se siguen persiguiendo, a pesar de que ha pasado ya bastante tiempo desde la reorientación.

No se puede decir que la integración educativa está en crisis porque no es cierto, integraciones exitosas ha habido y hoy más que nunca se pueden encontrar niños con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad dentro de las escuelas regulares de todo el país pero la pregunta es ¿qué tipo de educación están recibiendo? La realidad sólo muestra que la integración está atravesando por un estancamiento que no le ha permitido avanzar como sería deseado debido a la forma como se desarrolla el proceso dentro de las escuelas regulares. Aún queda mucho por hacer, aún hay muchas cosas que reajustar en su desarrollo pero ¿cuántos años más serán necesarios para que la integración educativa en este país tenga las condiciones mínimas necesarias para su desarrollo satisfactorio?, ¿será que se necesitan otros 15 años más?

ANEXOS

GLOSARIO

Adecuación curricular. Elemento básico para la integración educativa que consiste en modificar el currículo de educación general, en cuanto a los objetivos de aprendizaje, el tiempo en el logro de éstos, la metodología, las actividades y los criterios de evaluación, así como la selección de los apoyos específicos pertinentes; todo basado en las habilidades y capacidades del alumno o alumna con necesidades especiales.

Alumno (a) con Necesidades Educativas Especiales. El sistema educativo mexicano los ha definido como aquellos que presentan un ritmo de aprendizaje significativamente distinto en relación con sus compañeros de grupo y que requiere apoyos extras y/o diferentes en su proceso educativo. Estas necesidades pueden estar asociadas a discapacidad y/o aptitudes sobresalientes u otras como problemas de comunicación, de conducta o socio afectivos.

Anormal. Término no técnico que indica malformaciones o disfunciones fisiológicas pero cuyo uso usual es inadecuado cuando se utiliza para referirse a las personas que presentan una discapacidad como sinónimo de minusvalía.

Aprendizaje. Proceso mediante el cual un sujeto adquiere destrezas, habilidades prácticas, incorpora contenidos informativos y adopta nuevas estrategias de conocimiento y/o acción. Se divide en dos momentos, el proceso mental (no observable) y la ejecución (observable y medible).

Atención a la diversidad. Término que se utiliza para referirse a los servicios educativos que se ofrecen tanto para alumnos regulares como para alumnos con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad, cuyo elemento básico es la consideración, por parte del docente, de cada una de las habilidades, fortalezas y estilos de aprendizaje, de sus alumnos, que permiten un mejor procesamiento de los contenidos.

Atípico. Término utilizado, principalmente durante el siglo XVIII, para denominar a aquellos sujetos con discapacidad ya fuese de carácter sensorial, motor o de carácter mental. Actualmente, el término ha caído en desuso, considerándosele como ofensivo o discriminatorio.

Autismo. Síndrome clínico cuyos síntomas específicos generales corresponden al fracaso en el desarrollo del contacto social, retraso en el lenguaje y deficiente comprensión del mismo, ecolalia y conductas rituales; otros de los síntomas pero no generalizados son movimientos estereotipados, atención fugaz, autoagresión y retraso en el control fecal.

Auxiliar auditivo. Aparato para aquellas personas que presentan debilidad auditiva el cual les permite percibir los sonidos de forma más clara y a un volumen pertinente. No todas las personas son candidatas a utilizar este aparato, ya que, por ejemplo, las personas con sordera total no podrán escuchar aún con el auxiliar.

Calidad educativa. Característica deseable del proceso educativo y de la educación en general, en los diferentes países, que se relaciona con la mejora constante, la eficiencia y eficacia de cada uno de los elementos que conforman un sistema educativo: infraestructura adecuada, cobertura total, aumento de matrícula, formación pertinente y eficiente de docentes, actualizaciones, etc.

Canal de percepción: Vía sensorial por la cual una persona recibe la mayor de los aprendizajes, constituyéndose como el canal de percepción preferido para las experiencias de aprendizaje ya que lo posibilitan, y puede ser visual, auditivo o kinestésico.

Centro de Atención Múltiple (CAM). Servicio escolarizado de educación especial que proporciona atención a aquellos alumnos que presentan necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad severa, múltiples, trastornos generalizados del desarrollo o aquellos casos donde las adecuaciones curriculares son un grado más elevado y por ello las escuelas regulares no han podido integrarlos.

Cascada de servicios. Diferentes alternativas en los servicios de educación especial que

proporcionan atención de forma gradual, respecto a la cantidad e intensidad de los apoyos, a los sujetos con discapacidad y necesidades educativas especiales cuyo objetivo final es su integración completa en una escuela regular.

Ceguera. En un sentido estricto, se refiere a la ausencia total de percepción visual y percepción luminosa; distinguiéndose así la ceguera total o parcial y la ceguera congénita o adquirida, según se produzca desde el nacimiento o después. Esta condición requiere de alternativas nuevas y estrategias adecuadas para la educación de los sujetos que la padecen.

Ciego. Término genérico que designa a la persona que carece de visión.

Coficiente Intelectual (C.I.). Medida de mejor aproximación a la aptitud intelectual de un sujeto por ser el mejor constructor psicológico que presenta los valores en los criterios psicométricos y que mejor ayuda a evaluar los efectos y los cambios en las intervenciones educativas, a pesar de ser sólo una medida microscópica de la eficiencia intelectual. Este C.I. se obtiene según la fórmula de la edad mental dividida por la edad cronológica multiplicando el resultado por cien; habiendo distintos tests de inteligencia para obtener la edad mental.

Coordinación motriz fina: Coordinación de los miembros, el movimiento y la locomoción para ejecutar movimientos más precisos y rápidos. Alguna alteración en el cerebro o el Sistema Nervioso puede provocar daño en este tipo de movimientos dificultando la coordinación o imposibilitándola.

Débil visual. Sujeto cuya visión presenta una disminución grave en los dos ojos pero que no llega a ser ciego, llegando a distinguir sombras y luminosidad.

Deficiencia/déficit. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud se refiere a cualquier pérdida o anomalía a nivel órgano o de la función propia de ese órgano, provocando así síntomas, señales o manifestaciones de una enfermedad a nivel órgano.

Deficiente mental. Término que, de manera general, hace referencia a los sujetos cuya capacidad intelectual es limitada respecto al promedio de la población, y que se encuentra asociado a un desajuste del comportamiento, pero que de ninguna manera corresponde a una enfermedad mental.

Discapacidad. De acuerdo con la Organización Mundial de la Salud, se refiere a toda limitación grave que afecta de forma permanente a la persona quien la padece, y cuyo origen se encuentra en una deficiencia.

Diversidad. Dentro de un grupo de alumnos, se denomina diversidad a las diferencias y particularidades de cada uno de los alumnos y alumnas ya que cada uno posee habilidades diferentes, junto con un potencial diferenciado entre cada uno de ellos. Estas diferencias tienen que ver también con la existencia o no de necesidades educativas especiales y la existencia o no de alguna discapacidad.

Educación especial. 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, y faciliten la adquisición de habilidades y destrezas que les capaciten para lograr los fines de la educación.

Equidad. En educación, se refiere al igual acceso que tienen todos los niños y niñas a la educación, por lo menos, a nivel básico, sin importar su género, raza, condición sociocultural, religión, condición física u otros.

Equipo de apoyo. Conjunto de especialistas en diferentes áreas para el apoyo educativo de los niños con discapacidad en su proceso de integración educativa; por lo regular se conforman por un maestro especialista, un terapeuta del lenguaje, un trabajador social y el psicólogo.

Escuela integradora. Nombre con el que se denomina a las escuelas regulares que han incorporado dentro del alumnado a niños y niñas con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, y que también cuentan con los recursos adecuados tanto a nivel

infraestructura como material pero sobre todo recursos humanos capacitados para el proceso de integración educativa.

Estilo de aprendizaje. Método y estrategias individuales de aprendizaje relacionado al canal de percepción que son utilizadas como tendencias utilizadas en las nuevas experiencias de aprendizaje.

Habilidad adaptativa. Conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas aprendidas por las personas para funcionar en su vida diaria. Las limitaciones en la conducta adaptativa afectan tanto a la vida diaria como a la habilidad para responder a los cambios en la vida y a las demandas ambientales.

Hipoacusia. Disminución de la sensibilidad auditiva cuya causa no está asociada a una enfermedad sino a afecciones de transmisión, de percepción o mixtas. Las primeras se refieren a lesiones en el conducto auditivo, el tímpano u otro componente del sistema de transmisión. El segundo se refiere a las lesiones en la cóclea que es el aparato sensorial del oído o al nervio acústico. En el caso de las afecciones mixtas, las lesiones se encuentran en los dos sitios anteriores.

Idiocia/ Idiotez. Término utilizado por los científicos y especialistas psiquiátricos, principalmente durante el siglo XIX, para referirse a los sujetos que padecían deficiencia mental severa como una forma de diferenciar a aquellos sujetos que padecían demencia de aquellos otros quienes, simplemente, presentaban una reducción en su capacidad intelectual. Actualmente, este término ha caído en desuso por la comunidad científica, reduciéndose a una palabra de insulto.

Inclusión total. Evolución máxima de la integración educativa consecuencia del desarrollo educativo pertinente respecto a la atención de los niños con discapacidad, que presupone la desaparición total de los servicios de educación especial por la asistencia completa de todos sus alumnos a una escuela regular sin importar la discapacidad o el grado en que ésta se presente.

Integración educativa. El sistema educativo mexicano la definió como el proceso que implica que los niños, las niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales, prioritariamente quienes presentan discapacidad, estudien en aulas y escuelas de educación regular, recibiendo los apoyos necesarios para que tengan acceso a los propósitos generales de la educación.

Inteligencia. En un sentido lato, se refiere a la capacidad de adaptación de un sujeto a su medio ambiente a través del aprendizaje, pero más específicamente se refiere a la capacidad racional del ser humano mediante la estructuración, planteamiento, replanteamiento y reestructuración de sus conocimientos y capacidades ante las diferentes situaciones y circunstancias que se le presentan.

Lateralidad. Identificación indispensable para el niño cuyo desarrollo es indispensable como nociones básicas de la lectura, escritura y lógica-matemática relacionadas con la ubicación física derecha-izquierda.

Menor infractor. Término genérico que se usa para referirse a aquellos niños que manifiestan conductas anómalas relacionadas en lo relativo a las reglas sociales, con una tendencia hacia la delincuencia.

Minusvalía. Consecuencia social derivada de una discapacidad que provoca que se manifiesten las desventajas de la enfermedad que la produce, ya sea relacionarse con el entorno o cumplir con las normas o costumbres que establece la sociedad.

Necesidades Básicas de Aprendizaje. Necesidades que abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje como los contenidos básicos de aprendizaje necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de vida, tomar decisiones fundamentales y continuar aprendiendo.

Normas IRAC: lineamientos establecidos por la SEP que deberán ser aplicadas a los planteles de educación básica para las etapas de inscripción, reinscripción, acreditación y certificación y que incluyen especificaciones para los alumnos con necesidades educativas especiales.

Parálisis cerebral. Trastorno de la motricidad a causa de una lesión cerebral que pudo haberse generado antes o durante el parto cuyas variaciones de gravedad oscilan entre la moderada y la grave, produciéndose así algunos otros síntomas como atetosis, espasticidad, rigidez, entre otros.

Principio de integración. Uno de los ejes filosóficos del principio de normalización que consiste en que las personas con discapacidad tengan acceso al mismo tipo de experiencias que el resto de las personas, en los mismos lugares y en los mismos tiempos como cualquier otra persona que integra una sociedad.

Principio de normalización. Intención primordial como parte del reconocimiento de la dignidad humana y respeto a las diferencias, que busca propiciar ambientes y condiciones lo más normales posibles para el desarrollo de una vida plena y normal de las personas con discapacidad.

Problema caracterial. Problema relativo al carácter, por una conducta inflexible y por un modo de ser que resulta nocivo y de difícil tolerancia para los demás; problema en el que el sujeto no mantiene un equilibrio emocional generando una inconsciencia de su conducta.

Problemas de aprendizaje. Término que se refiere al trastorno de uno o más de procesos psicológicos básicos que intervienen en la comprensión y uso del lenguaje hablado o escrito cuyas manifestaciones son las dificultades para pensar, hablar, leer, escribir, para la ortografía o los cálculos matemáticos. Las causas pueden ser varias como las minusvalías de percepción, lesiones cerebrales, dislexia, afasia del desarrollo, disfunción cerebral mínima o determinado factor extrínseco al niño o niña.

Propuesta curricular adaptada. De acuerdo con la SEP, se define como la herramienta que permite especificar los apoyos y recursos que permite especificar los apoyos y recursos que la escuela brinda al alumno que presenta necesidades educativas especiales para lograr su capacitación y aprendizaje, por lo que su elaboración y seguimiento es indispensable. Incluye la planeación de los recursos profesionales, materiales, arquitectónicos o curriculares que ofrece para que el alumno logre los propósitos educativos. En el caso de los recursos curriculares la propuesta debe partir de la planeación que el maestro tiene para todo el grupo, basada en los planes y programas de estudio vigentes para educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, según sea el caso. En caso de los alumnos que requieren de adecuaciones curriculares significativas, es decir, en los contenidos o propósitos educativos, es un instrumento indispensable para tomar decisiones respecto a su promoción.

Rehabilitación. En educación especial significa el trabajo programado para enseñar a las personas con discapacidad las habilidades necesarias para el desarrollo de una vida independiente y plena.

Seriación: Proceso indispensable para el desarrollo de la lógica-matemática que suele desarrollarse durante la etapa de las operaciones concretas entre los seis y doce años de edad, que permite identificar patrones de orden. Por ejemplo, la seriación de objetos del más pequeño al más grande.

Síndrome de Down. Anomalía de orden cromosómico por la existencia de un cromosoma extra en el par 21, provocando retraso mental de leve a moderado, macroglosia, tono muscular débil y diferentes trastornos como los cardíacos o digestivos.

Sistema Braille. Principal método de lectura y escritura para ciegos, inventado por el francés Louis Braille, de quien recibe su nombre. Este sistema está formado por la combinación de seis puntos en relieve, dispuestos en rectángulo vertical quedando tres puntos en vertical a la izquierda y otros tres puntos a la derecha. Hay adaptaciones del sistema para su aplicación en

los distintos países, definiéndose determinado número de signos que conforman un alfabeto con vocales, acentos y signos de puntuación, así como representaciones para aritmética y álgebra.

Sordera. Pérdida grave de la audición cuya consecuencia se centra en la incomprensión del lenguaje oral aun cuando se cuente con un aparato amplificador o auxiliar auditivo; sólo es posible que se alcancen a percibir ciertos sonidos.

Sordomudez. Consecuencia de un estado patológico del órgano auditivo heredada o adquirida, que produce un déficit auditivo que impide el aprendizaje del habla o hace olvidar el lenguaje adquirido permanentemente. La mudéz es sólo la consecuencia de la sordera profunda pues el niño no es mudo originalmente.

Test de inteligencia. Prueba estandarizada que mide los distintos elementos de la inteligencia como el lenguaje, la capacidad de abstracción, concentración, pensamiento lógico-matemático, etc. En un principio se constituyó como el máximo instrumento de detección de las posibilidades intelectuales de un niño o niña. Actualmente, existe una gran variedad de test cuya variación radica en la teoría de la inteligencia que la sustenta, su aplicación, los reactivos y el rango de los valores que indican el nivel de la misma, sin embargo, no son el único parámetro para definir las capacidades y habilidades de un niño o niña.

Trastorno de lenguaje. Todas las diferencias de la norma en cuanto a forma, grado, cantidad, calidad, tiempo y ritmo lingüístico que dificultan las posibilidades de expresión de las funciones de la comunicación oral o escrita y que implican una deficiencia que afecta las relaciones entre los individuos y la personalidad.

Trastorno del habla. Problema que se manifiesta en la dificultad de la producción del lenguaje oral pero que no tiene que ver con las dificultades de orden y coherencia de las ideas.

Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER). Servicio de educación especial encargado de apoyar el proceso de integración educativa en las escuelas regulares de los alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas especiales, prioritariamente aquellos casos en los que hay una discapacidad y/o aptitudes sobresalientes.

A. Entrevista

Martes 10 de junio de 2008.

Prof. Román Villagrán, Director de la Telescundaría Benito Juárez García

1, Desde su punto de vista como Director, y como maestro que ya fue, ¿cuál es su punto de vista sobre la integración educativa?

Desde mi opinión, la palabra "integración" se oye muy bonita pero ya en la realidad de las cosas la palabra integración no se está llevando a cabo por muchos factores, desde la raíz familiar hasta aquí con muchos de los compañeros maestros, que no utilizamos estrategias para poder hacer la integración de los alumnos. Falta una planeación, estrategias de trabajo con los maestros. De hecho en años anteriores el trabajo era muy diferente pero si el maestro no participa, no tiene liderazgo entonces podemos ver que ni la escuela tiene integración.

2. ¿Usted considera que tener a niños como Luis Enrique de 1.D (un niño con discapacidad intelectual leve) en la escuela regular es bueno o sería mejor que se mantuvieran en las escuelas de educación especial?

Pues yo creo que si estamos en un país democrático tenemos que darles la oportunidad a todos, también los jóvenes con capacidades especiales tienen derecho a estudiar. Yo te puedo decir que yo tengo una discapacidad física y se nota que tenemos que superar muchas metas, muchas cosas; si no tenemos esa superación en nosotros mismos, no podremos llegar. En el caso de Luis Enrique, es inteligente, lo que tiene él es el carácter muy fuerte pero si el maestro busca estrategias se puede trabajar con él. Otro caso es el de Gaby de 1.D que casi no ve. En su caso no aprende nada, no hace nada en el salón, en el caso de ella sí necesita una educación especial; niños con problemas leves si pueden estar aquí en la escuela regular pero niños con problemas más severos de discapacidad si requieren de educación especial ya que sería difícil que se adaptaran a esta escuela y su sistema por las burlas de los compañeros, la inmadurez.

3. ¿De qué manera considera usted, que su escuela ha asumido todo este proceso de inscribir a los niños especiales?

Los hemos incluido también porque nos han marcado en los estatutos, en las normas de la SEP y el artículo 3º constitucional que debemos ser una escuela democrática y darle estudio a todos los jóvenes y si yo me niego falto a esa normatividad y viene una sanción, pero también, por mi lado humano, se reconoce el derecho que tienen a la educación todos. Si ahorita nos dimos cuenta en la preinscripción del siguiente ciclo escolar (2008-2009), vamos a tener más de los niños. De los que vinieron a sacar su ficha eran doce pero tuvimos que poner un límite: hasta diez. Creo que en las otras escuelas hay límites también para aceptar a los niños. Si hubiera una normatividad que nos dijera: –vas a tener un límite de diez, los vas a mantener, y nos apoyaran con más personal de USAER. Aquí sólo tenemos una maestra de USAER, que viene sólo dos días, que vienen siendo ocho o diez horas a la semana pero si tuviéramos mucho más apoyo, sería mucho mejor.

4. ¿Entonces no hay nada que establezca el número de niños que debe aceptar; usted los define?

No hay nada, nosotros pusimos el límite de alumnos basado en las necesidades que tenemos en la misma escuela. Hicimos el análisis de darle dos o tres niños a cada maestro de primero pero ya no aceptar a más niños de los otros grados. Pero que esos niños terminen aquí son los lineamientos que nos pusimos como escuela.

5. Respecto a la actitud que han tenido los padres de familia, los compañeros de clase y los mismos maestros ¿cómo ha visto usted las actitudes que tienen hacia los niños integrados?

Pues rechazan algunos maestros a sus jóvenes, ellos quisieran tener siempre puras personas normales. Es el maestro que no se está actualizando, porque cuando somos maestros

debemos estudiar algo de psicología para atender a los niños. Lamentablemente en nuestra "escuelita" hay personal que no son formados para la docencia o pedagogía, hay abogados dentistas, ingenieros, que están acostumbrados al trabajo con máquinas o personas adultas pero no con adolescentes. Por eso tenemos que actualizarnos más, estudiar más.

6. ¿Y los papás?

Los papás de aquí sólo están agradecidos aunque algunos se han ido frustrados porque no han obtenido el apoyo del maestro. Pero pues viendo bien, este año lectivo no hemos tenido ningún contratiempo. Por ejemplo, hay otra niña del maestro Pedro; lamentablemente en 1.D tenemos varios niños de este tipo porque el maestro Pedro acepta y no le interesa cómo vengan los niños y hay otros maestros que ponen pretextos, en este caso específico podemos mencionar a la maestra Marina quien los recibe pero no busca estrategias para el trabajo. Si yo fuera rígido se los mandaría y los debería aceptar pero no. En el caso de los papás de los niños "normales", hasta ahorita como director, no se han quejado, ni ha habido ninguna contradicción, que yo sepa no. No me han dicho nada los maestros, yo no se si allá afuera se hayan quejado, pero que yo sepa no.

7. ¿Y los compañeros de grupo?

Con ellos si ha habido problemas; los niños abusan mucho de los jóvenes especiales porque se dejan. El año pasado tuvimos un problema que hasta tuvo que venir el jurídico del DIF porque los niños no controlan. Por eso el maestro debe ser líder para evitar esos problemas, pero si no los hay, entonces eso ocurre.

8. ¿Los alumnos regulares han recibido algún tipo de información, pláticas o algo sobre los alumnos que se están integrando a la escuela?

Es cuestión de cada uno de los maestros de grupo. Cuando yo estuve, por ejemplo, en grupo, yo tenía que hablar con los alumnos, que tenían que respetar pero todo depende de cada maestro. Yo como directivo no alcanzo a ver esos propósitos por las múltiples ocupaciones; quisiera tener un poco más de tiempo, dedicarme a esas cuestiones pedagógicas porque aquí tenemos que pagar por el aseo, porque ni a conserje llegamos, ni un prefecto, el personal de la escuela es muy poco.

9. Si hace un balance del trabajo de la maestra de USAER ¿Cómo la puede valorar?

Todo el año no ha estado, tiene unos cuantos meses. Veo que es una maestra muy accesible, se presta para trabajar con los adolescentes, aunque todavía no se ha conseguido el propósito porque está en el examen diagnóstico de la escuela. Es positivo su trabajo. Aunque no se le dio muchos niños de los casos especiales que tiene que manejar ella, me apoyó más todavía con los jóvenes "normales" que son los que han tenido más problemas de conducta, con los niños especiales no ha habido problemas de conducta. El trabajo de la maestra para mi ha sido excelente, aunque algunos compañeros maestros no lo ven porque sólo están esperando en su salón y no saben, no ven lo que hace la compañera habido maestros que se han quejado, que no hace nada, que no ha cumplido con el propósito y yo les digo que es la primera vez y que no se puede hacer nada primero si no se empieza a diagnosticar. Yo como ve qué hace, lo que me presenta, y yo veo muy positivo su trabajo. Si no hubiese entrado ella, yo no hubiera aceptado niños con discapacidad porque sería muy difícil.

10. ¿Cuáles son las expectativas que usted tiene, para el ciclo que viene (2008-2009) respecto al trabajo de la maestra de USAER?

Mi perspectiva únicamente es trabajar con esos diez nuevos alumnos que van a entrar. Con los maestros y la maestra de USAER pues qué vamos a hacer, la distribución de los niños integrados en cada grupo, que lo más probable es que la mayoría se vaya con el maestro Pedro y con la maestra Marina ninguno. Ya la maestra tendrá un plan de trabajo pedagógico. Dar muestra de que los jóvenes también tienen derecho aunque mi proyecto no es que vayan a la escuela media-superior sino que se les enseñe y se anexas a la vida real y al trabajo que

pueden tener con sus capacidades. Así como yo tuve la oportunidad yo también quiero que tengan la oportunidad.

11. ¿Cómo ha visto el desempeño académico de los niños con necesidades educativas especiales?

Hay alumnos que sí aprenden, no será algo normal pero si aprenden. Por ejemplo, un niño del maestro Mario Prado saca cuatro de calificación pero los normales sacan uno de calificación. Eso quiere decir que sí van avanzando. Sí están avanzando, aunque no sacan un ocho calificando de cero a diez pero sacan un cuatro. Claro que eso no lo dice el "Acuerdo 200" (relativo a la evaluación en educación básica) pero sí van avanzando.

12. ¿Cómo se les evalúa?

El maestro tiene su evaluación y sus estrategias, cada uno con su forma. A Gaby quizá si sea necesario mandarla a una educación especial que le enseñe a leer con los dedos o algo así porque ella misma se desespera porque quiere ver y no puede.

13. ¿Cuáles serían para usted los pros y contras de la integración educativa?

Los pros son el apoyo de la mayoría de los maestros y que los niños están saliendo adelante. Los contras son la falta de personal adecuado, pero si el sistema nos diera a una persona por grupo o tres personas sería excelente. Más gente nos ayudaría porque los maestros hacen lo que se puede pero es difícil porque no les da tiempo para hacer más cosas como actualizarse.

14. ¿Entonces los maestros no reciben un taller de actualización o pláticas sobre educación especial e integración educativa?

Nada, nada, nada. Nada más actualizaciones referidas a la metodología que se tiene que trabajar pero sobre discapacidad no. No sé cómo se maneja en la secundaria general pero aquí no.

15. Por parte de los maestros ¿ha habido alguna iniciativa de acercarse o preguntar al respecto?

Algunos que tienen cierta iniciativa porque la única plática que tuvimos fue la de USAER cuando vinieron a presentar a la maestra. Vino la Supervisora y sacó de muchas dudas a los compañeros maestros.

16. ¿Qué propone para realizar un mejor proceso de integración?

Realizar conjuntamente el trabajo con todos los maestros en beneficio de los niños. No hacerlos "para atrás" porque también tienen derechos y no hay porqué compararlos sino dejarlos que aprendan a su propio ritmo.

B. Indicadores de una buena gestión escolar en sus diferentes dimensiones

Dimensión pedagógica curricular	
A.5.	Los directivos y docentes demuestran un dominio pleno de los enfoques curriculares, planes, programas y contenidos.
A.8.	Los docentes demuestran capacidad crítica para la mejora de su desempeño a partir de un concepto positivo de sí mismos y de su trabajo.
A.9.	Los docentes planifican sus clases considerando alternativas que toman en cuenta la diversidad de sus estudiantes.
A.10.	Las experiencias de aprendizaje propiciadas por los docentes ofrecen a los estudiantes oportunidades diferenciadas en función de sus diversas capacidades, aptitudes, estilos y ritmos.
A.11.	Los docentes demuestran a los estudiantes confianza en sus capacidades y estimulan constantemente sus avances, esfuerzos y logros.
A.12.	Los docentes consiguen de sus alumnos una participación activa, crítica y creativa como parte de su formación.
A.14.	En la escuela se favorece el conocimiento y valoración de nuestra realidad intercultural.
A.15.	La escuela incentiva el cuidado de la salud, el aprecio por el arte y la preservación del ambiente.
A.16.	La comunidad escolar se desenvuelve en un ambiente propicio a la práctica de valores universales tales como la solidaridad, la tolerancia, la honestidad y la responsabilidad, en el marco de la formación ciudadana y la cultura de la legalidad.

Dimensión organizativa	
A.1.	La comunidad escolar comparte una visión de futuro, planea sus estrategias, metas y actividades y, cumple con lo que ella misma se fija.
A.2.	El director ejerce liderazgo académico, organizativo-administrativo y social, para la transformación de la comunidad escolar.
A.3.	El personal directivo, docente y de apoyo trabaja como un equipo integrado, con intereses afines y metas comunes.
A.4.	Los directivos y docentes se capacitan continuamente, se actualizan y aplican los conocimientos obtenidos en su práctica cotidiana, para la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes.

Dimensión organizativa	
A.13.	La escuela se abre a la integración de niñas y niños con necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a los que presentan alguna discapacidad y que requieren de apoyos específicos para desarrollar plenamente sus potencialidades.
A.19.	Los alumnos se organizan y participan activamente en las tareas sustantivas de la escuela.
A.20.	La comunidad escolar se autoevalúa, realiza el seguimiento y evaluación de sus acciones, busca la evaluación externa y las utiliza como una herramienta de mejora y no de sanción.
A.21.	La escuela promueve el desarrollo profesional de su personal dentro de su propio centro, mediante la reflexión colectiva y el intercambio de experiencias para convertirse en una verdadera comunidad de aprendizaje.
A.22.	La escuela participa en una red de intercambio con otras escuelas para fortalecer la mejora de la práctica docente, directiva, de los aprendizajes de los alumnos y de relación con los padres de familia.
A.23.	La escuela se abre a la sociedad y le rinde cuentas de su desempeño fundamentalmente en el logro de los propósitos educativos, la administración de recursos y la difusión de información.

Dimensión administrativa	
A.6.	Se cumple con el calendario escolar, se asiste con puntualidad y se aprovecha óptimamente el tiempo dedicado a la enseñanza.
A.7.	La escuela mejora las condiciones de su infraestructura material, para llevar a cabo eficazmente sus labores: aulas en buen estado, mobiliario y equipo adecuado a los procesos modernos de enseñanza-aprendizaje, laboratorios equipados, tecnología educativa, iluminación, seguridad, limpieza y los recursos didácticos necesarios.

Fuente: Plan Estratégico de Transformación (2006) pp. 32-33.

C. INTEGRACIONES EXITOSAS

Escuela Primaria Pioneros del Cooperativismo

Nombre del alumno integrado: Marco Tulio Benítez Rosales.

Fecha de Nacimiento: 27 de Agosto de 1999.

Edad: 7 años.

Nombre de Profesora USAER: Patricia Campoy Inclán.

Marco Tulio es hijo único de una familia disfuncional en la cual los padres no brindan la atención necesaria, delegando la responsabilidad a la tía materna de 45 años, soltera con quien vive el niño quien lo sobreprotege. El ambiente familiar no es propicio para el desarrollo del niño ya que existen constantes discusiones y conflictos emocionales de los familiares que están involucrados en la situación del niño.

Es importante mencionar que ambos padres presentan una actitud de rechazo hacia el niño, ya que no fue un embarazo deseado por el padre, por la madre lo fue hasta los 3 meses, cuando por medio de un ultrasonido se entera que se hijo era del sexo contrario de lo esperado, incluso pensó en abortar. El embarazo fue a término y el nacimiento por cesárea. La madre es abandonada por el padre del niño a los 3 meses de embarazo regresando cuando el niño ya tenía un año, agudizándose así los conflictos emocionales de la madre.

Presentó un evidente retraso psicomotor y de Lenguaje, por lo cual la mamá solicitó apoyo al CAM 13 de Cuautitlán proponiéndole la atención cada mes, decidiendo acudir al INCH en donde a la edad de 3 años es diagnosticado con Autismo y canalizado al Hospital de Legaría para recibir atención de Psicomotricidad, Lenguaje y Psicología. Después de 7 meses lo canalizan al Centro Escolar "Topampa" donde es diagnosticado como Autista Funcional, asistiendo a dicho centro en horario extraescolar de 3 veces por semana para apoyo a tareas y un día al URIS a Terapia de Lenguaje. Este centro lo integra a la Educación Regular a los 6 años de edad a nivel Preescolar y posteriormente al 1º grado de Primaria el que cursa actualmente con apoyo permanente de una Maestra Niveladora. Las características físicas del alumno corresponden a su edad cronológica.

Durante la primera observación al grupo Marco Tulio muestra buena disposición para el trabajo, realiza la actividad como una rutina que debe terminar, solicitando a su apoyo ayuda para concluirla, permanece sentado, no socializa con sus compañeros, no hace contacto visual a menos que se le hable muy cerca y frente a él inclusive es necesario dirigirle la cara hacia quien le habla, no muestra atención hacia la maestra, solamente a las indicaciones de su apoyo, sus problemas de articulación le impiden que sus compañeros comprendan lo que les dice cuando se le indica que se comunique con ellos. En sus cuadernos se observa limpieza y orden.

Para iniciar el apoyo de USAER se realizan las entrevistas y orientaciones a la madre y a la tía del alumno por las áreas de Pedagogía y Psicología, se elabora la Evaluación Psicopedagógica con la participación de la Maestra de Grupo, la Maestra de Apoyo, la Maestra Niveladora y la Tía tomando acuerdos para el trabajo con el menor. Posteriormente se elabora el DIAC con la participación de la Maestra de Grupo, Maestra de Apoyo y Maestra Niveladora. La prioridad para los apoyos del niño van enfocados al aspecto social y de comunicación para favorecer el vínculo maestra – alumno, alumno – compañeros y madre – hijo.

Se han trabajado diferentes estrategias para desarrollar habilidades sociales, comunicativas y recurrentes para favorecer su aprendizaje como discriminación de formas, tamaños, ubicación espacial en plano gráfico, identificación de semejanzas y diferencias, descripciones en cuanto a cantidad de elementos, trabajo en binas, seguimiento de instrucciones y de secuencias, respeto de turnos, participación en actividades colaborativas y dirigidas, actividades de matemáticas con uso de material concreto, conteos por medio de asociación de cantidades mínimas, ampliación de su vocabulario y lenguaje espontáneo en forma oral, reafirmación de las vocales y consonantes que conoce y ejercicios para favorecer su motricidad gruesa.

A la fecha Marco Tulio es capaz de mantener su atención por lapsos más largos, ya es más independiente de su maestra niveladora, puede seguir instrucciones y secuencias largas de movimientos corporales, ya empieza a establecer contacto visual y a tener actitudes para relacionarse con sus compañeros con intencionalidad y a establecer una comunicación espontánea.

En cuanto al ámbito escolar, la institución a la que asiste Marco cuenta con 17 grupos con un promedio aproximado de 25 alumnos cada uno. Al grupo al que pertenece el alumno tiene un total de 26 alumnos, el mobiliario consta de mesas que se pueden distribuir en diferentes posiciones, sin embargo generalmente están ubicadas en filas, el alumno y su maestra niveladora se encuentran ubicados en la parte posterior de la fila cercana al escritorio de la maestra, cabe mencionar que para favorecer la socialización se considero como estrategia importante que Marco estuviera sentado con un compañero en su mesa.

Cabe mencionar que como resultado de la sensibilización con la maestra sobre integración y atención a la diversidad ha modificado algunas de sus actitudes, sin embargo con respecto a la relación que existe entre la maestra y el alumno, la presencia permanente del apoyo de la maestra niveladora aunque beneficia en algunos aspectos al niño sobre todo a nivel pedagógico, limita la relación de la maestra directamente con el niño ya que funciona como intermediaria. Razón por la cual las estrategias de apoyo por parte de USAER son puestas en práctica en su mayoría por la maestra niveladora dentro del aula, por lo que se vio la importancia de hacer el contacto con el Director del Centro Escolar "TOPAMPA" para establecer acuerdos en cuanto al trabajo coordinado con USAER. Mientras que en otras actividades como las de Educación Física la maestra de grupo es quien las lleva a cabo.

La sensibilización con padres se ha realizado con la Madre y con la Tía Materna ya que el padre no convive con el menor ni se responsabiliza de este. Actualmente la sensibilización ha ido encaminada a la aceptación de la discapacidad de su hijo y al reconocimiento de sus avances y habilidades.

En base a lo anterior se continuara la sensibilización con la Maestra de Grupo, el contacto y coordinación con la Maestra Niveladora para favorecer la integración del alumno. Continuar brindando estrategias para la socialización del alumno. Consolidar las precurrentes que tiene el alumno para favorecer su proceso de aprendizaje. Dar seguimiento al trabajo con padres.

INTEGRACION EXITOSA DE CAM No. 9 A USAER 18

NOMBRE: Fonseca Camacho Jesús Alberto.

FECHA DE NACIMIENTO: 25-04-94.

Edad: 13 años.

Nombre de Profesora USAER: Lic. Teresa Martínez Cordero.

Jesús presenta discapacidad intelectual, ingresa al servicio en primer grado en el ciclo 2001 – 2002, cursa segundo grado dos veces en el ciclo 2002 -2003 y 2003 – 2004. Durante estos primeros años mostraba avances continuamente, aunque se le dificultaba adaptarse a las normas de conducta. Cursa tercer grado en el ciclo 2004 – 2005. En este periodo el alumno muestra un rendimiento superior al promedio del grupo, por sus habilidades es candidato a integrarse a escuela regular, en junio del 2005 se realiza el informe psicopedagógico para determinar su pertinencia, en el cual se concluye que debido a los avances que ha mostrado y al compromiso familiar, Jesús puede ser integrado a escuela regular con apoyo de USAER en cuarto grado.

Sin embargo al ingresar a cuarto grado la integración se pospone hasta finales del ciclo escolar 2005-2006. Finalmente el alumno se integra en quinto grado en el ciclo 2006-2007, en la escuela primaria Flor de María Vda. de Molina, turno vespertino con el apoyo de la USAER 18 perteneciente a la Zona 13.

En la evaluación psicopedagógica se plasmaron las siguientes sugerencias: De acuerdo con el criterio de edad cronológica era conveniente que el alumno se integrara a la escuela primaria en 5º grado, por los intereses que presenta y la adquisición de aprendizajes. En el criterio de sociabilidad se sugiere el trabajo en base a valores, para que el alumno obtenga una mejor aceptación por el resto del grupo. Es conveniente el manejo de límites y reglas específicas en cuanto a situaciones cotidianas en el contexto escolar que el permitan una mejor integración.

De acuerdo con el criterio de significación el alumno requiere seguir las estrategias metodológicas planteadas por USAER con el fin de que obtenga aprendizajes significativos mediante el uso de materiales concretos y apoyos visuales.

En el criterio de probabilidad de adquisición es conveniente enfatizar en los contenidos actitudinales y procedimentales. Uso de fichero de grado, instrucciones verbales claras, cortas y precisas, trabajar con un compañero monitor. Requiere del uso de materiales diversos, concretos, gráficos, así como de actividades variadas a fin de mantener su interés, igualmente permitirle movimiento en el espacio áulico ya que requiere de la aprobación y guía al realizar su trabajo.

Es necesario incrementar su vocabulario y conocimiento del mundo a través de lecturas de historias breves y diversas situaciones comunicativas. Continuar manejando la conceptualización de número y lecto-escritura.

En lo que se refiere al criterio de compensación son necesarias adecuaciones en la evaluación para que ésta sea acorde a las características del menor, así como realizar adecuaciones significativas en cuanto a propósitos y contenidos del grado, por lo que se sugiere la elaboración de una propuesta curricular adaptada.

En el contexto familiar, es importante orientarlos, para que conozcan las fortalezas y necesidades educativas especiales, así como las características de la discapacidad intelectual, y de esta manera logren una adecuada participación en el proceso de integración. Es necesario que la familia se responsabilice en todos los aspectos escolares. Finalmente se deben establecer en casa normas y límites que le permitan una mejor integración y relación en su entorno.

Por otra parte, el proceso de integración se realizó de la siguiente manera, en primer lugar se llevaron a cabo dos visitas de la maestra de USAER a CAM directamente al grupo del alumno

y una visita por parte de la maestra de grupo del CAM 9 a la primaria regular estableciendo un primer contacto. Posteriormente se realizaron dos reuniones técnicas con la participación de los apoyos técnicos de las zonas 13 y 1 de educación especial y personal de USAER 18 conjuntamente con la maestra de grupo de CAM. En estas reuniones se establecieron algunos acuerdos para la integración, aunque se destaca que existen diferentes criterios para la integración de alumnos de CAM a escuela regular en las diferentes zonas encolares.

Al integrarse a escuela regular, una de las dificultades señaladas por USAER y el profesor de grupo es que el alumno se incorpora a un grado superior y no cuenta con Lecto-escritura. En este sentido Jesús es el primer alumno de la institución que se integra en estas condiciones, pues a pesar de no contar con lecto escritura el alumno presentaba las habilidades suficientes que le permiten ser funcional. En cuanto al grado escolar en que se integra la propuesta inicial era enviarlo al cuarto grado, sin embargo la integración se retraso debido a la falta de seguimiento y al desacuerdo por parte de la maestra de grupo de CAM para que está se realizará.

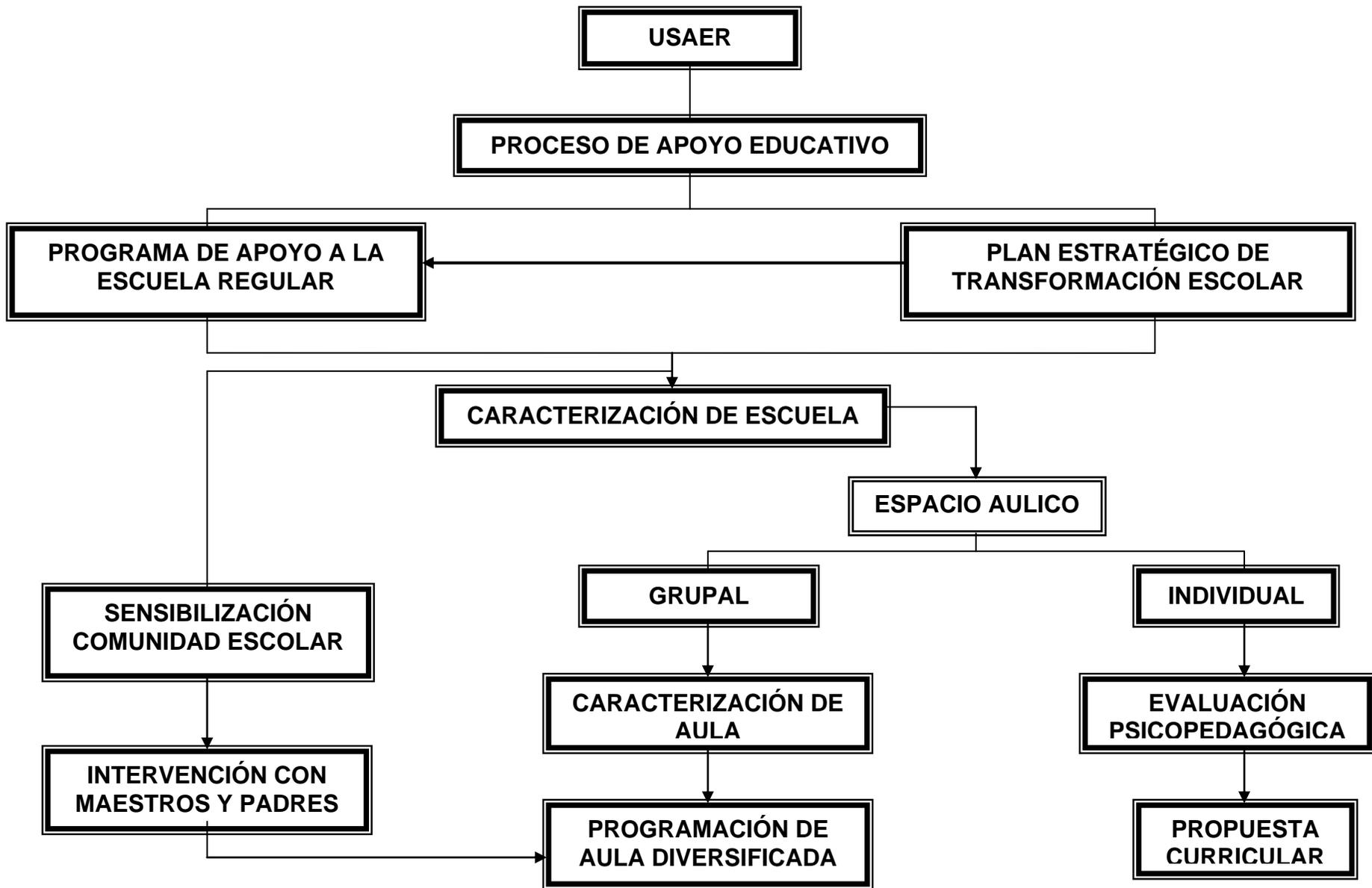
Actualmente Jesús se ha integrado de forma exitosa, sobre todo en lo que se refiere al ámbito social, se ha ganado la amistad y confianza de sus compañeros y maestros. Gracias al apoyo de su profesor, Ricardo Balderrabano Moreno de grupo regular y a la maestra Luz Maria Trejo Díaz de la USAER 18, ha alcanzado avances significativos en el área de lecto-escritura escribe palabras y frases sencillas, en matemáticas conoce los números hasta el 50 manejando sucesor y antecesor, realiza sumas y restas sencillas. El maestro de primaria regular considera que dando continuidad al trabajo que se esta realizando Jesús podrá acceder a la lecto-escritura al finalizar el 6º año.

Al respecto del proceso de integración, la USAER realizo comentarios y sugerencias enfocadas a mejorar dicho proceso, en primer lugar mencionan que hacia falta información sobre el alumno que les permitiera optimizar tiempos, el expediente completo del alumno les llegó tarde aun cuando éste se envió con toda oportunidad, las visitas programadas al CAM por parte de la maestra de USAER se realizaron de manera apresurada por lo que no le fue posible observar el desempeño del menor esto principalmente debido a que los turnos no coinciden y limitan los tiempos de los profesionales.

A manera de comentarios finales podemos señalar que la integración de Jesús es un éxito si consideramos los logros que ha alcanzado, aún así identificamos que durante el proceso de integración existieron algunas imprecisiones susceptibles de ser mejoradas en futuras ocasiones. En primer lugar, se dio de manera tardía ya que se retraso casi un ciclo escolar debido a la falta de seguimiento y a que al interior del servicio existen diferentes visiones sobre quienes pueden ser considerados candidatos a integrarse.

Por otra parte es necesario fortalecer el vínculo entre CAM y USAER a través de un programa colegiado entre ambos servicios en el que participen los directamente involucrados en la integración. Ayudaría a este proceso aumentar el número de visitas de intercambio entre CAM y USAER programadas en momentos oportunos e igualmente importante es incluir al maestro de grupo en estas visitas, lo mismo al respecto de las visitas seguimiento que actualmente se reducen a dos al año. Para optimizar tiempos sería muy enriquecedor que el personal del CAM participara conjuntamente con la USAER, y el maestro de grupo en la elaboración de la propuesta curricular adaptada. Finalmente se hace patente la necesidad de unificar criterios con otras zonas escolares sobre el proceso de integración y el perfil del candidato a integración.

Fuente: Memoria del Foro de Integración Educativa: integraciones exitosas del ciclo escolar 2006-2007.



FUENTES DE CONSULTA

Bibliográficas

1. Acevedo Alvear, Carlos. (1977). *Historia de México. Épocas precortesiana, colonial e independiente*. México: Jus-México. [Vigésimo segunda edición].
2. Ainscow, Mel. (1995). *Necesidades Especiales en el aula. Guía para la formación del profesorado*. Madrid: Ediciones UNESCO-Narcea.
3. Ainscow, Mel. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
4. Alcantaud, Francisco; Ávila Clemente, Vicenta & Asensi, María Celeste. (2000). *La integración de los estudiantes con discapacidad en los estudios superiores*. Valencia: Ediciones Universidad de Valencia.
5. Álvarez, José Rogelio [director]. (1970). *El maestro No. 24*. México: SEP-Dirección General de Divulgación.
6. Arco Tirado, Luis & Fernández Castillo, Antonio. (2004). *Necesidades educativas especiales. Manual de evaluación e intervención psicológica*. España: Mc Graw-Hill.
7. Ardanaz, Leonor & Armejach Rita. (2004). *La escuela inclusiva. Prácticas y reflexiones*. Barcelona: Laboratorio Educativo.
8. Bautista Jiménez, Rafael [coordinador]. (1993). *Necesidades Educativas Especiales*. Granada: Aljibe.
9. Barbosa, Antonio. (1972). *Cien años en la educación en México*. México: Pax-México.
10. Blackhurst, Eduard & Berdine, William. (1981). *An introduction to special education*. Ktucky: Little Brown and Company.
11. Blanco, Isauro. (2000). *Padres comprometidos, familias felices. El valor de una buena educación*. México: Norma.
12. Borsani, María José. (2004). *Necesidades especiales: ¿cuándo es posible la integración?* Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Materiales Didácticos.
13. Brennan, Wilfred K. (1988). *El currículo para niños con necesidades especiales*. Madrid: Siglo XXI.
14. Buergenthal, Thomas & Torney, Judith. (1978). *Los Derechos Humanos: una nueva conciencia internacional*. Buenos Aires: Distribuidora Argentina.

15. Buisan, Carmen & Marín Gracia, María Ángeles. (2001). *Cómo realizar un diagnóstico pedagógico*. México: Alfaomega.
16. Carrasco Núñez, José Luis [compilador]. (1985). *Sistemas de Educación Especial 1*. México: UNAM.
17. Chateau, Jean [coordinador]. (2001) *Los grandes Pedagogos*. México: Fondo de Cultura Económica.
18. Cosío Villegas, Daniel. (1981). *Historia General de México 2*. México: Colegio de México-Centro de Estudios Históricos.
19. Cue Canovas, Agustín (2004). *Historia Social y Económica de México 1521-1854*. México: Trillas. [Tercera edición].
20. Dadamia, Oscar Miguel. (2004). *Lo especial de la educación: respuestas educativas*. Buenos Aires: Magisterio Río de Plata.
21. *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. (1995). Madrid: Santillana.
22. Ezcurra Ortiz, Marta & Molina Argudín, Alicia [directoras]. (2000). *Elementos para un diagnóstico de la integración educativa de las niñas y los niños con discapacidad y necesidades educativas especiales en las escuelas regulares del Distrito Federal*. México: Convenio de Cooperación Técnica, Gobierno del D.F., UNICEF. Dirección General de Equidad y Desarrollo Social.
23. Feher, Eduardo Luis. (1973). *Educación y leyes antidiscriminatorias*. México: Tribuna-México
24. Fernández González, Gerardo. (1993). *Teoría y análisis práctico de la integración*. Madrid: Escuela Española.
25. Gallo, Miguel Ángel & Sandoval, Víctor. (1999). *Del Estado Oligárquico al Neoliberal. Historia de México 2*. México: Quinto Sol.
26. Galloway, David & Goodwin, Carole. (1992). *La educación de los niños perturbadores: alumnos con dificultades de aprendizaje y adaptación*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
27. García Cedillo, Ismael; Escalante, Ivan; Torres, Luis; Mustri, Antonia y Puga, Iliana. (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México: Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España.
28. Garrido Landivar, Jesús. (2002). *Adaptaciones curriculares: guía para profesores tutores de Educación Primaria y Educación Especial*. Madrid: Editorial CEPE.

29. Gómez Nava, Leonardo. (1980). *Política Educativa de México*. México: Patria.
30. Hegarty, Seamos & Pocklington, Keith. (1989). *Programas de integración. Estudio de casos de integración de alumnos con necesidades especiales*. Madrid: Siglo XXI.
31. Heward, William. (1998). *Niños excepcionales. Una introducción a la educación especial*. Madrid: Pearson Prentice-Hall.
32. Jones, Neville & Southgate, Tim. (2001). *Organización y función directiva de los Centros de Integración*. Madrid: La Muralla.
33. Los Pinos-Comisión Nacional Coordinadora. (1995). *Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad*. México: DIF
34. Lus, María Angélica. (1995). *De la integración escolar a la escuela integradora*. Buenos Aires: Paidós.
35. *Manual de educación*. (2002). México: Océano.
36. Marchesi Ullartes, Álvaro. (1995). *Necesidades Educativas Especiales y Reforma de la Educación*. En *Perspectivas* Vol. XXV No. 2. Junio 1995.
37. Mayar Sánchez, Juan. (1989). *Manual de educación especial*. Madrid: Talleres Gráficos Peñalara.
38. Meneses Morales, Ernesto (1988). *Tendencias Educativas Oficiales en México 1821-1911: La problemática de la educación mexicana en el siglo XIX y principios del siglo XX*. México: Centro de Estudios Educativos.
39. Meneses Morales, Ernesto. (1991) *Tendencias Educativas Oficiales 1964-1976*. México: Centro de Estudios Educativos.
40. Meneses Morales, Ernesto. (1996). *Tendencias Educativas Oficiales 1976-1988*. México: Centro de Estudios Educativos-Universidad Iberoamericana.
41. Montero Llerandi, José Manuel. (1998). *De la exclusión a la integración. Ensayo sobre la situación social de los minusválidos*. Madrid: Editorial Escuela Libre.
42. Montes García, Sergio. (2003). *Lecturas Mexicanas sobre Educación. Porfiriato y Siglo XX*. México: UNAM-ENEP ACATLAN.
43. Morín, Edgar. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: Correo de la UNESCO-UNESCO Ediciones.
44. Morris, Charles & Maisto, Albert. (2001). *Introducción a la psicología*. México: Pearson Education.

45. Pansza González, Margarita; Pérez Juárez, Esther Carolina y Oviedo Morán, Porfirio. (2002). *Fundamentación de la didáctica Vol. I*. México: Ediciones Gernika. [12^o edición].
46. Pansza González, Margarita; Pérez Juárez, Esther Carolina y Oviedo Morán, Porfirio. (1986). *Operatividad de la didáctica Vol. II*. México: Ediciones Gernika.
47. Poder Ejecutivo de la Nación. (1917). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. México.
48. Saint-Onge, Michel. (1997). *Yo explico pero ellos... ¿aprenden?* Bilbao: Ediciones Mensajero.
49. Sánchez Cerezo, Sergio [director]. (1985). *Diccionario Enciclopédico de Educación Especial*. Madrid: Santillana-México.
50. Saulle, María Rita. (1995). *Cuestiones de Legislación*. en *Perspectivas* Vol. XXV No. 2. Junio 1995.
51. Secretaria de la Presidencia (1974). *La administración pública en la época de Juárez Tomo III*. México: Dirección General de Estudios Administrativos.
52. SEP. (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México: SEP.
53. SEP-Congreso de la Unión. (1993). *Ley General de Educación*. México: SEP.
54. SEP. (1993). Fascículo: *Reforma al artículo tercero constitucional y propuesta para una Ley General de Educación*. México: SEP.
55. SEP. (1994). *Acuerdo 200 por el que se establecen normas de evaluación del aprendizaje en educación primaria, secundaria y normal*. México: SEP.
56. SEP. (2000). *Memoria del quehacer educativo 1995-2000: Tomo 1*. México: SEP.
57. SEP. (2004 a). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa 2001-2006*. México: SEP.
58. SEP. (2005). *La educación en el desarrollo histórico de México 1. Programa y materiales de apoyo para el estudio, 2do semestre*. México: SEP.
59. SEP. (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. México: SEP
60. SEP-Coordinación Académica del Programa Escuelas de Calidad. (2006). *Plan Estratégico de Transformación escolar*. México: SEP.

61. SEP-DEE. (1994). *Cuadernos de integración educativa 1*. México: SEP.
62. SEP-DGEE. (1980). *Pruebas para seleccionar el Programa de recuperación para niños reprobados de primer grado: instructivo de aplicación y calificación*. México: SEP.
63. SEP-Dirección General de Programación. (1980). *Informe de Labores 1979-1980*. México: SEP.
64. SEP-Gobierno Federal. (2008). *Cuadernillo Alianza por la Calidad de la Educación*. México: SEP.
65. SEP-Subsecretaría de Educación Básica y Normal. (2003). *La integración educativa en la escuela primaria. Materiales de lectura*. México: SEP.
66. Shea, Thomas & Bauer, Mary Anne (1999). *Educación Especial: un enfoque ecológico*. México: Mc Graw-Hill.
67. Todd, Luis Eugenio. (1987). *Anatomía de la educación. Algunos conceptos*. México: Libromex del Norte.
68. Toledo González, Miguel. (1981). *La escuela ordinaria ante el niño con necesidades especiales*. Madrid: Santillana- Aula XXI.
69. UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad*. Francia: UNESCO
70. Vaughan, Mary Kay. (1982). *Estado, clases sociales y educación en México 1*. México: Fondo de Cultura Económica.

Electrónicas

1. Aguilar Serra, María. (2005). *"Mitos y realidades de la integración educativa"*. Consultado en febrero de 2008 en <http://cenedic.ucol.mx>
2. Bello Domínguez, Juan y Baute Ruiz, Yesenia (s/f). *"Integración Educativa ¿respuesta a la demanda social"* Consultado en marzo de 2008 en <http://www.unidad94upn.mx>
3. Camacho Sandoval, Salvador. *"Hacia una evaluación de la modernización educativa: desarrollo y resultado del ANMEB"* De la Revista Mexicana de Investigación Educativa septiembre-diciembre 2001. Vol. 6 No. 13 Consultado en mayo de 2008 en <http://cesu.unam.mx>
4. Cid-Aleman, Mary. (s/f). *"La comunicación, el compromiso y la autoridad democrática, componentes de la integración educativa"* Consultado en marzo de 2008 en <http://proyecto-cas.iespana.es>

5. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. (1996). *“Comentarios al Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000”*. De la Revista Mexicana de Investigación Educativa enero-junio 1996 Vol. 1 No. 1 Consultado en mayo de 2008 en <http://www.cesu.unam.mx>
6. *“Decreto por el cual se aprueba el programa sectorial denominado Proyecto de Desarrollo Educativo 1995-2000”*. Consultado en junio de 2008 en <http://www.inea.gob.mx>
7. *“El sujeto de educación especial”* Consultado en mayo de 2008 en <http://normalista.ilce.edu.mx>
8. Escalante Herrera, Iván. (s/f). *“La importancia del trabajo interdisciplinario para la consolidación de la integración educativa”* Consultado en marzo de 2008 en <http://pasoapaso.com.ve>
9. Escobar, Liliana Marisol y Vargas Luisa Fernanda (s/f). *“Situación Legal de la Integración Escolar de Niños con Discapacidad en Colombia”*. Consultado en julio de 2008 en <http://proyecto-cas.iespana.es>
10. Escobedo Aguirre, Antonio. *“Información sobre discapacidad en México en la última década del II Milenio”*. Consultado en mayo de 2008 en <http://unstats.un.org>
11. *“Escuela Especial para Niños Anormales”* Consultado en mayo de 2008 en <http://normalista.ilce.edu.mx>
12. *“Fundamentos psicopedagógicos de la atención en grupos integrados”*. Consultado en mayo de 2008 en <http://normalista.ilce.edu.mx>
13. Guajardo Eliseo. (1998). *“Reorientación de la educación especial en México”* Consultado en marzo de 2008 en <http://proyecto-cas.espana.es>
14. *“Integración educativa: entrevista con Silvia Macotela Flores”* Consultado en enero de 2008 en <http://educar.jalisco.gob.mx>
15. *“Ley Federal de Educación 1973”* Consultado en mayo de 2008 en <http://www.sems.gob.mx>
16. *“Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación”* (2003). Consultado en julio de 2008 en <http://www.diputados.gob>
17. *“Ley General de las Personas con Discapacidad. (2006).* Consultado en julio de 2008 en <http://www.diputados.gob>
18. López Orendain, Ernesto. *“Educación Especial y el Enfoque Médico Pedagógico”* Consultado en mayo de 2008 en <http://normalista.ilce.edu.mx>

19. Lazarín Federico. *“Educación para las ciudades. Las políticas educativas 1940-1982”*. De la Revista Mexicana de Investigación Educativa enero-junio 1996. Vol.1 No. 1. Consultado en mayo de 2008 en <http://www.cesu.unam.mx>
20. Maldonado, Alma. *“Los organismos internacionales y la educación en México”* Consultado en agosto de 2003 en <file:///D:/Revistasperfiles/perfiles/87htm/87-04>
21. Márquez, Alejandro. (2005). *Plataforma Educativa 2006, Cuaderno de Trabajo 2006: “II. Financiamiento de la educación”*. Consultado en mayo de 2008 en <http://www.observatorio.org>
22. Martínez Maldonado, María de la Luz. (1999). *“Integración educativa ¡un nuevo reto!”* Consultado en marzo de 2008 en <http://cexpe.iztacala.unam.mx>
23. Martínez Ponce, Avelino. *Primer Congreso de Educación Pública en la Ciudad de México: Hacia una alternativa democrática. “La educación especial en la Ciudad de México”* Consultado en abril de 2008 en <http://www.df.gob.mx>
24. Molina Alicia. (2001). *“Escuela para ¿todos? Una mirada a los procesos de integración educativa”* Consultado en marzo de 2008 en <http://www.pasoapaso.com.ve>
25. Muñoz Armenta, Aldo. (2005). *“Plataforma Educativa 2006, Cuaderno de Trabajo 2006: “III. Magisterio.”* Consultado en mayo de 2008 en <http://www.observatorio.org>
26. ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Consultado en mayo de 2008 en <http://www.cinu.org.mx>
27. ONU. (1959). *Declaración de los Derechos del Niño*. Consultado en mayo de 2008 en <http://www.unhchr.ch>
28. ONU. (1971). *Declaración de las personas mentalmente retardadas*. Consultado en mayo de 2008 en <http://cronicas.diputados.gob.mx>
29. ONU. (1975). *Declaración de los Derechos de los Impedidos*. Consultado en mayo de 2008 en <http://www.unhchr.ch>
30. ONU. (1993). *Normas Uniformes de las Naciones Unidas sobre Igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. Consultado en junio de 2008 en <http://www.discapacidad.gov.co>
31. Padilla Arroyo, Antonio. *“Escuelas Especiales a finales del siglo XIX. Una mirada a algunos casos en México”*. De la Revista Mexicana de Investigación Educativa enero-junio, 1998. Vol. 3 No 5. Consultado en mayo de 2008 en <http://www.cesu.unam.mx>
32. “Presentación del Programa educativo 1995-2000” Consultado en julio de 2008 en <http://zedillo.presidencia.gob.mx>

33. Ramón-Laca, María Luisa. (1998). *“El trabajo en el aula de integración educativa”* Consultado en marzo de 2008 en <http://proyecto-cas.iespana.es>
34. Romero, Rosalinda y Lauretti, Paola. (2005). *“ Integración educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica”* Consultado en marzo de 2008 en <http://www.scielo.org.ve>
35. *“Reseña Histórica de la Escuela Nacional de Ciegos”* Consultado en mayo de 2008 en <http://www.eddhu.gob.mx>
36. SEP. (2001). *“Reglas de Operación del Programa de Integración Educativa”* Consultado en marzo de 2008 en <http://www.funciónpublica.gob>.
37. SEP. (2004 b). *Plan de la Escuela Normal de Especialización.* Consultado en mayo de 2008 en <http://normalista.ilce.edu.mx>
38. SEP (2007). *“Acuerdo 419 por el que se emiten las Reglas de Operación para el Programa Escuelas de Calidad”.* Consultado en junio de 2008 en <http://www.dof-gob.mx>
39. SEP. (2008). *“Acuerdo 422 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa”* Consultado en julio de 2008 en <http://www.dof-gob.mx>
40. Solís Quiroga, Roberto. *“Escuela Normal de Especialización”* Consultado en mayo de 2008 en <http://normalista.ilce.edu.mx>
41. UNESCO. (1990). *Declaración Mundial de Educación para Todos. Jomtien, Tailandia.* Consultado en julio de 2008 en <http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos>

Notas de El Universal electrónico consultadas en julio de 2008 en <http://www.eluniversal.com> :

1. *“Entre todos enseñamos a Monse”* por Lourdes Flores. Lunes 23 de septiembre de 2002.
2. *“Escaso apoyo escolar a niños discapacitados”* por Nurit Martínez. Miércoles 17 de marzo de 2004.
3. *“Darán atención especial a estudiantes destacados”* por Nurit Martínez. Miércoles 4 de agosto de 2004.
4. *“Apoyarán a maestros con más recursos pedagógicos”* por Mónica Archundia. Miércoles 16 de mayo de 2007.
5. *“Calderón y la Educación”* por Raphael Ricardo. Lunes 22 de octubre de 2007.

6. *“Instan a emular educación finlandesa”* por Enrique Bustamante. Jueves 1 de noviembre de 2007.
7. *“Niños con limitaciones sin acceso a la educación”* por Mónica Archundia. Lunes 19 de mayo de 2008.
8. *“Hay rezago desde preescolar”* por Filemón Alonso-Miranda. Sábado 24 de marzo de 2008.

Otros

- Material informativo proporcionado al personal de la USAER No. 5 correspondiente a la Zona de Educación Especial No. 6 en el Municipio de Naucalpan:
 1. Esquema y prospectiva de la reorientación a favor de la integración educativa.
 2. Esquema de trabajo de USAER.
 3. Memoria del Foro sobre integraciones exitosas.