

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGÍA**

**EL IMPACTO DEL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO PARA UNA
GENERACIÓN DE ADOLESCENTES CON CEGUERA Y BAJA VISIÓN
FOCALIZADA EN EL DISTRITO FEDERAL**

TESINA

**PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

**QUE PRESENTA:
ADRIANA LEYVA RAMÍREZ**

ASESOR:

DRA. ALICIA ANGÉLICA LÓPEZ CAMPOS

CIUDAD UNIVERSITARIA, MÈXICO, D.F., FEBRERO 2014



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.

Para el más grande amor de mi vida,
la persona que comparte conmigo cada sueño, cada momento,
mi adorable papá Sergio Leyva Mejía

A mi querido Sebastián Amerlink,
un niño con síndrome de Down
que me devolvió la sonrisa
en los momentos en que más la necesitaba

A todos los niños con síndrome de Down, con ceguera y baja visión
que me han permitido ser parte de un trayecto de sus vidas,
a ellos les doy las gracias infinitas por enseñarme
a creer, imaginar y soñar que otro mundo es posible

Agradecimientos

Tengo que reconocer que elaborar este apartado me cuesta un poco de trabajo porque llegar hasta este momento ha significado muchos cambios en mi vida. Sin embargo, trataré de precisar las personas a quienes les agradezco infinitamente estar al pendiente de mí y apoyarme en todo momento.

Primero que nada, le quiero dar las gracias a mi querido papá Sergio Leyva Mejía porque sin él no sería la persona que soy hoy en día. Quiero decirle que es un gran orgullo que sea mi padre y que nunca tendré cómo pagarle todo lo que ha hecho por mí: por enseñarme desde niña a creer en la mirada y en el rostro de los niños más desfavorecidos; por acompañarme y llenar cada etapa de mi vida de mucha alegría; por enseñarme a creer en la belleza de mis sueños; por haberme dado la oportunidad de venirme al Distrito Federal a estudiar mi carrera profesional en la UNAM y darme todo lo que tenía en sus manos para que nunca me faltara nada en este viaje que decidí emprender, entre muchas otras cosas. Finalizo diciéndole que nunca olvidaré cada abrazo de despedida que nos dimos en Cd. Juárez, Chihuahua pues siempre estarán grabados en mi memoria. A mi mamá le agradezco el haber estado al pendiente de mí y de mis hermanos cuando éramos niños. Otra persona a quien también le agradezco ser la persona que soy es a mi hermano Mitchell Leyva porque desde que supe que venía en camino ha llenado mi vida de mucha alegría, es por él que puedo decir lo maravilloso que significa tener un gran hermano. También le quiero agradecer a mi abuelita paterna Elvira Mejía y a mi tía Yoselín Leyva el cariño que siempre me han brindado, por estar al pendiente de lo que me pasa y por haber influido significativamente para venirme a estudiar al D.F.

Este trabajo también se lo dedico a mi mejor amiga, a Priscila Gurrola, porque a pesar de la distancia y el tiempo siempre ha estado conmigo incondicionalmente. Siempre es muy reconfortante que cada vez que nos volvemos a ver en Cd. Juárez, me haga sentir que no ha pasado ni un solo día desde la última vez que nos despedimos. ¡Muchas gracias mi Prisci!

Además de ellos, quiero extender mi agradecimiento a la Fundación John Langdon Down, A.C. por haberme dado la oportunidad de hacer toda una carrera profesional en su maravilloso espacio mientras estudiaba la licenciatura. En especial le quiero dar las gracias a las maestras Araceli y Marisol por enseñarme a aprender y disfrutar de mi trabajo con los niños.

Por otro lado, le quiero dar las gracias a la maestra Aurora Robles y Camerina Robles porque sin querer en una mañana inesperada me hicieron ver que otro mundo me esperaba al poner entre mis manos un cuento infantil adaptado en braille. También le doy las gracias a la Secundaria Diurna No. 321 "Ignacio Robles Robles" por haberme dado la oportunidad de hacer una amplia jornada de prácticas profesionales en sus instalaciones. Sobre todo le quiero dar las gracias a la Coordinadora Académica, la maestra Claudia, por acogerme, enseñarme y apoyarme tanto mientras comenzaba a aprender de los adolescentes con ceguera y baja visión.

En estas líneas quiero dar mi más amplio agradecimiento a la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, en especial al Programa Equidad para Educar, por haberme dado la oportunidad de hacer mi servicio social ahí y por apoyarme a llevar a cabo un curso propedéutico para adolescentes con ceguera y baja visión. Sin esa oportunidad, quizá me hubiera llevado mucho tiempo comprender lo complejo que en muchas ocasiones resulta la educación básica para esta población.

Así mismo, le quiero dar las gracias a la Fundación Villar Lledias I.A.P. Ilumina, Ceguera y Baja Visión, por haber llegado en un momento de mi vida en que necesitaba volver a encender la luz de mi camino. Sinceramente antes de que eso ocurriera, llegué a pensar que me llevaría mucho tiempo volver a estar y compartir mis días con niños con ceguera y baja visión. Sobre todo le quiero dar las gracias a la maestra Sandra Marcos Tapiero, por haberme invitado a formar parte del maravilloso equipo de Ilumina.

No menos importante, le quiero dar las gracias al Doctor Christian Giorgio Jullian Montañez porque a través de sus extraordinarios cursos sobre discapacidad en la Facultad de Filosofía y Letras, pude entender muchas cosas relacionadas a este tema. Por último, le quiero dar las gracias infinitas a la Doctora Alicia Angélica López Campos

por haber sido una gran guía, maestra y compañera durante mis estudios universitarios, en proyectos laborales y para la realización de este trabajo. ¡Muchísimas gracias maestra!

Índice

Introducción.....	11
Capítulo I Principios y tendencias de los enfoques de integración e inclusión educativa a nivel internacional.....	15
1. Antecedentes. El surgimiento de la pedagogía diferencial.....	15
2. Conceptos teóricos vinculados a la integración educativa.....	18
2.1 Normalización.....	18
2.2 Sectorización.....	19
2.3 Integración.....	20
3. Fundamentos pedagógicos del enfoque de la integración educativa.....	21
3.1 Informe Warnock.....	21
3.2 Características del enfoque de la integración educativa.....	22
3.2.1 Planes y programas de estudio comunes.....	22
3.2.2 Pedagogía centrada en el estudiante.....	23
3.2.2.1 Necesidades Educativas Especiales.....	24
3.2.2.2 Adaptaciones curriculares.....	25
3.2.3 Modalidades de intervención.....	26
3.2.4 Docente frente a grupo.....	28
3.2.5 Momentos clave del proceso.....	28
3.2.6 Sistemas de registro y atención para las personas con discapacidad y Necesidades Educativas Especiales.....	29
4. Instrumentos internacionales para la elaboración de políticas sobre integración educativa.....	30
4.1 Declaración Universal sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje.....	31
4.2 Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad.....	34
4.3 Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales.....	36

5. De la integración a la inclusión educativa.....	37
5.1 Características del enfoque de la inclusión educativa.....	37
5.1.1 Barreras para el aprendizaje y la participación.....	38
Capítulo II Principios y tendencias de los enfoques de integración e inclusión educativa en México.....	40
1. Institucionalización de la educación especial en México.....	40
1.1 Dirección General de Educación Especial.....	40
1.2 Servicios de educación especial.....	42
1.2.1 Grupos Integrados.....	42
1.2.2 Centros Psicopedagógicos.....	45
1.2.3 Centros de Rehabilitación y Educación Especial.....	46
2. Bases para una política de educación especial.....	48
2.1 Modelo de Educación Especial para la Integración Educativa.....	50
2.2 Modalidades de Integración Educativa.....	50
3. Reorientación de la Educación Especial en México.....	52
3.1 Marco jurídico para la Integración Educativa.....	53
3.2 Proyecto General de Educación Especial en México.....	56
3.2.1 Integración Educativa y Escolar.....	58
3.2.1.1 Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular.....	59
3.2.1.2 Centro de Atención Múltiple.....	62
3.2.1.3 Unidades de Orientación al Público.....	63
4. Educación Media Superior para los adolescentes con discapacidad en México.....	64
Capítulo III Equidad para la inclusión de las personas con discapacidad al Sistema Educativo Nacional.....	66
1. Fundamentos sobre equidad educativa.....	66
1.1 Igualdad en el acceso.....	68

1.2 Igualdad en las condiciones o medios de aprendizaje.....	68
1.3 Igualdad en los logros o resultados.....	68
1.4 Igualdad en la realización social.....	69
2. Políticas educativas con equidad para los niños y adolescentes con discapacidad.....	70
2.1 Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000.....	71
2.2 Programa Nacional de Educación 2001-2006.....	72
2.3 Programa Sectorial de Educación 2007-2012.....	73
3. Marco jurídico y normativo para la creación de políticas educativas a favor de las personas con ceguera y baja visión en México.....	74
3.1 Ley General de las Personas con Discapacidad.....	75
3.2 Ley General para las Inclusión de las Personas con Discapacidad.....	76
4. Acciones sobre equidad educativa por parte de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal para las personas con ceguera y baja visión.....	78
4.1 Todos los niños a la escuela.....	79
4.2 Programa compensatorio Equidad para Educar.....	80
4.2.1 Propósito.....	81
4.2.2 Objetivos generales.....	82
4.2.3 Programa específico “Atención a la discapacidad”.....	82
4.2.3.1 Objetivo específico.....	83
4.2.3.2 Acción emprendida en el 2008.....	84
Capítulo IV Objeto de trabajo.....	85
1. Antecedentes.....	85
1.1 Propuesta de donación de sistemas parlantes.....	85
1.2 Localización.....	85
1.3 Valoración académica.....	86
1.3.1 Planeación.....	87
1.3.2 Intervención.....	88
1.3.3 Resultados.....	89

2. Curso propedéutico.....	90
2.1 Planeación.....	93
2.2 Características de los asistentes.....	94
2.2.1 Adolescente.....	94
2.2.1.1 Adolescente con ceguera.....	94
2.2.1.2 Adolescente con baja visión.....	95
2.2.2 Casos.....	95
2.3 Desarrollo.....	97
2.4 Resultados.....	103
Conclusiones.....	107
Referencias bibliográficas.....	115

Introducción

El derecho a la educación en México plantea que todas las personas deben acceder, permanecer y concluir con éxito sus estudios en igualdad de condiciones, sobre todo en Educación Básica. Sin embargo, existen múltiples factores que inciden directamente para hacer de este derecho una realidad. Entre estas condiciones se encuentran el sexo de la persona, su origen sociocultural, sus recursos económicos, y si tiene o no alguna discapacidad, por mencionar algunos. Ciertamente es que a pesar de éstos, el Sistema Educativo Nacional a través de sus políticas, servicios educativos y programas compensatorios, debe velar para que el ideal de ofrecer una Educación para Todos sea posible.

A través de las prácticas profesionales que hice en mi carrera de pedagogía y el trabajo laboral que he realizado desde hace varios años para con los niños y adolescentes con ceguera y baja visión, me he enfrentado a contextos escolares (regulares o especiales) en los que a estos sujetos se les excluye de la participación social entre pares y no se les provee de habilidades y conocimientos para que puedan desenvolverse como personas independientes en la sociedad, y tener la capacidad de aprender a lo largo de la vida. El Sistema Educativo Nacional les abre las puertas de alguna escuela por varios años pero este no se interesa en la calidad de las experiencias educativas que se ofrecen en las comunidades escolares.

Esta alarmante realidad a la que se enfrentan los niños y adolescentes con ceguera y baja visión en el Distrito Federal, sin lugar a dudas es una problemática que debe ser identificada y analizada por los pedagogos pues estos profesionistas tienen la capacidad de estudiar cada uno de los factores que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta población para poder proponer nuevos mecanismos, estrategias y herramientas, entre otras cuestiones, para impulsar el desarrollo integral de estos seres humanos.

Desde mi perspectiva considero que la causa mayor de esta situación es el proyecto educativo que creó el Sistema Educativo Nacional para con ellos. Esta conjetura la

obtuve de la experiencia que llevé a cabo con la generación de adolescentes con ceguera y baja visión que egresaron de Educación Básica en el ciclo escolar 2010-2011. Quienes al finalizar secundaria no dominaban su sistema de lectoescritura, no tenían desarrollado su pensamiento lógico-matemático, no tenían conocimiento de aspectos generales de la cultura, tenían muy baja autoestima y no socializaban con sus pares de manera efectiva. A raíz de esto, me planteé las preguntas: ¿Qué filosofía tuvo el proyecto educativo que el Sistema Educativo Nacional creó y operó para con ellos?, ¿Qué políticas educativas elaboró para darles respuesta?, ¿Qué servicios educativos diseñó para ofrecerles educación básica?, ¿Qué apoyos anexos al escolar creó?

A partir de tales cuestionamientos decidí emprender este trabajo el cual tiene el propósito de explicar el proyecto educativo que construyó y operó la Secretaría de Educación Pública para con estos egresados.

Para poder analizar esta situación de manera teórica estructuré este trabajo en cuatro capítulos. En el primero se abordan los principios y las tendencias de los enfoques de integración e inclusión educativa a nivel internacional identificando dónde, por qué y cómo se propagó la nueva misión de incorporar a todas las personas al sistema educativo común sin importar sus condiciones geográficas, económicas, físicas y culturales. Inicié retomando la aparición de los estudios sobre la infancia que datan a finales del siglo XIX y principios del XX porque a través de estos se crearon dos tipos de enseñanza: la educación para niños “normales” y “anormales”, es decir, a partir de entonces se creó y originó una pedagogía diferencial que desde 1930 se conoció como educación especial.

Siguiendo con la cronología de los hechos, en este trabajo retomo los movimientos sociales y de derechos humanos que fueron producto de la Segunda Guerra Mundial, los cuales demandaron la incorporación de los “impedidos” a las actividades de la vida cotidiana y su estancia en espacios comunes, entre estos el escolar. Así pues, fue a finales de los 60s y principios de los 70s cuando se gestaron las primeras prácticas sobre integración educativa de individuos con discapacidad en las escuelas regulares en los países escandinavos, anglosajones y en Estados Unidos Americanos. Integración educativa se basó en la pedagogía centrada en el estudiante, que quiere

decir que los recursos profesionales y materiales con los que cuenta cualquier sistema educativo tienen que ponerse a disposición de cada educando, de manera individualizada, de acuerdo a las necesidades que manifieste. Sin embargo, a pesar de los fundamentos pedagógicos de este nuevo enfoque educativo, a lo largo del capítulo problematizo si en realidad no se trató de crear nuevos mecanismos para identificar y diferenciar/clasificar a los educandos. Además de esto, abordo el cambio de la integración a la educación inclusiva y las implicaciones que esto ha traído consigo para los sistemas educativos mundiales y las prácticas cotidianas.

En el segundo capítulo, hice un análisis minucioso sobre cómo el Sistema Educativo Mexicano de acuerdo a sus características, ha ido impulsando estos enfoques internacionales (de integración y educación inclusiva) desde la creación de la Dirección General de Educación Especial en 1970. A partir de la bibliografía oficial consultada se puede notar que en nuestro país aún no se tiene claridad sobre cómo propiciar e intervenir para que todos los aprendices se incorporen, permanezcan y concluyan con éxito sus estudios básicos, pues aún se fomentan servicios y modalidades de educación especial y a la par, para la integración educativa. Además de plantear la realidad de la inclusión de las personas con discapacidad al Sistema de Educación Básica, menciono las oportunidades que el Sistema Educativo Nacional ofrece para los adolescentes con esta condición para poder cursar Educación Media Superior. A partir de lo anterior, se puede notar una latente discriminación y exclusión hacia estas personas para continuar con estudios superiores. Hecho que se podrá comparar con la realidad educativa que encontré en los casos que se analizan en el capítulo IV.

En el capítulo III se abordan dos cuestiones imprescindibles para poder focalizar y estudiar a la población objeto de este trabajo. En un primer momento, se aborda qué políticas educativas (que llevan implícito el principio de equidad) creó el Sistema Educativo Nacional durante la escolarización de estos casos por Educación Básica (1995 a 2010). Y qué líneas de acción creó la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal a través de uno de sus principales programas compensatorios llamado Equidad para Educar, para favorecer y apoyar la educación de los adolescentes con ceguera y baja visión.

Finalmente, en el capítulo IV se analiza el origen, el contexto y la operación del curso propedéutico de nivelación al bachillerato que llevé a cabo (como integrante del programa Equidad para Educar), a favor de una generación de adolescentes con ceguera y baja visión que concluyó educación básica en el ciclo escolar 2009-2010 en el Distrito Federal. Como metodología de investigación se eligió el estudio de caso para con los cuatros adolescentes que participaron en dicho curso. A través de éste, se obtuvo información cualitativa acerca de su historia académica y familiar, y los avances académicos que tuvieron a lo largo de todo el proceso de intervención, para poder acceder o no a la educación media superior. Otro instrumento que utilicé para redactar observaciones y realizar interpretaciones fue un diario de campo.

Capítulo I Principios y tendencias de los enfoques de integración e inclusión educativa a nivel internacional

1. Antecedentes. El surgimiento de la pedagogía diferencial

Las teorías y los discursos sobre el concepto de infancia tal como se considera el día de hoy tuvieron origen a finales del siglo XIX y principios del XX debido a las consecuencias sociales e ideológicas provenientes de la Primera Guerra Mundial. El acento en esta etapa del ser humano se hizo porque se consideró que la niñez representa una esperanza, la de crear un mundo mejor y asegurar el progreso de las naciones. En este periodo, la alarmante realidad social y económica que vivían numerosos niños fue foco de interés para magistrados, médicos y educadores, quienes propiciaron la creación de los primeros tribunales y leyes de protección a la infancia, originando con ello la obligatoriedad del Estado de fundar instituciones especiales para su cuidado. La importancia que se le dio a la protección a la infancia generó que se colocara a este sujeto en dos campos. El primero, en el campo jurídico se creó la figura del menor. El segundo, en el campo educativo se configuró la figura del alumno para quien sería necesario implementar acciones y mecanismos relacionados a salud, escolaridad y adaptación social.

El discurso hegemónico que prevalecía se basó en la ideología positiva a través de la cual, todas las problemáticas y decisiones sociales tuvieron una solución e intervención científica. Es por eso que en el ámbito educativo se diferenció y clasificó a los niños según la identificación del cuerpo sano o defectuoso, creándose así dos tipos de educación: la educación de niños considerados normales y la educación de niños anormales, constituyéndose así una pedagogía para los alumnos diferentes (que más tarde se conocerá como educación especial).

La nueva pedagogía diferencial se ensayó en un contexto heterogéneo de población (niños pobres, delincuentes, adictos, huérfanos, vagabundos, enfermos, desnutridos) y

de espacios (asilos y correccionales) en los que se desarrollaron programas basados en el higienismo, la psiquiatría y la criminología para conjuntar una voluntad educativa y correctiva:

“En el discurso higienista de la debilidad hay un significado muy preciso atribuido al niño. El cuerpo del indígena, pobre o abandonado, marcado por la enfermedad, el hambre, el vicio y la miseria, debía ser apartado antes de acceder al templo de la instrucción. Ese cuerpo, que es también el del hijo del inmigrante, del obrero, del desocupado, no es reconocido sino a través de sus carencias: carece de salud, de hogar, del alimento adecuado, de la debida formación moral, y todo eso lo inhabilita para desempeñarse en el medio escolar normal”.¹

En la marcha de las primeras escuelas especiales, el higienismo fue replanteándose en mecanismos distintos para entrar en el imaginario de un servicio escolar medicalizado originando la psicología, que encontró en el espacio escolar un ámbito privilegiado de intervención. Este hecho generó que la nueva pedagogía diferencial adquiriera mayor precisión al identificar y diferenciar a los atrasados escolares de los niños “deficientes”, es decir, constituyó su núcleo de eficiencia y operatividad. A partir de entonces, el niño atrasado escolar era la figura principal de la ideología diferencial, y se definió como aquel que: “no aprendía como los otros, el que se atrasaba, repetía, se rebelaba o se ausentaba, y que había que segregarlo del medio natural”.² La medicina los clasificó y los condenó; la pedagogía los reconoció y desplegó las operaciones que fijaban en sus cuerpos los rasgos que aquélla encontraba en la herencia, el medio o la fatalidad.³

Este marco en el que se concibió, originó y operó la pedagogía diferencial desde sus orígenes, ha generado hasta hoy, la clasificación y nombramiento diferencial de los estudiantes, para crear mecanismos de enseñanza que los sitúa en desventaja al del

¹ Eduardo de la Vega, *Anormales, deficientes y especiales. Genealogía de la educación especial*, (Buenos Aires: CPEMD, 2010), 106

² De la Vega, “Anormales, deficientes y especiales”, 143

³ De la Vega, “Anormales, deficientes y especiales”, 143

resto de sus pares, como lo es el enfoque de integración educativa que se analizará más adelante.

A la par del surgimiento de las primeras escuelas de educación especial y la profesionalización de los especialistas encargados de estas, comenzó el fenómeno asociativo que potencializó las iniciativas provenientes del Estado (educación y ayuda social) e innovó prácticas y espacios colectivos que asignaron un lugar distinto al niño. “Las propuestas asociativas, más allá de su amplitud y heterogeneidad, se interesaron más por los espacios integradores (escolares, deportivos, recreativos, culturales, etc.) que por las instituciones médico/educativas de carácter diferencial”.⁴ Demostrando así, la capacidad que tenían muchos niños considerados como deficientes para ejecutar muy bien actividades comunes.

Al finalizar la Segunda Guerra Mundial, los horrores de las prácticas eugenésicas y dictatoriales ocasionaron la fundación de organismos supranacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1945, para velar por el cumplimiento de la armonía mundial y defender los derechos de cada individuo implícitos en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1949). A partir de estos acontecimientos, diferentes grupos sociales comenzaron a manifestar sus necesidades para que fueran satisfechas, entre éstos destacan los grupos de las personas “impedidas”. Fue en los últimos años de la década de los 60s y principios de los 70s cuando surgió en Estados Unidos Americanos el Movimiento de Vida Independiente (Independent Living Movement, ILM) con el objetivo de demandar las condiciones necesarias que requieren los “impedidos” para dirigir sus vidas y cuidar de ellos mismos; y en Reino Unido, la Unión de Impedidos Físicos contra la Segregación (Union of the Physically Impaired Against Segregation, UPIAS) manifestó un nuevo enfoque sobre discapacidad considerando a ésta no como resultado de una limitación física o sensorial sino como el producto de una sociedad que a falta de medios integradores en el ámbito educativo, social, cultural, laboral y arquitectónico crea barreras que impiden a los “impedidos” desenvolverse en su contexto inmediato; filosofía contraria a la establecida en las prácticas de segregación y exclusión anteriores. Esta nueva

⁴ De la Vega, “Anormales, deficientes y especiales” , 107

perspectiva, ocasionó que distintos organismos del mundo adoptaran políticas y lineamientos legislativos para impulsar un movimiento de integración social, cultural y educativa para las personas con discapacidad. Generando que la Organización de las Naciones Unidas proclamara la Declaración de los Derechos del Retrasado Mental en 1971 y la Declaración de los Derechos de los Impedidos en 1975.

Ante esta realidad, en el ámbito pedagógico se fueron replanteando las políticas y las prácticas educativas para propiciar que las personas con discapacidad tuvieran el derecho y las mismas oportunidades para cursar sus estudios en escuelas regulares. Por lo que, el primer enfoque pedagógico que se propagó fue el de integración educativa.

2. Conceptos teóricos vinculados a la integración educativa

La integración educativa de personas con discapacidad al sistema educativo común “...no se limita al ámbito escolar promoviendo un mero reordenamiento del sistema de servicios educativos, se relaciona con cambios mucho más fundamentales que involucran los valores y normas sociales y, por tanto, los juicios éticos que de ellos se desprenden”.⁵ El movimiento de integración social, cultural y educativo de las personas con discapacidad tiene su fundamento en los términos de normalización y sectorización.

2.1 Normalización

El origen del concepto de normalización se localiza en los países escandinavos a finales de los años cincuenta. Su principal pionero fue Bank-Mikkelsen, director del

⁵ Danielle Van Steenlandt, *Integración de niños discapacitados a la educación común*, (Chile: Andros Ltda, 1991), 14

Servicio Danés para la Deficiencia Mental quien lo formuló como: “permitir que los deficientes mentales lleven una existencia tan próxima a lo normal como sea posible”.⁶ En 1959 este concepto fue incluido en la ley danesa que regulaba los servicios para deficientes mentales, hablando de “una vida lo más parecida posible a la normal, tanto si viven en una institución como en la sociedad”.⁷ Sin embargo, esta definición resulta compatible con la segregación-exclusión de las personas con discapacidad en espacios sociales restringidos. En 1969 Nirje –director ejecutivo de la Asociación Sueca para Niños Retrasados– formuló este concepto en los siguientes términos: “el principio de normalización significa poner al alcance de los retrasados mentales unos modos y unas condiciones de vida diarios lo más parecidos posible a las formas y condiciones de vida del resto de la sociedad”.⁸ Esta perspectiva implicó acentuar la importancia de acceder a los servicios que comúnmente utilizan todas las personas de la sociedad. Otro de los intérpretes y fundadores de este término (según muchos su principal teórico) fue Wolfensberger quien lo difundió en Estados Unidos Americanos como: "La utilización de medios tan culturalmente normativos como sea posible para establecer y/o mantener conductas y características personales que sean tan culturalmente normativas como sea posible".⁹ Desde esta perspectiva, “la normalización se lograría cuando la persona es o hace algo en la forma en que la mayor parte de la gente lo es o lo hace”.¹⁰ Este concepto ha tenido múltiples críticas porque pretende eliminar la esencia de cada persona para volverse de acuerdo a los patrones de vida igualitarios que se erigen, por lo que en los nuevos discursos sobre inclusión se menciona que se tienen que respetar los modos de ser diferentes de cada sujeto.¹¹

2.2 Sectorización

⁶⁶ Van Steenlandt, “Integración de niños”, 26

⁷ Van Steenlandt, “Integración de niños”, 26

⁸ Van Steenlandt, “Integración de niños”, 26

⁹ Van Steenlandt, “Integración de niños”, 26

¹⁰ Van Steenlandt, “Integración de niños”, 27

¹¹ A partir de tal apreciación, surge la pregunta de si los nuevos discursos sobre inclusión en realidad parten y aceptan los modos de ser diferentes de cada sujeto, si el fundamento del mismo movimiento tiene como finalidad la normalización de todos.

El término sectorización se refiere a la desinstitucionalización de los servicios especiales en los que tradicionalmente acudían las personas con discapacidad, pues el nuevo objetivo es que se integren al sistema general de servicios públicos:

“Sectorización significa, pues, descentralizar los servicios aproximándolos a las regiones y/o localidades en donde viven las personas que los requieren. Desde este punto de vista, la normalización pasa por la sectorización que permite a la persona discapacitada permanecer en su medio familiar y social “normal”, de tener “experiencias normales” de la sociedad: estructuras sociales, educativas, de salud y de trabajo”.¹²

La sectorización de los espacios especiales pretende normalizar la vida diaria de las personas con discapacidad, rebajar los costos al utilizar los servicios comunitarios ordinarios y generar un cambio en la cultura a largo plazo sobre inclusión.

2.3 Integración

La palabra integración significa “reunir en un mismo lugar, juntar lo que está suelto, aproximar las partes que están separadas”.¹³ Ésta definición en relación con las personas con discapacidad significa que: “...representa el medio de canalización que permite a la persona discapacitada normalizar sus experiencias en el seno de su comunidad”.¹⁴ Es decir, juntarla con las personas de su medio social próximo para que desarrolle actividades comunes para transitar por un proceso normalizador. Sin embargo, no basta con que la persona sea insertada¹⁵ físicamente en un lugar común, es imprescindible que se construyan acciones para que se convierta en un ciudadano activo: “integración es el proceso de incorporar física y socialmente dentro de la sociedad a las personas que están segregadas y aisladas de nosotros. Significa ser un miembro activo de la comunidad, viviendo donde otros viven, viviendo como los demás y teniendo los mismos privilegios y derechos que los ciudadanos no deficientes”.¹⁶

¹² Van Steenlandt, “Integración de niños”, 28

¹³ Skliar, Carlos, *¿Y si el otro no estuviera ahí?*, (Buenos Aires: Miño y Dávila, 2007), 151

¹⁴ Van Steenlandt, “Integración de niños”, 29

¹⁵ En el área nórdica y anglosajona se distinguió como inserción a la simple introducción física del sujeto en un entorno ordinario, por lo que constituye un paso previo a la integración.

¹⁶ Van Steenlandt, “Integración de niños”, 30

3. Fundamentos pedagógicos del enfoque de la integración educativa

Los primeros esfuerzos sistematizados para integrar a las personas con discapacidad al sistema de educación común refieren a la década de los 70s en algunos países escandinavos y Estados Unidos Americanos. Empero, fue hasta la publicación del informe inglés Warnock que éste nuevo enfoque cobró mayor relevancia y sin lugar a dudas, es el antecesor de todos los acuerdos y lineamientos sobre integración e inclusión educativa que se expandieron en los 90s a nivel mundial.

3.1 Informe Warnock

Mary Warnock de Reino Unido presidió la comisión de investigación que elaboró el informe “Necesidades especiales para la educación. Reporte del comité de consulta para la educación de niños discapacitados y gente joven” que se presentó al parlamento para el Secretario de Estado para la Educación y la Ciencia, el Secretario de Estado de Escocia y el Secretario de Estado de Gales. Dicha comisión se dio a la tarea de analizar y clarificar estrategias en torno a la integración educativa que habían sido puestas en marcha años anteriores en esa región del mundo.¹⁷ Esta investigación tuvo el objetivo de:

“... analizar la prestación educativa en favor de niños y jóvenes con deficiencias físicas y mentales en Inglaterra, Escocia y Gales, considerando los aspectos médicos de sus necesidades y los medios conducentes a su preparación para entrar en el mundo del trabajo; estimar el uso más eficaz de los recursos para tales fines y efectuar recomendaciones [mi traducción]”.¹⁸

¹⁷ La comisión comenzó sus trabajos poco después de la entrada en vigor de la Ley de Educación de Niños Deficientes de 1970, en la cual ningún niño es considerado ineducable.

¹⁸ Mrs. H. M. Warnock, *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People* (London, 1978), 1. Tanto en este pasaje como en todas las referencias sobre este documento, la traducción es mía.

La elaboración de este informe tuvo el propósito de consolidar y articular el nuevo enfoque integración educativa para romper con las características tradicionales de la pedagogía diferencial anterior (educación especial) para replantear *nuevos mecanismos diferenciales* en el ámbito escolar.

3.2 Características del enfoque de la integración educativa

Warnock fue el primer documento que articuló pedagógica, operativa y administrativamente el funcionamiento de una educación para todos en espacios escolares ordinarios. Esta nueva concepción educativa partió del rechazo a la existencia de dos grupos de personas “las deficientes y no deficientes” por lo que recomendó la abolición de la clasificación legal de los alumnos deficientes y el requerimiento de diagnósticos y pronósticos médicos para determinar el tipo de educación que recibirían. Pues de ahora en adelante sólo se pensó que habría un tipo de educación, una regular para normalizar y crear un prototipo de ser humano ideal.

El nuevo planteamiento se basó en la premisa *uno de cada cinco estudiantes puede necesitar ayuda educativa especial en algún momento de su vida escolar*. Por lo que la escuela regular tenía que modificar su concepción, capacidad y organización para responder a las Necesidades Educativas Especiales que cada alumno puede presentar de manera temporal o permanente durante su escolarización.

Así, se suscitó el replanteamiento de lo que anteriormente se conocía como educación especial para ponerse al servicio de la escuela regular y transformarse en el conjunto de medios personales y materiales que permiten satisfacer las necesidades especiales de cada aprendiz; esta reformulación involucró una noción más amplia, flexible y armónica indispensable para el funcionamiento de cualquier escuela regular. Sin embargo, como podrá leerse con más detalle en el capítulo II, al menos desde la experiencia del Sistema Educativo Mexicano, sigue latente la separación entre la estructura del sistema educativo regular y el especial.

3.2.1 Planes y programas de estudio comunes

La misión de incorporar a todos los estudiantes al sistema educativo generó la necesidad de renovar los planes y programas de estudio para hacerlos comunes, con ello independientemente del ambiente escolar en el que se encuentre inmerso cada alumno, su enseñanza estará regulada por un único contenido rector para que todos "... adquirieran los conocimientos, la experiencia y la comprensión imaginativa para ser un participante activo e independiente en la sociedad".¹⁹ Uno de los principales desafíos de la escuela regular sería hacerlos flexibles y accesibles de acuerdo a las características particulares de cada uno.

3.2.2 Pedagogía centrada en el estudiante

El nuevo enfoque educativo se basó en una pedagogía centrada en el estudiante, es decir, en una pedagogía que fuera capaz de generar el proceso de enseñanza-aprendizaje con base a las características, ritmos y estilos de aprendizaje que cada individuo demostrara al momento de acceder al currículum ordinario, impulsando en forma insistente, el desarrollo individualizado de la enseñanza:

"Este concepto, en una correcta interpretación debe ser entendido como un proceso de personalización de la educación en la que el docente tiene que considerar en forma indispensable las peculiaridades psicofísicas y sociales de cada alumno, tenga o no alguna discapacidad, tanto en lo que se refiere a las situaciones escolares como a la programática didáctica y a las estrategias metodológicas".²⁰

En este tipo de pedagogía, para poder identificar a los alumnos que requieren mayor apoyo educativo se creó el replanteamiento de una *intervención educativa diferencial* en donde la detección de Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.) y la realización de adaptaciones curriculares serían los dos ejes centrales a través de los cuales se implementaría, es decir, ambos elementos se conjugan y son interdependientes para promover una educación para todos, la identificación de las N.E.E. por sí sola no basta

¹⁹ Warnock, "Special Educational Needs", 1

²⁰ Van Steenlandt, "Integración de niños", 78

para encaminar el éxito escolar, para ello se requieren elaborar las adecuaciones curriculares pertinentes.²¹

3.2.2.1 Necesidades Educativas Especiales

Una de las características principales de este nuevo enfoque fue vislumbrar el éxito o fracaso escolar de los alumnos de manera distinta, pues se estableció que sus dificultades para acceder al currículo ordinario no eran causa de alguna problemática orgánica sino resultaban de la influencia que ejerce todo el contexto escolar que lo rodea, generando Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.). Por tal motivo, las N.E.E. son relativas y dependen en gran medida de los recursos y las condiciones con las que cuente cada escuela. Desde esta perspectiva, como se verá más adelante con el enfoque de inclusión educativa, la atención educativa que plantean las nuevas políticas en educación, se basa en establecer un modelo social para la intervención, es decir, considerar todas las ventajas y desventajas que trae consigo el contexto cultural, social, familiar y escolar que vive cada aprendiz pues este incide directamente en su proceso enseñanza-aprendizaje.

Se concibió como N.E.E. a las dificultades que el alumno experimenta para acceder y dominar los contenidos curriculares básicos, y que para satisfacerlas, es necesario el apoyo técnico adicional o diferente al de los demás alumnos de la escuela.²² Cuando un alumno presenta N.E.E. no se actúa exclusivamente sobre él sino sobre su interacción con el currículo. Esto quiere decir, que habrá que intervenir en los contenidos curriculares, su forma de enseñanza, la práctica del maestro regular, la interacción con todos los alumnos y con los padres de familia. La solución de estas necesidades no se genera de manera aislada o individual sino en el contexto escolar y con la colaboración de toda la comunidad educativa. Es por eso que se consideró

²¹ Estos elementos que hacen posible la ejecución de una pedagogía centrada en el estudiante, en el caso Mexicano como se verá más adelante, parecen olvidarse en las prácticas escolares de integración educativa.

²² Así pues, un alumno puede necesitar una prestación de medios especiales de acceso al currículo, puede necesitar una modificación al currículo mismo o un cambio en la estructura social y el clima emocional escolar. La respuesta a las N.E.E. se leerá más adelante en el apartado "Adaptaciones curriculares".

indispensable fomentar vínculos más estrechos entre todos los integrantes pues sólo si se crean lazos y metas compartidas se podrán crear escuelas integradoras e inclusivas. Por otro lado, una de las ventajas que trae consigo identificar las N.E.E. en aquellos alumnos que las lleguen a presentar, es poder decidir qué prestaciones educativas son acordes para cada uno y no proporcionar servicios de apoyo a partir de alguna "discapacidad" o "dificultad de aprendizaje".²³

3.2.2.2 Adaptaciones curriculares

Partiendo del reconocimiento de las N.E.E. se identifica como acción prescindible hacer accesible y modificar la oferta educativa de la escuela común, entendiendo que: "Aquella oferta educativa se refleja y se concreta en el currículo de la escuela, entendiendo éste en su sentido más amplio: objetivos educativos, organización escolar, contenidos y métodos".²⁴ El currículo hace referencia a las intenciones que persigue la escuela en cuanto a qué enseñar (asignaturas y contenidos), cómo enseñar (metodología) y cuándo enseñar y evaluar (temporalización). A partir de lo anterior, se definen como adecuaciones curriculares a las:

"... acomodaciones o ajustes de la oferta educativa común -tal como está plasmada en el currículo de la escuela- a las necesidades y posibilidades del alumno discapacitado, seleccionando objetivos, contenidos y actividades adecuados".²⁵

Las adaptaciones curriculares son, en consecuencia "el elemento básico para conseguir la individualización de la enseñanza".²⁶ Las modificaciones en el qué enseñar son de dos tipos: a) eliminando o introduciendo algún objetivo, contenido o actividad en forma temporal o permanente, y b) priorizando ciertos objetivos, contenidos o áreas curriculares frente a otros. Las modificaciones en el cómo enseñar se relacionan a la elección de metodología, técnicas, materiales específicos,

²³ Warnock describió a las dificultades de aprendizaje como leves, moderadas o graves, y se refieren a las dificultades específicas que tiene cada individuo para acceder a un tipo de habilidad o conocimiento curricular. Por ejemplo, las dificultades específicas de lectura.

²⁴ Van Steenlandt, "Integración de niños", 46

²⁵ Van Steenlandt, "Integración de niños", 50

²⁶ Van Steenlandt, "Integración de niños", 46

agrupamiento de alumnos, formas de organización de las aulas, entre otras. Y en las modificaciones en el cuándo enseñar se ubica la temporalización de los objetivos de enseñanza en dos variantes: en el propio grado o grados escolares posteriores.

El propósito de estas modificaciones es otorgar a los alumnos una atención personalizada, no exigiendo el mismo rendimiento académico a todos, sino permitiendo que cada uno alcance su nivel óptimo de desarrollo.²⁷ Así mismo, éstas se tienen que definir, planear y consensuar en trabajo conjunto entre docentes frente a grupo, personal de educación especial, directores y padres de familia.

Las adaptaciones curriculares como aportación y elemento indispensable para ejecutar una pedagogía centrada en el estudiante deja entrever: 1) El derecho que tiene los estudiantes de recibir una educación de calidad; 2) El derecho de recibir los contenidos básicos para desenvolverse en la sociedad y desempeñando una vida independiente; 3) Demanda la formación y capacitación de docentes, pues está en manos de estos profesionistas ofrecerlas; 4) Demanda condiciones y materiales pedagógicos adecuados en cada escuela.

3.2.3 Modalidades de intervención

Debido a la gran heterogeneidad de población escolar y la incapacidad de la escuela regular de dar respuesta a todos los educandos en un mismo salón de clases, el nuevo enfoque pedagógico creó varias modalidades de intervención para conformar *grupos diferenciales de enseñanza*. Cada una de éstas responde a un perfil del alumno integrado o a integrarse, es decir, cada una responde a una clasificación de estudiantes en función de su desempeño o capacidad de respuesta ante el currículum ordinario.²⁸

Las modalidades de intervención educativa que Warnock esquematiza son las siguientes: una educación de tiempo completo en una clase ordinaria con ayuda o apoyo necesario; la educación en una clase ordinaria con periodos de abstinencia a una clase especial, unidad u otra base de apoyo; la educación a tiempo completo en

²⁷ Van Steenlandt, "Integración de niños", 51

²⁸ Aunque Warnock planteó y difundió las modalidades de integración educativa a partir de 1973, en el caso mexicano se puede apreciar que ya desde antes de la publicación de este informe, se creó y operó la modalidad Grupos Integrados que se describe en el capítulo II del presente trabajo.

una clase especial o unidad con el contacto social de la escuela; y la educación en una escuela especial de día o residencial.²⁹ En relación a ésta última *la educación en una escuela especial de día o residencial*, se consideró su funcionamiento para alcanzar los objetivos siguientes: por un lado, proporcionar recursos e información a docentes y padres de familia sobre la filosofía y operación de este nuevo enfoque pedagógico y por otro, atender a los estudiantes que por características muy particulares no recibieran satisfactoriamente los fines educativos en las escuelas ordinarias. A partir de esta justificación se puede interrogar por qué no se pudo concluir la enseñanza de algunos individuos en escuelas especiales, si el nuevo enfoque plantea la creación de un currículo flexible y accesible en todas las escuelas regulares a través de las adaptaciones curriculares.

Todas las modalidades de integración educativa anteriormente anunciadas, trajeron consigo:

1. Planear la enseñanza con base a los objetivos y contenidos del currículum común.
2. Ejercer una educación diferenciada para acceder al currículum común.
3. Clasificar y atender a los alumnos según su desempeño educativo.
4. Reformular el trabajo de los docentes de escuelas regulares pues tendrían que aplicar técnicas, metodologías y estrategias de enseñanza acordes a las N.E.E. de cada persona.
5. Reformular el papel de los especialistas de las escuelas de educación especial pues ya no tendrían que aplicar el modelo clínico y terapéutico en la enseñanza.
6. Impulsar un trabajo conjunto entre todos los integrantes de la comunidad escolar.
7. Gestionar el apoyo de distintos servicios de asistencia social para atender las N.E.E. de los alumnos.

²⁹ En el caso mexicano, estas modalidades de integración educativa se verán reflejadas en la creación de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular. Sin embargo, se puede ir notando que la creación de los Centros de Atención Múltiple en México sólo respondió a la visión de integración educativa que interpretó, asumió y diseñó el Sistema Educativo Mexicano.

Sobre lo anterior, se puede concluir que aunque integración educativa plantea la importancia y promueve la incorporación de todas las personas al sistema educativo, el mismo enfoque crea *salidas u opciones diferenciales* de acuerdo a la clasificación que ejerzan los docentes frente a grupo y los especialistas de la educación especial en relación a las N.E.E. que identifiquen y consideren en cada individuo. Por lo tanto, reside en estos actores la decisión de darle a cada estudiante la oportunidad de permanecer en un salón de clases regular o en su defecto, promoverlo a las demás modalidades que sólo dan cuenta de *una nueva forma de etiquetar al niño diferente*.

3.2.4 Docente frente a grupo

En la metodología de intervención propuesta en Warnock se señaló que los docentes frente a grupo eran pieza clave para la integración educativa porque: tenían la oportunidad de identificar dentro del salón de clases al educando con dificultades de aprendizaje cuando las llegara a presentar; se encargaban de llevar a la práctica las adecuaciones curriculares pertinentes; y eran los responsables de registrar los progresos de cada aprendiz continuamente.³⁰ Por lo que, resultó de vital importancia formarlos y capacitarlos constantemente para que adquirieran las destrezas básicas que les permitieran brindar una enseñanza de calidad para todos, contemplando que pueden tener *entre 5 y 6 alumnos que necesiten ayuda temporal o permanente en su clase ordinaria*. Además es importante señalar que el éxito para crear escuelas integradoras reside en la aceptación y responsabilidad que ejerzan los docentes regulares hacia las personas que presentan N.E.E. asociadas o no con alguna discapacidad.

3.2.5 Momentos clave del proceso

³⁰ Para la detección temprana y evaluación eficaz de estudiantes con dificultades de aprendizaje y N.E.E., el informe planteó como técnica de trabajo designar una carpeta a cada alumno donde se guarde una imagen compuesta de sus fortalezas y debilidades, y de los factores del entorno que influyen en su progreso; así como de algunos trabajos que haya elaborado. Este documento también podría servir de guía a futuros docentes para conocer qué avances y estrategias exitosas se trabajaron con cada uno de ellos.

Integración educativa se vislumbró como un proceso dinámico que constaba de tres momentos o etapas a seguir. Primero, los estudiantes tenían que estar inscritos y localizarse físicamente en alguna escuela regular; esto era vital porque sólo así se podían hacer visibles sus necesidades y se podían solicitar los apoyos educativos específicos. La segunda etapa implicaba que las autoridades educativas promovieran intercambios y vínculos comunes entre todos los alumnos de la escuela para que a través de la socialización, cada ser humano construyera su personalidad, aprendiera a desenvolverse en su ambiente inmediato y se adaptara a las reglas y normas sociales, trabajando colaborativamente. La tercera etapa sólo se producía si se llevaron a cabo las dos primeras e involucraba la planificación más cuidadosa, detallada y objetiva de los programas de enseñanza por medio de adaptaciones curriculares para que todos los aprendices se beneficiaran.³¹ Estas mismas etapas, también serán adoptadas por el enfoque de inclusión educativa, el cual hace especial énfasis en la construcción de comunidades educativas que apunten a la participación y aprendizaje común.

3.2.6 Sistemas de registro y atención para las personas con discapacidad y Necesidades Educativas Especiales

El Informe Warnock implicó dos grandes aportaciones para la integración de las personas con discapacidad y con N.E.E. Por un lado, explicó a cabalidad la nueva pedagogía para educar a todos los aprendices tengan o no discapacidad y/o N.E.E., y por otro, promovió un sistema de registro³² y atención para las personas con discapacidad, es decir, su propuesta consideró las maneras en que la sociedad debe responderle al sujeto con estas características durante toda su trayectoria de vida, desde el nacimiento hasta la vida adulta en ambientes lo menos restrictivos posible. De tal manera, enfatizó la creación de sistemas educativos integradores entre todos los niveles de enseñanza (atención temprana, educación básica, universidades y vida

³¹ Estos momentos clave son importante tenerlos presentes a lo largo de este trabajo, pues como se verá más claramente en el capítulo IV, en el contexto mexicano para muchos niños con N.E.E. no es posible transitar de una etapa a otra. Muchos de ellos sólo se insertan al sistema de educación básica durante nueve años, sin siquiera aprender a socializar con sus pares y tampoco adquieren los conocimientos y habilidades básicas.

³² Que tendría la finalidad de obligar a las autoridades educativas locales a responder a las N.E.E. de cada alumno a corto o largo plazo.

laboral) para que el sujeto no se rezague en el ámbito social, educativo, familiar, cultural y laboral; y en el que tienen que intervenir los servicios de asistencia social para fomentar el desarrollo integral en las personas. En síntesis, demostró la factibilidad de integrar a las personas con discapacidad en su entorno social inmediato. En este momento del marco teórico, es importante señalar que aunque Warnock propuso estrategias de atención para los niños, gente joven y adulta con discapacidad y/o N.E.E. en ningún momento se detuvo a considerar a los adolescentes con estas características, que al terminar educación básica desean continuar con estudios del bachillerato. Para futuras investigaciones sería importante construir teorías que expliquen el desarrollo del sujeto con discapacidad y/o N.E.E. en la etapa de adolescencia y qué apoyos necesita desde el sistema educativo.

La divulgación internacional de este nuevo enfoque así como su traducción para la elaboración de políticas y reformas educativas en distintas naciones, se concretó años más tarde en la Declaración de Salamanca “Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad” efectuada en Salamanca, España, en junio de 1994.

4. Instrumentos internacionales para la elaboración de políticas sobre integración educativa

Después de la publicación del informe Warnock, en la década de los 80s se celebró el Año Internacional de los Impedidos en 1981 y como resultado se formuló el Programa de Acción Mundial para los Impedidos en 1982.³³ En materia de derechos humanos, ambos acontecimientos originaron que se articularan más propuestas para brindarles a las personas “impedidas” igualdad de oportunidades. En relación al derecho a la educación, en esta década se puede destacar la importancia que refirió la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) a la

³³ Ambos documentos se pueden consultar y descargar de la página electrónica: La ONU y las personas con discapacidad, <http://www.un.org/spanish/esa/social/disabled/garesol.htm> (Consultada en septiembre de 2013).

educación de las personas con discapacidad. Empero, fue hasta la década de los 90s cuando logró difundir los principios sobre integración educativa.

4.1 Declaración Universal sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje

En materia educativa la década de los 90s significó la época en que se llevaron a cabo las principales transformaciones en los sistemas educativos y la elaboración de políticas y reformas con base al enfoque integración educativa. La Declaración Universal sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje aprobados por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, Jomtien Tailandia (1990), representaron el primer consenso mundial que demandó la puesta en práctica de este nuevo enfoque que exige una visión ampliada de la educación básica (que abarca los niveles de preescolar, primaria y secundaria) y garantizar la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de todos, niños y niñas, jóvenes y personas de edad adulta en todos los países. Esta conferencia fue de gran trascendencia en el ámbito educativo porque fue convocada conjuntamente por los jefes ejecutivos del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, y el Banco Mundial. Fue aclamada por los delegados de 155 Estados del mundo.

Una parte medular de esta reunión internacional fue exigir la creación de políticas integrales que garantizaran al mismo tiempo acceso y calidad educativa para todas las personas durante su escolarización ya que se consideró que la educación formal es un medio estratégico para el progreso social que permite entre otras cuestiones, abatir las desigualdades sociales, la pobreza y la ignorancia. El nuevo desafío para los sistemas educativos sería integrar, atender y asistir a todas las personas, en especial a las que se encuentran más desfavorecidas o vulneradas y que pueden presentar N.E.E. La

Declaración Universal sobre Educación para Todos partió de la siguiente realidad educativa:

“Más de 100 millones de niños no tienen acceso a la enseñanza escolar primaria... Más de 100 millones de niños e innumerables adultos fracasan en completar los programas de educación básica; otros millones cumplen los requisitos de asistencia pero no adquieren los conocimientos y habilidades esenciales”.³⁴

Por tal motivo, se hizo imperante la necesidad de reformular y reorganizar la escuela pública para ser un espacio con la capacidad de: abrir sus puertas a todos; atender y contener las carencias y problemáticas que cada persona presenta según su contexto familiar, social, cultural y económico; retener a todos durante su trayectoria escolar; y generar una enseñanza que propicie los estándares mínimos de integración social.³⁵

En la Declaración Universal sobre Educación para Todos se destacó promover mayores y mejores recursos profesionales, económicos y tecnológicos en educación básica pues consideró a esta como:

“...un fin en sí misma. Es el cimiento para un aprendizaje permanente y para el desarrollo humano, sobre el cual los países pueden construir sistemáticamente niveles y tipos más avanzados de educación y capacitación”.³⁶

Los esfuerzos se centraron en educación básica por ser la educación más trascendental en la vida de cualquier persona; la base para adquirir las habilidades sociales y de aprendizaje permanentemente; potencializa el desarrollo humano en sus diferentes áreas y genera la continuidad escolar evitando con ello el rezago escolar, social y laboral. Para fines de este trabajo, es importante tener presente esta premisa, la importancia que se le da a la construcción de políticas y la reestructuración de los sistemas educativos básicos como prioridad. Pues el discurso pondera una educación

³⁴ WCEFA, *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje* (Nueva York: 1990), 4

³⁵ Como se verá más adelante, la filosofía y concepción de esta declaración es un antecedente del enfoque de inclusión educativa.

³⁶ WCEFA, “Declaración Mundial”, 6

para todos con mayor ímpetu en educación básica en comparación con otros niveles de enseñanza superiores. No pensar en una educación de calidad en educación media superior y superior, coloca al sujeto en desventaja pues al concluir educación básica sus posibilidades para incluirse en otros espacios escolares son nulas y se crea un círculo vicioso de exclusión.³⁷ Por tal motivo, los sistemas educativos deberían de buscar el desarrollo integral de todos los seres humanos entre todos sus niveles (básica, media superior y superior). Por otro lado, remarcando el ímpetu de ofrecer una educación de calidad en educación básica se instó a crear, fortalecer y perfeccionar programas compensatorios que tuvieran como finalidad atender la desigualdad económica y la falta de un ambiente social propicio para el desarrollo educativo de los aprendices.³⁸

Las futuras escuelas integradoras tendrían que partir del principio de *equidad*, es decir, tendrían que establecer las condiciones necesarias para asegurar que todos los aprendices accedan y tengan oportunidades de concluir con éxito sus estudios satisfaciendo sus necesidades básicas de aprendizaje, las cuales:

“... comprenden tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (tales como lectura y escritura, aritmética, resolución de problemas) como los contenidos básicos mismos del aprendizaje (conocimientos, valores y actitudes) requeridos para que los seres humanos sean capaces de sobrevivir, desarrollen sus capacidades intelectuales, vivan y trabajen con dignidad, mejoren la calidad de sus vidas, tomen decisiones fundamentadas y continúen aprendiendo...”³⁹

La Declaración Universal sobre Educación para Todos llevó implícito el enfoque de integración educativa y propició que los gobiernos asumieran la responsabilidad y la perspectiva de ofrecer servicios educativos comunes con equidad a todas las personas para abatir las desigualdades sociales y satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje que le permiten a cada uno constituirse como ciudadanos del mañana.

³⁷ Esta problemática podrá ilustrarse a través de los estudios de caso que se desarrollan en el capítulo IV.

³⁸ Estos apoyos complementarios se verán presentes en el caso mexicano. En el capítulo III y IV se analizará la participación del programa compensatorio Equidad para Educar para la atención de los adolescentes con ceguera y baja visión.

³⁹ WCEFA, “Declaración Mundial”, 6

4.2 Normas Uniformes sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad

Otro instrumento internacional que en los 90s sirvió como referente para elaborar políticas y reformas educativas sobre la educación de las personas con discapacidad fueron las Normas Uniformes sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad publicadas en 1993; las cuales fueron elaboradas por la Comisión de Desarrollo Social de la Organización de las Naciones Unidas y se redactaron teniendo como base la experiencia adquirida durante el Decenio de las Naciones Unidas para los Impedidos (1983-1992). Estas normas tuvieron la finalidad de garantizar que: "... niñas y niños, mujeres y hombres con discapacidad, en su calidad de ciudadanos de sus respectivas sociedades, puedan tener los mismos derechos y obligaciones que los demás".⁴⁰ El propósito de estas normas uniformes fue demandar la integración de esta población en ambientes sociales, escolares y laborales normalizados a través de igualdad de oportunidades entendido como: "...el proceso mediante el cual los diversos sistemas de la sociedad, el entorno físico, los servicios, las actividades, la información y la documentación se ponen a disposición de todos, especialmente de las personas con discapacidad".⁴¹

El artículo 6to de las Normas Uniformes puntualiza cómo tendría que ser la educación de las personas con discapacidad:

"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 porque la educación de las personas con discapacidad constituya una parte integrante del sistema de enseñanza".⁴²

Los puntos que desglosan este artículo retoman algunas recomendaciones del Informe Warnock (1978), entre éstas:

⁴⁰ Organización de las Naciones Unidas, *Normas Uniformes Sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad* (1994), 7

⁴¹ Organización de las Naciones Unidas, "Normas Uniformes", 9

⁴² Organización de las Naciones Unidas, "Normas Uniformes", 18

- a) "... 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;
- b) ... para que las disposiciones sobre instrucción de personas con discapacidad puedan integrarse en el sistema de enseñanza general, los Estados deben: Contar con una política claramente formulada, comprendida y aceptada en las escuelas y por la comunidad en general; permitir que los planes de estudio sean flexibles y adaptables y que sea posible añadirle distintos elementos según sea necesario; proporcionar materiales didácticos de calidad y prever la formación constante de personal docente y de apoyo;
- c) En situaciones en que el sistema de instrucción general no esté aún 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. La calidad de esa educación debe guiarse por las mismas normas y aspiraciones que las aplicables a la enseñanza general y vincularse estrechamente con esta".⁴³

Los lineamientos del artículo 6to hacen presente que: la educación de las personas con discapacidad será diferente, es decir, constituirá una modalidad en los sistemas educativos;⁴⁴ es oportuno seguir impartiendo enseñanza en espacios especiales; la integración educativa es gradual, es decir, se preparará en escuelas especiales a los alumnos con discapacidad para irlos integrando en ambientes regulares según su desempeño académico. Esta estrategia de integración es importante tenerla en cuenta, pues en algunos países latinoamericanos como en México, se generará el modelo que Eliseo Guajardo (Director de la Dirección de Educación Especial 1992-1999) llama "de doble vía":

"En América Latina la integración, primero, y la inclusión educativa después, ha transitado por un modelo denominado de doble vía. Esto es, los alumnos con discapacidad tienen la opción de ingresar a la Educación Básica desde la

⁴³ Organización de las Naciones Unidas, "Normas Uniformes", 19

⁴⁴ Este planteamiento se verá reflejado en la elaboración del artículo 41 de la Ley General de Educación (1993) en donde se decreta la creación de la modalidad de educación especial.

Educación Especial para ser integrados luego a la Educación Básica regular o directamente acceden a la Educación Básica ejerciendo su derecho a la inclusión”.⁴⁵

Aunque estas normas fueron aprobadas por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas, no fueron de cumplimiento obligatorio. Empero, se convirtieron en normas internacionales para ser aplicadas por un gran número de Estados en sus políticas sociales y educativas.

4.3 Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales

En 1994 el gobierno español en cooperación con la UNESCO organizó la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad en Salamanca, España, en la que participaron los representantes de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales para suscribir y aprobar por aclamación la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. Ambos documentos representaron un parte aguas en la misión educativa y en los modelos escolares de varios países pues constituyeron una guía de acciones para impulsar una Educación para Todos que instó a: “adoptar con carácter de ley o como política el principio de educación integrada, que permite matricularse a todos los niños en escuelas ordinarias, a no ser que existan razones de peso para lo contrario”.⁴⁶

Aunque Salamanca estableció sus lineamientos bajo la filosofía proveniente de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990), en realidad, su objetivo primordial fue difundir a grandes rasgos las características del enfoque de la integración educativa, formuladas en Warnock en cuanto a política educativa, pedagogía centrada en el estudiante y administración escolar se refiere:

⁴⁵ Guajardo Ramos, Eliseo. “La integración y la Inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, marzo, 15

⁴⁶ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales* (España, 1994), 8

1. “Todos los niños y las niñas tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos.
2. Los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas características y necesidades.
3. Las escuelas ordinarias con esta orientación representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr una educación para todos, además, proporcionar una educación efectiva a la mayoría del alumnado, mejora la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo”.⁴⁷

Una vez asentada la Declaración de Salamanca y su Marco de Acción se fue impulsando y fortaleciendo el enfoque integración educativa a lo largo del mundo, para ir eliminando los sistemas educativos paralelos (de educación especial) que además de generar grandes gastos, éticamente inciden en un marco de derechos humanos en donde todas las personas tienen que satisfacer su derecho a la educación en cuanto a acceso, permanencia y conclusión con éxito de los estudios básicos, para aprender los conocimientos, las habilidades y las actitudes normadas por la sociedad.

5. De la integración a la inclusión educativa

Teniendo presente el marco teórico que conforma y sustenta el enfoque integración educativa. A través de los instrumentos internacionales anteriormente señalados, las políticas educativas fueron cambiando de inclinación filosófica y práctica hasta crear el enfoque de inclusión educativa.

5.1 Características del enfoque de la inclusión educativa

⁴⁷ Secretaría de Educación Pública, *Educación inclusiva. Una filosofía y una estrategia para la atención a la diversidad por una Educación para Todos de Calidad, con Equidad y en Igualdad de Oportunidades*, (México, SEP, 2011),10

La palabra inclusión proviene del latín *includere*, que se deriva de la composición del prefijo *in+clausere* y significa enclausurar, cerrar por dentro. Inclusión puede ser definida, entonces, como “tener como miembro, contener como elemento secundario o menor”.⁴⁸ En el ámbito educativo, la educación inclusiva tiene como propósito alcanzar una educación de calidad mediante la participación de todo el alumnado y la transformación de las escuelas y los sistemas educativos. Aunque ésta trata de ofrecer una respuesta educativa oportuna a todos los aprendices, pone especial énfasis en apoyar la presencia, la participación y el rendimiento de aquellos alumnos que, por diversas razones –de discapacidad, pero también culturales, lingüísticas, económicas, sociales, de género, etc. – puedan estar en mayor riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar. Sin embargo, aunque este nuevo enfoque comenzó a difundirse con mayor ímpetu a través del Foro Mundial sobre Educación celebrado en Dakar, Senegal en el 2000; se requieren de muchas investigaciones para conocer si en realidad es un enfoque que propicia una Educación para Todos o si se trata de una nueva pedagogía diferencial que al incluir a ciertos grupos excluye a otros.

5.1.1 Barreras para el aprendizaje y la participación

De acuerdo a algunos especialistas en esta materia, como Mel Ainscow (Catedrático del Centro de Necesidades Educativas, Universidad de Manchester) y Tony Booth (Catedrático del Centro de Investigación Educativa, Universidad de Canterbury), el enfoque de inclusión educativa sustituye el concepto de Necesidades Educativas Especiales por el de barreras para el aprendizaje y la participación, que significa que las dificultades para el aprendizaje no son producidas por alguna deficiencia del educando. Esta manera de entender e identificar las dificultades educativas tiene como base una versión más global del modelo social, es decir, toma como foco de atención la interacción “...entre actitudes, acciones, culturas, políticas y prácticas institucionales discriminatorias y condiciones personales de los alumnos”.⁴⁹ De acuerdo con esto, las

⁴⁸ Skliar, Carlos, “¿Y si el otro”, 151

⁴⁹ Duran David, Font Josep y Miquel Ester. *La educación inclusiva. De la exclusión a la plena participación de todo el alumnado*, (España:ICE-HORSORI,2009), 51

barreras para el aprendizaje y la participación se generan a través de la interacción entre los alumnos y sus contextos, entre las personas y las políticas, instituciones, culturas, y circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas.⁵⁰ Abarcar toda esta gama de condiciones que inciden directamente en el aprendizaje de cualquier persona demanda un trabajo conjunto entre las autoridades educativas y todos los integrantes de la comunidad escolar. Sin embargo, hace falta investigación y teoría sobre cómo identificar y cómo dar respuesta ante todas las situaciones institucionales, culturales, sociales y económicas que afectan a cada educando. Considero que aunque es una realidad que todos estos factores inciden en el proceso enseñanza-aprendizaje, dar respuesta a todas estas dificultades es un reto para todos los profesionistas de la educación.

Para fines de esta investigación, en el próximo capítulo se podrá analizar de qué manera el Sistema Educativo Mexicano transitó de una pedagogía diferencial (llamada educación especial) con la creación de la Dirección General de Educación Especial, a la aspiración de la educación inclusiva.

⁵⁰ Duran David, Font Josep y Miguel Ester. "La educación inclusiva", 51

Capítulo II Principios y tendencias de los enfoques de integración e inclusión educativa en México

1. Institucionalización de la educación especial en México

1.1 Dirección General de Educación Especial

El 18 de diciembre de 1970 se creó la Dirección General de Educación Especial (DGEE)⁵¹ perteneciente a la Subsecretaría de Educación Básica con el fin de expandir la atención educativa y de rehabilitación para todos los niños atípicos de la nación, considerados como: "... aquellas personas con problemas de audición y lenguaje, ciegos, débiles visuales, deficientes mentales, lisiados del sistema músculo esquelético, menores infractores, niños con problemas de aprendizaje o de cualquier otro tipo de inadaptación escolar y social".⁵² Con toda esta amplia gama de población como meta de intervención, se puede notar que la educación especial no sólo hace referencia a los niños con discapacidad sino a todos los niños diferentes que la escuela regular va detectando, clasificando y segregando por su incapacidad de atender a todos en escenarios comunes.

Desde la inauguración de la DGEE, bajo el liderazgo de la directora Odalmira Mayagoitia se estableció como función principal de esta dirección: "... organizar, dirigir, desarrollar y vigilar las actividades técnicas, docentes y administrativas del sistema federal de educación especial, en las diversas instituciones establecidas...".⁵³ Además de estas tareas, con el Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública publicado el 11 de septiembre de 1978, se añadieron entre otras obligaciones de la DGEE: "...impartir orientaciones a los padres de los educandos de acuerdo a los

⁵¹ De aquí en adelante en lugar de escribir el nombre completo de la Dirección General de Educación Especial, me referiré a DGEE.

⁵² Secretaría de Educación Pública. *Memorias y actualidad en la Educación Especial de México. Una visión histórica de sus Modelos de Atención* (México: SEP, 2010), 83

⁵³ Secretaría de Educación Pública. "Memorias y actualidad", 89

programas educativos de la institución; así como llevar a cabo las investigaciones para el desarrollo y la superación de las tareas de educación especial; preparar maestros especialistas y desarrollar las tareas de divulgación y sensibilización dirigidas a la comunidad nacional, para la mejor comprensión del problema de los atípicos”.⁵⁴ De esta manera, la misión de la DGEE en los 70s fue incorporar a los niños y adolescentes atípicos a la vida social y productiva en la medida de la posible, a través de procedimientos y modalidades pedagógicas especializadas. El enfoque rehabilitatorio que promovió en todos sus servicios de educación especial tuvo las características siguientes:

- a) Clasificar a los estudiantes en grupos homogéneos según su atipicidad o deficiencia detectada.
- b) Elaborar programas de atención individualizada.
- c) Proporcionar una enseñanza diferenciada en cuanto a contenidos: para los aprendices con problemas de aprendizaje serían académicos (lectoescritura y cálculo) y para otros, habilidades para su habilitación o rehabilitación en la vida cotidiana.
- d) El contenido curricular fue paralelo a lo previsto en los planes y programas de estudio regulares.
- e) Conformar un equipo multidisciplinario para atender de manera integral todas las áreas del desarrollo infantil.
- f) Fomentar el trabajo interinstitucional para ofrecer servicios médicos en espacios escolares.⁵⁵

Estas bases influyeron para innovar y operar los siguientes modelos de intervención: Grupos Integrados (1971), Centros Psicopedagógicos (1972), y Centros de Rehabilitación de Educación Especial (1973), entre otros. A través de éstos, la DGEE puso en marcha los primeros indicios de una nueva pedagogía diferencial: para los educandos con discapacidad impulsó su educación especial en instituciones o centros

⁵⁴ Diario Oficial de la Federación, 11 de septiembre de 1978. “Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública”. México: Diario Oficial, 16

⁵⁵ Para conocer más sobre el marco conceptual del modelo rehabilitatorio consultar la página 98 del libro *Memorias y actualidad en la Educación Especial de México*, SEP.

especiales, y para aquellos con problemas de aprendizaje creó servicios de “apoyo o exclusión” durante su trayecto por la escuela regular, digo exclusión pues en muchos casos, los alumnos a los que se detectaba, segregaba y atendía en los Grupos Integrados, eran apartados de su maestro original y de sus compañeros, eliminando la principal función de la escuela que es la socialización entre pares. Esta misión de servicios educativos de la Secretaría de Educación Pública sigue presente en nuestros días, para unos se promueve su educación en escuelas regulares con Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular y para otros, en Centros de Atención Múltiple o instituciones de educación especial.

1.2 Servicios de educación especial

1.2.1 Grupos Integrados

A inicios de la década de los 70s, existía en el panorama nacional un elevado índice de reprobación en los primeros años de primaria y, como consecuencia, un alto porcentaje de alumnos tenía que volver a cursar el año, principalmente primero. Siempre por problemas en el aprendizaje de la lectura, la escritura y las operaciones aritméticas. El efecto de este patrón reiterativo perjudicaba al alumno cuyas problemáticas –en muchos casos- no se resolvían con la repetición; además para el Estado, se elevaba en forma notable el costo de su educación.⁵⁶ Por lo que, el Sistema de Educación Primaria solicitó apoyo a la DGEE para atender a estos niños considerados como “retardados pedagógicos”, creando así el servicio de Grupos Integrados (GI)⁵⁷ que posicionó a esta dirección como un elemento indispensable para el funcionamiento de las escuelas primarias, pues tenía la finalidad de: “Contribuir eficazmente mediante estudios científicos, a reducir cada vez más la reprobación del primer año del nivel elemental”.⁵⁸ El proyecto de GI “comenzó sus funciones en 1973, como un proyecto experimental en

⁵⁶ Secretaría de Educación Pública, “Memorias y actualidad”, 102

⁵⁷ De aquí en adelante usaré GI para referirme a los Grupos Integrados.

⁵⁸ Secretaría de Educación Pública, “Memorias y actualidad”, 104

Monterrey, extendiéndose al resto del país y del cual se tienen datos hasta 1992”.⁵⁹ Siendo desde 1979 cuando cobraron mayor importancia debido a su incorporación en el Programa “Primaria para Todos los Niños”⁶⁰ expandiéndose en diecinueve estados de la República.⁶¹

Los GI fueron un servicio de educación especial destinado a la atención de los problemas de aprendizaje que presentaban los niños de primer grado de primaria que no lograban adquirir los estándares curriculares en los ritmos impuestos por la escuela. Estos grupos se localizaban en un aula específica dentro de las escuelas primarias⁶² y los conformaban un maestro especialista en problemas de aprendizaje que atendía entre 20 a 25 alumnos⁶³ en el acceso a la lectoescritura y cálculo, pues se esperaba que con el dominio de estas habilidades se reincorporaran a sus clases regulares después de un periodo considerable, es decir, los aprendices que se atendían bajo esta modalidad eran apartados física, social y curricularmente de sus demás compañeros de grupo y los maestros especialistas tenían la autoridad de aprobar o desaprobar su reintegración a su grupo escolar original:

“... primero se detectaba a los niños repetidores del primer año de primaria, a través de la Prueba Monterrey, los puntajes obtenidos iban en correspondencia a los niveles de atención y ubicación que fueron: Primer Nivel, Perfil alto, Segundo Nivel, Perfil Medio y Tercer Nivel, Perfil Bajo. En el primer nivel al niño repetidor se le ofrecía apoyo pedagógico necesario para que pudiera continuar en el sistema regular en el siguiente año. En el segundo nivel, el niño permanecía en aula aparte por uno o dos años con la finalidad de volverse a

⁵⁹ Blanca Estela Zardel Jacobo, “La Discapacidad como una Figura de Discriminación en la Modernidad. De la Historia a las Prácticas Vigentes” (tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México, 2010), 158

⁶⁰ Este programa se originó con el motivo de incrementar la eficiencia terminal de la escuela primaria pues no superaba el 50% de alumnos.

⁶¹ Información obtenida en las tablas que se aprecian en el libro “Memorias y actualidad”, página 105.

⁶² Aunque también hay algunos registros de que operaban dentro del salón de clases regular, atendiendo en promedio a 5 niños de distintos grados con una maestra especialista, mientras la maestra regular enseñanza al resto del grupo los contenidos previstos en los programas y planes de estudio oficiales.

⁶³ La futura confusión en el modelo de intervención de USAER en relación a la cantidad de alumnos por atender, retoma los 20 alumnos que conformaban los Grupos Integrados. En el Programa Nacional de Fortalecimiento para la Educación e Integración Educativa retoma este dato para corroborar que el modelo de los GI hasta el 2006 seguía vigente en muchas prácticas pedagógicas bajo el servicio de USAER.

incorporar al aula regular. El aula de grupo integrado estaba en la misma escuela, sólo tenía una ubicación espacial diferente, suficiente para hacer de dicha espacialidad un registro simbólico de estar mal y estar rezagado de los normales. En el tercer nivel, los niños permanecían en el aula de grupo integrado por más de dos años y el tiempo suficiente para poder incorporarse al aula regular. Con este nivel se pretendía detener el índice de deserción de niños con dificultades mayores de la escuela primaria”.⁶⁴

Además del maestro especialista, los niños recibían apoyo de un equipo multidisciplinario conformado por un médico, un psicólogo y un trabajador social, quienes observaban que la evolución de estos sujetos:

“... es más lenta pero constante, no hay estancamientos y siempre podrán ser promovidos en la medida que avance, razones por las que pueden, en muchos casos, reintegrarse a los grupos ordinarios o como lo prevemos, podrán en muchos otros, tener salidas laterales a Centros Especiales de Capacitación para el Trabajo (talleres para adolescentes) o hacia estudios subprofesionales, siempre acordes a sus limitaciones, impidiendo de esta forma el derroche innecesario de tiempo, esfuerzo y dinero que ocasionan cuando intentan inútilmente seguir niveles académicos superiores”.⁶⁵

La cita anterior esclarece la misión y el modelo de intervención de los GI, además puntualiza el camino alternativo que creó la DGEE para aquellos estudiantes inscritos en escuelas regulares que en dado caso no adquirieran los conocimientos ni las habilidades básicas para cursar con éxito y con el menor apoyo profesional las materias de español y matemáticas. La salida colateral conocida como Centros Especiales de Capacitación para el Trabajo es muy semejante a la modalidad Centros de Atención Múltiple Laboral que la Secretaría de Educación Pública creó en 1993 tras el reordenamiento de los servicios de educación especial. Por lo que, habría de preguntarse si la Secretaría de Educación Pública no tiene expectativas para que esta población ingrese a la educación media superior en escuelas regulares.

⁶⁴ Zardel Jacobo, “La Discapacidad”, 159

⁶⁵ Secretaría de Educación Pública, *Los grupos integrados* (México: SEP, 1984), 25

Los GI fueron atractivos para el sistema de educación básica porque promovió: a) Ampliar la cobertura de atención educativa para los niños en edad de seis años inscritos en una escuela regular; b) Reducir los altos costos que implican los repetidores en el sistema educativo: “A largo plazo, se obtendrá un ahorro, porque el alumno con problemas de esta clase no reprobará varios años, evitando el prolongar indefinidamente su estancia en la Escuela Primaria, impidiendo el acceso de otros niños que aprovecharían normalmente los cursos en el tiempo previsto”;⁶⁶ c) Facilitar la labor docente para impartir una enseñanza con calidad: “Evitar que este problema siga gravitando sobre las Escuelas Elementales...por la facilitación que significa para el quehacer educativo, en beneficio de los niños normales y sus maestros”;⁶⁷ d) Propiciar una opción de educación formal: “... permitirán que el afectivo calor humano de un grupo bien estructurado, robustezca en el niño, la confianza en él mismo, propiciada por el hecho de ser tomado por primera vez en cuenta por sus compañeros y por sus maestros, permitiéndose ser consciente de que se encuentra en igualdad de circunstancias que los demás...”⁶⁸

Aunque esta modalidad de intervención tuvo la pretensión de evitar el exilio de los alumnos de las escuelas primarias a las escuelas especiales, agravó más la incapacidad e ineficiencia del Sistema Educativo Mexicano de ofrecer una buena educación a menor costo. Este efecto se podrá leer más adelante al finalizar la década de los 80s. Empero, cabe destacar que el modelo de intervención de los GI sigue presente hasta nuestros días aunque su nombre haya cambiado a Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular tras la reorientación de los servicios de educación especial en 1993.

1.2.2 Centros Psicopedagógicos

⁶⁶ Secretaría de Educación Pública, *Los grupos integrados*, 22

⁶⁷ Secretaría de Educación Pública, *Los grupos integrados*, 23

⁶⁸ Secretaría de Educación Pública, *Los grupos integrados*, 39

En 1972 se abrió el primer Centro Psicopedagógico (CPP),⁶⁹ este servicio de educación especial tuvo como misión atender a los niños de segundo a sexto grado de primaria que presentaban problemas de aprendizaje u otros relacionados a conducta, adaptación y lenguaje para disminuir el fracaso escolar. Los CPP se ubicaron en un lugar distinto al de los planteles escolares y operaron a través de un equipo multidisciplinario conformado por médicos, maestros especialistas, psicólogos y trabajadores sociales, que realizaban detección, diagnóstico y un plan de tratamiento para los estudiantes que eran referidos por sus autoridades escolares. A este servicio, los infantes asistían dos o tres veces por semana a sesiones individuales o en grupos pequeños de dos o tres niños en un horario alterno al escolar. Esta modalidad también se incluyó en la operación del programa “Primaria para Todos los Niños”.

Los modelos de intervención de los servicios de educación especial GI y CPP evidencian que fueron una salida para los profesores y las autoridades educativas de las escuelas primarias en la década de los 70s, para encauzar los casos difíciles en los que no encontraban soluciones pedagógicas dentro del aula regular. Además fueron los servicios que le permitieron a educación primaria reducir sus salones sobresaturados: “En México se está impulsando la experiencia de los “grupos integrados”, que responde a su realidad escolar, debido a los grupos superpoblados que, por causas diversas, comprenden a numerosos niños con problemas para adquirir los aprendizajes escolares en los ritmos impuestos por la escuela...”⁷⁰

1.2.3 Centros de Rehabilitación y Educación Especial

Los Centros de Rehabilitación y Educación Especial surgieron a partir de un convenio efectuado entre el actual Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia, la Secretaría de Salubridad y Asistencia, y la Dirección General de Educación Especial en 1973, con la finalidad de: “optimizar los recursos para brindar una atención integral en

⁶⁹ De aquí en adelante usaré CPP para referirme a los Centros Psicopedagógicos.

⁷⁰ Secretaría de Educación Pública, Bases para una Política de Educación Especial (México: SEP, 1985), 29

rehabilitación y educación, acciones que se fortalecieron con los apoyos técnicos necesarios, para atender atipicidades en trastornos neuromotores, audición, visión y deficiencia mental”.⁷¹ Estos centros fueron organismos multidisciplinarios bajo la conducción compartida de una Dirección Médica y una Dirección Pedagógica, médicos especialistas, terapeutas, psicólogos, maestros de educación especial y trabajadores sociales, quienes tenían la labor de identificar, diagnosticar, tratar, orientar, habilitar y rehabilitar a los niños que: a) no se podían integrar a la escuela regular, b) asistían a los GI pero requerían de ayuda complementaria para su nivelación. Este servicio brindó atención en los lugares donde no existían instituciones especializadas y fue el primero que logró atender en un sólo espacio a muchos niños con distintas discapacidades con el apoyo de varias instancias del Gobierno Federal para ofrecer una atención integral.⁷² Esta modalidad de intervención impactó directamente en la creación de los Centros de Atención Múltiple por parte de la Secretaría de Educación Pública en 1993.

Como puede notarse, la década de los 70s fue de gran trascendencia en materia de educación especial, pues con la creación de la DGEE se abrió un camino institucional a nivel nacional. Sin embargo, como puede leerse la actuación de esta Dirección sólo se limitó a favorecer la educación primaria de los infantes. Los GI, CPP y CREE no se contemplaron la atención de los adolescentes a nivel secundaria. Este contexto inicial con el que partió la DGEE impacta hasta nuestros días por el poco apoyo que se le da a los adolescentes con discapacidad que estudian secundaria y desean ingresar a la educación media superior.

Otro aspecto a rescatar de esta época en materia de educación especial es que, aunque la DGEE trató de extender sus servicios por todo el país, no se obtuvieron grandes resultados. Entre 1970 y 1976 se abrieron 256 escuelas de educación especial de distintas especialidades a nivel nacional, prevaleciendo las escuelas para la

⁷¹ Secretaría de Educación Pública, “Memorias y actualidad”, 84

⁷² Las acciones estrictamente médicas fueron cubiertas por la Secretaría de Salubridad y Asistencia (SSA), las acciones de carácter pedagógico estuvieron a cargo de la Secretaría de Educación Pública, a través de la Dirección General de Educación y el apoyo administrativo estuvo a cargo del Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia.

atención de niños con deficiencia mental.⁷³ El diagnóstico en turno a la educación especial, refería que hacia 1976 se atendía a sólo 23 mil alumnos atípicos, es decir menos del 6% de la demanda potencial, calculando este índice sobre una estimación de la UNESCO de niños con atipicidades severas, permanentes o temporales.⁷⁴ El escaso impacto de su operación a nivel nacional, fue una de las razones por las que en la década de los 90s se limitó su actuación a nivel local (Distrito Federal) y se estableció que las secretarías de educación de cada Estado fueran las responsables de brindar los servicios de educación especial y para la integración educativa en su entidad.

2. Bases para una política de educación especial

En la década de los 80s los servicios de educación especial se pudieron consolidar en cuanto a metodología y expansión debido al reconocimiento acrecentado que hicieron sobre los niños con problemas de aprendizaje inscritos en las primarias regulares. Este crecimiento vertiginoso generó que a mediados y finales de esta década se fuera articulando una propuesta de política educativa sobre integración educativa, surgida no como efecto de un análisis del modelo anterior sino como una necesidad del gobierno para no invertir tanto en una educación paralela a la que día con día se sumaban más aprendices:

“... al ir nombrando y renombrando, detectando, definiendo, clasificando, las anomalías de los problemas de aprendizaje, de conducta, físicos, emocionales, de lenguaje, audición, motor, etc., la población responde cada vez más a este llamado y va engrosando las filas de los aspirantes a la atención”.⁷⁵

En relación al primer aspecto, sobre el fortalecimiento en la operación de los servicios de Educación Especial en el país y el incremento de la eficiencia de una pedagogía diferencial (especial) en las escuelas regulares, los GI: requirieron de programas especiales para la lectoescritura y matemáticas, y ampliaron sus modalidades en

⁷³ Secretaría de Educación Pública, “Memorias y actualidad”, 84

⁷⁴ Secretaría de Educación Pública, “Memorias y actualidad”, 85

⁷⁵ Zardel Jacobo, “La Discapacidad”, 160

Grupos Integrados A para niños con problemas de aprendizaje leves, los Grupos Integrados B para niños con deficiencia mental y los Grupos Integrados Específicos para Hipoacúsicos. Además, en 1986 la DGEE implementó el Modelo de Atención a Niños y Jóvenes con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS)⁷⁶, y los Centros de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC). Sin embargo, estos servicios y modalidades de atención:

“...lejos de lograr el objetivo de resolución de los problemas de aprendizaje y de conducta, pareciera que agrava el panorama. Los niños con problemas día a día se incrementan, de tal suerte que la evaluación que realiza la SEP sobre la experiencia de colaboración entre Educación Especial y Educación Regular a través de los grupos integrados y PALEM, arroja los siguientes considerados: a) La eficiencia terminal de la escuela primaria no superaba el 50%, pese a los esfuerzos del Gobierno de la República por cumplir con el precepto constitucional de dar educación primaria obligatoria a todos los mexicanos; b) Esto elevaba el costo de la educación primaria al doble; esto es, si la mitad de los alumnos que ingresaban al primer grado eran apenas los que egresaban del sexto grado, cada uno de estos alumnos costaba “dos veces” al sistema, dada la infraestructura instalada...”⁷⁷

Esta realidad causó que las autoridades educativas elaboraran el Programa Nacional de Integración en 1989:

“...el cual, como su nombre lo dice, venía a detener el crecimiento de la educación especial. Más que una nueva política de educación especial, el programa trataba de incorporar la Educación Especial a la actual política de Educación Básica. Extraño viraje, desconocer los setenta años que llevó consolidar un proceso de Educación Especial para iniciar de pronto un proceso inverso al discurso oficial”.⁷⁸

⁷⁶ Que inicialmente se realizó con alumnos de tercero a sexto grado de primaria y posteriormente, fue desarrollado en el nivel preescolar.

⁷⁷ Zardel Jacobo, “La Discapacidad”, 162

⁷⁸ Zardel Jacobo, “La Discapacidad”, 163

2.1 Modelo de Educación Especial para la Integración Educativa

El Programa Nacional de Integración (1989) enmarcó el enfoque de la integración educativa que la DGEE plasmó en el libro *Bases para una Política de Educación Especial* que publicó en 1985. En este documento, se refirió como sujeto de educación especial a: “Un alumno que por alguna de sus características físicas o psíquicas, puede presentar dificultad de diferente naturaleza y grado para progresar con los programas de la escuela regular”.⁷⁹ La nueva prioridad de la DGEE fue tratar de incorporar a los niños con requerimientos de educación especial a las escuelas primarias regulares, pues se tenía que dejar de considerar a la educación especial como una educación paralela. El enfoque pedagógico que surgió en este tiempo retomó algunas bases del Informe Warnock (1978), como son:

1. Crear planes y programas de estudios comunes.
2. Identificar las necesidades educativas de cada estudiante para adecuar los contenidos de enseñanza.
3. Ofrecer experiencias de aprendizaje significativas para la adquisición de habilidades y conocimientos mínimos para la convivencia.
4. Instaurar un equipo interdisciplinario que se encargue de atender integralmente las necesidades de cada persona.

2.2 Modalidades de Integración Educativa

En lo concerniente al proceso de integración educativa se puntualizó que tendría que ser gradual y que la elección de la modalidad de atención más acorde para cada educando sería en función de la siguiente premisa: “Según el grado y la naturaleza de las limitaciones, existen diversos recursos, que responden a una relación inversa entre la limitación y la integración: a menor limitación, mayor integración”.⁸⁰ Esta premisa es

⁷⁹ Secretaría de Educación Pública, “Bases para una Política”, 12

⁸⁰ Secretaría de Educación Pública, “Bases para una Política”, 26

fundamental para poder entender la realidad educativa de las personas con Necesidades Educativas Especiales y/o con discapacidad en México hoy. Pues en la cotidianidad la Secretaría de Educación Pública no puede ofrecer igualdad de oportunidades en sus niveles: básico, medio superior y superior, pues su actuar está en función de la clasificación que se les haga a los estudiantes.

Retomando la premisa anterior, la DGEE en los 80s creó una serie de modalidades de intervención que oscilaban de menor a mayor complejidad educativa, estas son:

“En el aula regular, con ayuda de un maestro auxiliar que preste su asistencia directa o colabore con el maestro transmitiéndole estrategias y técnicas adicionales; En el aula regular, con asistencia pedagógica o terapéutica (fonoaudiología, psicoterapia y otros) en turnos opuestos; Organizando grupos pequeños para reconstruir aprendizajes, con duración distinta, con vistas a reintegrarlos al grupo regular; En clases especiales en la escuela regular; En escuelas especiales; y en el hogar, en hospitales, etcétera”.⁸¹

A pesar de esta gama de modalidades de intervención, para fines de esta investigación es importante destacar que todas éstas limitaban su actuar a la educación primaria y a la población infantil. Desde el establecimiento de estas estrategias para crear una política de integración educativa no se ve el acento de las autoridades por apoyar la integración de los adolescentes en otros niveles de enseñanza superiores y en espacios regulares.

Debido a la necesidad presupuestaria de llevar a cabo el enfoque de la integración educativa, a finales de los años 80 y principios de los noventa, la DGEE creó los Centros de Orientación para la Integración Educativa con el objetivo de detectar qué niños con discapacidad eran candidatos a estar en escuelas regulares. En estos centros el equipo multidisciplinario que lo conformaba “... contaba con perfiles perfectamente definidos que deberían cubrir los niños de las diferentes discapacidades, candidatos a ingresar a la escuela regular”.⁸² Así, estos centros fueron un primer filtro a

⁸¹ Secretaría de Educación Pública, “Bases para una Política”, 26

⁸² Secretaría de Educación Pública, “Memorias y actualidad”, 162

través del cual pasaban los niños con discapacidad para remitirlos a escuelas primarias regulares o centros especiales de acuerdo a sus características. Este servicio puede ser comparado con las Unidades de Orientación al Público que la Secretaría de Educación Pública creó en 1993.

Aunque a finales de esta década se comenzó a proponer el enfoque integración educativa para renovar la atención de los servicios de educación especial, el proceso para reorientar su misión y administración se dio en los 90s tras el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa.

3. Reorientación de la Educación Especial en México

La década de los 90 fue crucial para la transformación del Sistema Educativo Nacional pues retomando el espíritu de la Declaración Universal sobre Educación para Todos efectuada en Jomtien, Tailandia (1990) que enfatizó la reestructuración de los sistemas educativos de todo el mundo para garantizar una educación básica de calidad para todos; se llevaron a cabo programas, políticas y reformas constitucionales en México para sustentar el enfoque integración educativa en un marco legal, pedagógico y ético, pues era necesario para el gobierno mexicano ofrecer mayor acceso, permanencia y egreso en educación básica a todas las personas sin importar sus condiciones sociales, culturales, económicas y geográficas, pues se consideró a la educación básica como un punto sustancial que se articularía con los procesos productivos para llegar a la modernización nacional y hacer que nuestro país fuera competitivo en el ámbito internacional. Se asumió que las próximas decisiones educativas tendrían que partir del principio de equidad pues sólo así se podrían crear las condiciones necesarias para que la población ejerciera su derecho a la igualdad de oportunidades en educación. Integración educativa con equidad fue el binomio que caracterizó las acciones de esta época.

Un antecedente importante para reestructurar el Sistema Educativo Mexicano fue el Programa de Modernización Educativa (1989-1994).⁸³ Sin embargo, fue hasta el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa (1992) que se firmó por tres actores fundamentales: el Gobierno Federal, los gobiernos de cada uno de los Estados de la República y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, cuando se consolidó el proyecto real de federalizar el anterior sistema centralizado.⁸⁴ Los tres acuerdos que pretendieron elevar la calidad tanto de la educación impartida por los tres niveles de gobierno (municipal, estatal y Federal), como del mismo Sistema Educativo Mexicano fueron: la reorganización del sistema educativo, la reformulación de contenidos y materiales educativos, y la revaloración de la función magisterial.

En materia de educación especial este hecho desencadenó la reorientación de los servicios educativos y la descentralización de la DGEE en la Dirección de Educación Especial (DEE)⁸⁵ dependiente de la Dirección General de Operación de Servicios Educativo en el Distrito Federal; lo que ocasionó la pérdida de importantes funciones normativas que antes habían permitido regular, organizar y coordinar las prestaciones de los servicios de educación especial a nivel nacional, generando incertidumbre y confusión en las instancias estatales y entre el personal que atendía los servicios para ofrecer un enfoque de integración educativa con calidad.

3.1 Marco jurídico para la Integración Educativa

De conformidad con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992) se llevaron a cabo las reformas constitucionales pertinentes al Artículo 3ero Constitucional y se creó la Ley General de Educación (1993) para promover la

⁸³ Que estaba compuesto por seis programas de modernización; uno de ellos era el programa "Ampliación de la cobertura" que abarcó tres modelos de atención: a) Para la integración educativa; b) Zonas rurales, indígena y marginadas; c) A niños con capacidades y aptitudes sobresalientes. Para dar cumplimiento a este programa, la DGEE implementó el "Modelo de Educación Especial para la Integración Educativa" a nivel nacional (1990).

⁸⁴ Esto implicó que cada uno de los 31 estados de la república se hiciera cargo de la atención educativa de su población. Salvo la educación básica del Distrito Federal que sigue bajo la responsabilidad de la SEP que depende del Ejecutivo Federal.

⁸⁵ De aquí en adelante referiré como DEE a la Dirección de Educación Especial.

reglamentación y el cumplimiento de la descentralización de los servicios educativos a nivel nacional.⁸⁶ Ambos instrumentos legales establecieron el marco jurídico a través del cual se fomentaría el enfoque de la integración educativa en todos los niveles de enseñanza.

Aunque se reconoció que Educación Básica está compuesta por el nivel preescolar, primaria y secundaria, se destinó como modalidades la educación inicial, especial y de adultos; la creación de la modalidad educación especial hace dar cuenta que México asumió de manera distinta el enfoque de Warnock (1978), pues no logró establecer el eslabón pedagógico entre educación básica regular y especial requisito indispensable para fundar escuelas integradoras. Una vez más, se delineó que la educación de las personas con discapacidad tendría que ser diferente a la del resto, impidiendo consolidar una educación básica para todos desde escuelas regulares a través de la aplicación de una pedagogía centrada en el estudiante, es decir, era trascendente que Educación Básica en sus diferentes niveles impulsara el enfoque de la integración educativa para que en todas las escuelas los maestros tuvieran la noción y la formación de poder identificar y trabajar con las N.E.E. que podrían presentar muchos alumnos, no sólo de los que tienen alguna discapacidad o problema de aprendizaje, también pueden presentarlas las personas indígenas, migrantes, trabajadoras, etc. Todos los maestros tendrían que saber realizar adaptaciones curriculares, dejando de catalogar a la pedagogía centrada en el estudiante sólo para aquellos que recibían educación especial anteriormente.⁸⁷ Esta fue la perspectiva educativa que el Sistema Educativo Mexicano no logró visualizar ni hacer trascender después de su reestructuración en 1993 y que era fundamental para poder ser más eficiente y eficaz en sus resultados. Eliseo Guajardo (Director General de la DEE 1992-1999), interpretó esto como:

“La reforma de la educación básica fue una oportunidad que no se podía dejar pasar de largo. Pero francamente, desde la reorientación de educación especial,

⁸⁶ Sin embargo, las funciones que se transfirieron a las autoridades estatales y municipales fueron sólo de carácter administrativo, y no así las funciones y facultades de carácter educativo y académico del sistema educativo.

⁸⁷ Como la Secretaría de Educación Pública no pudo fomentar la práctica de la integración educativa en Educación Básica, mucho menos logró trasladarlo a la educación media superior y superior. Este hecho podrá percibirse en los casos que se analizan en el capítulo IV.

esperábamos una reforma de la educación básica más profunda. Nos quedamos esperando una transformación sobre un enfoque integral de la educación básica que no se dio. Se reafirmaron los niveles educativos y su paralelismo y gremialismo profesional. No se dio el intercambio y la fusión en cuya expectativa esperábamos más apertura aún de la escuela regular”.⁸⁸

Esta aseveración deja entre ver que el director de la DEE en el momento de la descentralización del Sistema Educativo Mexicano, no logró persuadir a las autoridades educativas sobre cómo se podían crear escuelas primarias integradoras en todo el territorio nacional. Esto se pudo deber a los escasos efectos positivos que tuvieron los servicios de educación especial entre 1970 y 1990 para la eficiencia del sistema de educación básica, y que el Sistema Educativo Mexicano siempre se ha caracterizado por diferenciar y establecer institucionalmente diversos tipos de enseñanza para cada población debido a su contexto cultural nacional. Por ejemplo, educación especial e indígena.

Uno de los avances de estas reformas constitucionales fue reconocer el derecho que tienen todas las personas con discapacidad a ingresar al sistema educativo común, y reconocer la orientación que tendría su educación a través del enfoque integración educativa. Esto permanece estipulado en el artículo 41 de la Ley General de Educación (1993) que a letra dice:

“La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones con equidad social. Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva. Esta educación incluye orientación

⁸⁸ Eliseo Guajardo Ramos, *Reorientación de la Educación Especial en México. 1993-1998* (Documento elaborado para el Seminario-Taller Regional sobre “La Gestión del Cambio en el Área de Necesidades Educativas Especiales” dirigido por el Dr. Mel Ainscow. Santiago de Chile. Abril 20 a 24 de 1998), 41

a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación regular que integren alumnos con necesidades especiales de educación”.⁸⁹

A partir de este artículo, cualquier niño y adolescente mexicano con discapacidad o aptitudes sobresalientes sin importar su situación geográfica, económica o física tiene derecho a recibir educación especial con miras a integrarse a los planteles regulares de educación básica, como se enfatizó desde 1985 en *Bases para una política de educación especial*: sólo podrán ingresar a las escuelas regulares los niños y los adolescentes que tengan menos limitaciones, es decir, la integración será gradual. Ante eso, el Estado está obligado a crear los medios para ofrecerla a partir de prácticas de discriminación positiva sobre equidad. Por otro lado, destaca que sin importar el medio escolar en el que se encuentre inmerso el niño y el adolescente se procurará la satisfacción de sus necesidades básicas de aprendizaje,⁹⁰ esto quiere decir que todos tendrán que dominar las herramientas esenciales para el aprendizaje (lectoescritura, aritmética, resolución de problemas) y los contenidos básicos (conocimientos, valores y actitudes) al concluir educación básica. Por otro lado, reconoce la importancia de trabajar con los padres de familia y docentes sólo de los niños y de los adolescentes que se encuentran integrados a la escuela regular, a quienes refiere con N.E.E. Provocando un enfoque de atención distinto para aquellos que se encuentran en servicios de educación especial. Sin embargo, una de las desventajas marcadas en este artículo es que no incluye ni refiere el derecho a la educación media superior y superior de esta población. Sólo se prioriza y piensa en función de ofrecer una calidad en educación básica. El abandono por parte de las autoridades educativas para con esta población en niveles más avanzados se podrá identificar en el capítulo IV.

3.2 Proyecto General de Educación Especial en México

⁸⁹ Secretaría de Educación Pública, *Artículo 3ero Constitucional y Ley General de Educación* (México: SEP, 1999), 69

⁹⁰ La necesidades básicas de aprendizaje están descritas en el Capítulo I en la sección Declaración Universal sobre Educación para Todos (1990).

Con la reforma al artículo 3ero constitucional y el artículo 41 de la Ley General de Educación se hizo necesario establecer un proyecto que especificara de qué manera todos los niños y adolescentes con N.E.E. con o sin discapacidad, podrían ejercer su derecho a la educación básica en cuanto a acceso, permanencia y egreso en el sistema educativo común. Por tal motivo, la DEE creó el Proyecto General de Educación Especial en 1993.⁹¹ Entre los lineamientos generales para reorientar los servicios de educación especial a nivel nacional destacan: “Terminar con un sistema de educación paralelo; asumir la condición de modalidad de educación básica; operar bajo criterios de la nueva concepción de la calidad educativa; operar con el modelo educativo; establecer una gama de opciones para la integración educativa; y procurar la concertación intersectorial”.⁹²

La difusión del Programa General de Educación Especial a nivel nacional originó un proceso para reorientar el funcionamiento administrativo de los servicios de educación especial: los Centros de Orientación para la Integración Educativa se convirtieron en Unidades de Orientación al Público; los GI y CPP en Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular y las Escuelas de Educación Especial en Centros de Atención Múltiple Básico y Laboral.⁹³ Sin embargo, hasta ese entonces no se estableció una normatividad a seguir ni cómo tendría que llevarse a cabo el cambio de los modelos de intervención, es decir, cómo pasar del modelo clínico-terapéutico al educativo, lo que ocasionó que hasta nuestros días siga existiendo confusión e impresión en la práctica de estos servicios. Cabe señalar, que aunque estos servicios fueron promovidos desde 1993, su fundación real fue muy paulatina y no han incidido en todos los territorios a nivel nacional, es decir, en todas las localidades y zonas escolares no se han creado los Centros de Atención Múltiple (Básico-laboral) suficientes ni en todas las escuelas regulares existe el servicio de Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular.

⁹¹ Esta instancia lo elaboró por ser la que tenía mayor conocimiento y experiencia en la innovación y operación de servicios de educación especial de acuerdo a su antigua función, ser la DGEE.

⁹² Secretaría de Educación Pública, *Cuadernos de Integración Educativa No. 6 Proyecto General de Educación Especial Pautas de Organización* (México: SEP, 1997), 9

⁹³ El impacto de esta reorientación se puede analizar en el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa (2002).

Esto permite concluir que la escuela regular es la que tiene que estar capacitada para hacer frente a las dificultades de sus alumnos, tiene que mejorar en infraestructura y profesionalización de su planta docente. Recordemos que las N.E.E. no son causa orgánica del individuo sino de todo su contexto escolar inmediato.

Dentro de esta reestructuración de servicios de educación especial no hay que perder de vista que la creación de los CAM Laboral en donde se recibe a los adolescentes y adultos con N.E.E. y/o con discapacidad; muestra las intenciones de la Secretaría de Educación Pública para deslindarse del proceso de integración educativa de esta población en planteles de bachillerato y de educación superior.

3.2.1 Integración Educativa y Escolar

En México tras la elaboración del Programa General de Educación Especial se diferenciaron entre dos tipos de integración, adquiriendo una doble vía para propagarse: servicios de apoyo para la integración escolar y servicios escolarizados para la integración educativa. Integración educativa adquirió una connotación que se refiere a los alumnos con N.E.E. que acceden al currículo básico –ya sea en espacios regulares o segregados- y es un derecho. Integración escolar se relacionó a lo “ético opcional” para aquellos niños que se integran a las escuelas regulares. Se concibió que:

“... la integración escolar depende más de las condiciones de la escuela –que es la que integra, y no el especialista o la educación especial, que sólo apoyan la integración- que las del alumno. Un menor con discapacidad severa podría no integrarse a una escuela, pero a otra sí; lo mismo un alumno con discapacidad leve o sin discapacidad, podría no integrarse a diferentes escuelas”.⁹⁴

A través de esta doble vía se desencadenó un tránsito escolar impreciso y con dificultades para los alumnos con discapacidad y/o N.E.E., pues tendrían que ir de escuela en escuela hasta encontrar alguna que “por buena voluntad” aceptara y diera

⁹⁴ Guajardo Ramos, Eliseo. “Reorientación de la Educación”, 12

respuesta eficaz a sus demandas escolares. Siendo que todos los estudiantes se tendrían que incluir en escuelas regulares sin que haya modalidades alternas en espacios segregados. El Sistema Educativo Mexicano tendría que promover en todos sus niveles de enseñanza el trabajo en conjunto entre especialistas de educación especial y docentes regulares, para que se produzcan escuelas inclusivas. Enfatizando que no sólo se tiene que asegurar la inserción de los alumnos en los espacios comunes, se tiene que apoyar y orientar a toda la comunidad educativa para que se parta del reconocimiento de las diferencias de todos y se produzca el mayor intercambio social posible, sólo así se podrá planear y desarrollar el conocimiento académico posterior.

3.2.1.1 Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular

El servicio de apoyo para la integración escolar es la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular que tiene el objetivo de apoyar la integración de los niños y adolescentes con N.E.E. y/o discapacidad en las escuelas regulares de educación básica. Estas unidades se definen como aquella:

“...instancia técnico-operativa y administrativa de la Educación Especial que se crea para favorecer los apoyos teóricos y metodológicos en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, dentro del ámbito de la escuela regular, favoreciendo así la integración de dichos alumnos y elevando la calidad de la educación que se realiza en las escuelas regulares”.⁹⁵

Las Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular son el principal servicio del enfoque integración educativa pues tienen la oportunidad de fomentar, enriquecer y consolidar una única oportunidad para que todos los estudiantes accedan al sistema de educación básica en escuelas regulares. También porque son el enlace ideal entre los

⁹⁵ Secretaría de Educación Pública, *Cuadernos de Integración Educativa No. 4 Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Reglar (USAER)*, (México: SEP, 1994)

docentes de las escuelas regulares y los maestros de educación especial para crear escuelas integradoras. Entre sus funciones principales destacan: a) ofrecer acceso, permanencia y conclusión exitosa en escuelas regulares de educación básica a los aprendices con N.E.E. con el apoyo a los docentes frente a grupo, autoridades educativas y padres de familia, b) construir lazos entre la comunidad educativa, y c) ajustar la intervención de las otras instancias de educación especial para ponerse al servicio de la educación básica regular.

La estructura organizativa de estas unidades está compuesta por un director, maestros de apoyo con experiencia en GI y CPP, un equipo técnico (un psicólogo, un maestro de lenguaje y un trabajador social) y una secretaria.⁹⁶ Desde su fundación, para ofrecer una amplia cobertura se consideró la existencia de una unidad por cada cinco escuelas, es decir, se establecería una sede en una escuela que coordinaría el trabajo de cinco escuelas. Sin embargo, en cada escuela se pensó ubicar a dos maestros de apoyo de manera permanente y el equipo técnico intervendría itinerantemente. La conformación de este equipo de trabajo evidencia que las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular sólo se propician la integración educativa de los alumnos con problemas de aprendizaje y de lenguaje (como anteriormente se venía trabajado en los GI y CPP). No considerar a maestros especialistas en ceguera y baja visión, por ejemplo, anula la posibilidad de esta población de integrarse a una escuela regular. Pues aunque se inserten físicamente no cuentan con los apoyos profesionales necesarios (ellos ni sus padres) para cursar la educación básica con éxito, lo que ocasiona su fracaso o deserción escolar. Los apoyos profesionales que un maestro o especialista en discapacidad visual tendría que ofrecer a una escuela regular se relacionan con la sensibilización acerca de qué significa y cómo propiciar la inclusión educativa de estas personas en el salón de clases, cómo adaptar los ejercicios escolares, cómo adaptar los contenidos de los planes y programas de estudios, cómo orientar el trabajo de apoyo en casa, qué indicaciones son oportunas para la orientación y movilidad independiente, cómo enseñar el braille o por qué continuar con el aprendizaje de la lectoescritura en tinta, cómo enseñar el uso de la caja de

⁹⁶ La participación de otros especialistas se considera sólo cuando las N.E.E. de un niño lo ameriten.

matemáticas y el ábaco cranmer, cómo adaptar su lugar de estudio, entre otros elementos.

El espacio de trabajo de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular en cada escuela implicó el acondicionamiento de un aula sede de los recursos humanos, materiales, teóricos y metodológicos. Entre sus actividades principales destacan: la evaluación inicial, la planeación de intervención, la intervención, la evaluación continua y el seguimiento. Para cada una de estas se tomó en cuenta:

- a) “Revisar y analizar el Currículum de Educación Básica. Analizar y aplicar los materiales derivados del Currículum en la actividad cotidiana.
- b) Analizar y aplicar los materiales derivados del Currículum en la actividad cotidiana.
- c) Aplicar el perfil grupal que permita identificar las características de la población por grupo con relación al currículum.
- d) Determinar las necesidades educativas de los alumnos a nivel grupal y de los que presentan necesidades educativas en particular.
- e) Acordar con el maestro de grupo las estrategias de atención y evaluación de los alumnos en aula regular y/o de apoyo.
- f) Establecer las necesidades de orientación de los Padres de Familia a nivel individual o grupal.
- g) Orientar a los Padres de Familia de las necesidades de apoyo complementario en los casos que sea necesario.
- h) Participar en reuniones de Consejo Técnico de la escuela”.⁹⁷

Si se aplicaran y siguieran estas acciones, resultaría beneficioso para todos los estudiantes de la escuela, pues a través del perfil grupal, las autoridades educativas podrían conocer los datos que caracterizan al plantel escolar, el contexto grupal y el alumno en relación al grupo.⁹⁸ Esta radiografía escolar permitiría detectar qué factores

⁹⁷ Secretaría de Educación Pública, “Cuadernos de Integración Educativa No. 6”, 17

⁹⁸ La comunicación de esta información resulta imprescindible para el diseño y operación de programas compensatorios en el Sistema Educativo Mexicano.

del entorno originan N.E.E. en los alumnos y también podría servir como estrategia para crear acciones de equidad e inclusión en la comunidad educativa.

3.2.1.2 Centro de Atención Múltiple

Los servicios escolarizados para la integración educativa son los Centros de Atención Múltiple que devinieron de la transformación administrativa de la mayoría de las escuelas de educación especial fundadas anteriormente. Sin embargo, es preciso señalar que aunque el modelo de intervención de estos centros demandó la transformación de todas las escuelas especiales, muchas no han dejado de prestar sus servicios tradicionales como lo es la Escuela Nacional para Ciegos y el Instituto Nacional para la Rehabilitación de Niños Ciegos, en el Distrito Federal. Cabría preguntarse por qué estos espacios no se renovaron ante un contexto de política educativa que lo demandó.

Un Centro de Atención Múltiple "... es la institución educativa que ofrece Educación Básica para alumnos que presentan necesidades educativas especiales con o sin discapacidad en el marco de la Ley General de Educación".⁹⁹ Este servicio permite dar cuenta que una vez más el Sistema Educativo Mexicano tergiversó el enfoque integración educativa propuesto en el Informe Warnock (1978) pues este último puntualizó que sólo los alumnos con discapacidades múltiples a quienes deben de ofrecerse mayores recursos, tienen que estar en un centro educativo especial, si las escuelas regulares de su contexto inmediato no pueden solucionar sus N.E.E. con los apoyos disponibles. El modelo de intervención de estos centros evidencia que fueron pensados para los alumnos con N.E.E. con o sin discapacidad, población que las escuelas regulares tendría que adoptar y asumir como su responsabilidad. Esto refleja hasta nuestros días, confusión en la población objetivo.

⁹⁹ Secretaría de Educación Pública, "Cuadernos de Integración Educativa No. 6", 18

En cuanto a su modelo de atención, en los Centros de Atención Múltiple todos los estudiantes están ubicados de acuerdo a su edad en un grado y grupo correspondiente; se les proporciona los contenidos y las habilidades básicas del currículo oficial; están a cargo de un maestro especialista (de una discapacidad o problema de aprendizaje) y en un salón pueden existir personas con discapacidades variadas (auditivas, visuales, motrices y múltiples). Su principal objetivo es propiciar la integración educativa, social y laboral. Sin embargo, reside en sus autoridades educativas detectar, elegir y decidir hacia qué alumnos se propiciará su integración a la escuela regular. Estos centros están conformados por un director, un equipo multiprofesional y un equipo de apoyo (psicólogo, maestro de lenguaje, trabajador social).¹⁰⁰

3.2.1.3 Unidades de Orientación al Público

Los Centros de Orientación para la Integración Educativa innovados por la DGEE en los 80s se reorganizaron en las Unidades de Orientación al Público con el objetivo de brindar la orientación necesaria a los padres de familia, maestros y cualquier persona que solicite servicios de educación especial, considerando las opciones de atención para los alumnos y derivándolos a los servicios correspondientes de acuerdo a sus requerimientos educativos. A través de estas unidades, se pretendió crear una base de datos sobre la ubicación física de la población demandante del servicio para una futura planeación estratégica y responder de manera efectiva al mayor número de población. Hoy en día existe confusión y falta de información sobre en dónde se localizan.

Las características pedagógicas de los servicios anteriores hacen explícitas muchas similitudes en la manera de operar de los servicios de educación especial de la DGEE de 1970 a 1990. Se puede afirmar que el reordenamientos de éstos sólo respondió a una cuestión administrativa y no de enfoque pedagógico. Nunca hubo una reflexión por parte de las autoridades educativas sobre el anterior modelo educativo (de educación

¹⁰⁰ El personal auxiliar técnico sólo está incorporado en aquellos CAM que ofrecen jornada ampliada.

especial), además, el enfoque de Warnock no se adoptó como tendría que ser. Desde mi perspectiva, el momento clave que se tuvo y que se dejó ir fue la reestructuración que se hizo en el sistema educativo tras la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa (1992). En ese momento, se tuvo que asumir el enfoque de integración educativa en todos los niveles de enseñanza (básica, media superior y superior), para toda la población no sólo para aquella que con discapacidad o problemas de aprendizaje, y desde un solo espacio, las escuelas regulares. Además, es importante destacar que después de la reorientación de los servicios de educación especial en los 90s, la Secretaría de Educación Pública no ha propuesto otro cambio en la orientación de todos sus servicios. Con ello, cabe afirmarse que el nuevo enfoque de inclusión aunque se está comenzando a contemplar en algunas políticas sociales en nuestro país, en el ámbito educativo existen muy pocas prácticas y acuerdos en relación a cómo brindar una educación de calidad para todos. Esta realidad puede ser objeto de investigación en un futuro, pues el cambio de enfoque de la integración a la inclusión educativa tiene muy poco tiempo de llevarse a cabo en el discurso internacional, y sería importante estudiar el cambio en la cultura, en las políticas, en las instituciones y en las prácticas educativas del contexto mexicano.

4. Educación Media Superior para los adolescentes con discapacidad en México

En las líneas anteriores se logró analizar la actuación de la Secretaría de Educación Pública en Educación Básica en relación a la educación de los niños y adolescentes con discapacidad y/o N.E.E, desde los años 70s hasta nuestros días. Sin embargo, para efectos de este trabajo es importante detenernos un poco para conocer y analizar qué tipo de servicios educativos ofrece la misma secretaría en el nivel de Educación Media Superior para esta población.

La Subsecretaría de Educación Media Superior ofrece el nivel de bachillerato, así como los demás niveles equivalentes a éste, y la educación profesional que no requiere bachillerato o sus equivalentes, a través de las siguientes modalidades de estudio:

Bachillerato General, Bachillerato Tecnológico, Profesional Técnico y cursos modulares de Capacitación para el Trabajo. Sin embargo, para los adolescentes con discapacidad sólo se contempla como oferta educativa: Bachillerato No Escolarizado, Programa de Oportunidades para el Empleo a través de la Tecnología en las Américas (POETA) y cursos de capacitación para el trabajo.¹⁰¹

El bachillerato no escolarizado está dirigido a todas las personas con algún tipo de discapacidad. En esta modalidad el estudiante estudia por su cuenta apoyándose de los libros de la preparatoria abierta y puede acudir a las asesorías que se imparten en los Centros de Atención para Personas con Discapacidad. Por otra parte, el Programa de Oportunidades para el Empleo a través de la Tecnología en las Américas (POETA), creado por The Trust for the Américas en el año 2004, capacita a los adolescentes con discapacidad en el uso de Tecnologías de Información. Y finalmente, la última opción son los Centros de Formación para el Trabajo que tienen como objetivo capacitar a los estudiantes para construir conocimientos y desarrollar habilidades necesarias que le permitan desempeñar algún trabajo. Estos cursos se imparten en 199 Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial (CECATI) y 27 Institutos Descentralizados de Capacitación para el Trabajo (ICAT) con 279 Unidades de Capacitación, distribuidos en toda la República Mexicana.

A partir de lo anterior, puede afirmarse que la Subsecretaría de Educación Media Superior no contempla una visión de educación inclusiva en sus servicios, pues crea *opciones diferenciales para los adolescentes con discapacidad*, en lugar de propiciar su inclusión en planteles regulares.

¹⁰¹Subsecretaría de Educación Media Superior, Programas y apoyos, para personas con discapacidad http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/personas_discapacidad (consultada el 14 de febrero de 2014).

Capítulo III Equidad para la inclusión de las personas con discapacidad al Sistema Educativo Nacional

En los capítulos anteriores se analizaron los fundamentos pedagógicos en los que reposa la integración e inclusión educativa a nivel internacional, así como la manera en que la Secretaría de Educación Pública adoptó estos enfoques para fomentar la filosofía de una educación para todos en Educación Básica. Sin embargo, es importante analizar en este capítulo el principio de equidad aunado a la creación de políticas educativas y programas compensatorios que impulsan la inclusión de niños y adolescentes con discapacidad al Sistema Educativo Nacional. Tal es el caso del programa compensatorio llamado Equidad para Educar perteneciente a la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, mismo que será estudiado para abordar el estudio de caso de los cuatro adolescentes con ceguera y baja visión que atendió para influir en su ingreso a la educación media superior.

En este capítulo, en un primer momento se analizará qué significa la palabra equidad y qué igualdades plantea. Más adelante se estudiarán qué son las políticas educativas y cuáles creó la Secretaría de Educación Pública en cada uno de sus programas nacionales sexenales (de 1995 a 2010) a favor de la población con discapacidad. Después se abordará el marco jurídico mexicano que apuntala a la creación de políticas educativas con el principio de equidad para los niños y adolescentes con discapacidad. Y por último se analizará la intervención del programa compensatorio Equidad para Educar a favor de la educación de los niños y adolescentes con discapacidad visual en el Distrito Federal.

1. Fundamentos sobre equidad educativa

De acuerdo con Néstor López (Sociólogo, Investigador del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO) el debate sobre la equidad es

relativamente nuevo en el campo de las políticas educativas: “si bien existen antecedentes previos en el ámbito educativo, su instalación en el debate público data de la década de los años 90”.¹⁰² En el contexto en el que surgió, resultó ser un concepto confuso y desafiante al término de igualdad. Sin embargo, el término equidad “... no compite ni desplaza al de la igualdad, sino que, por el contrario, la integra, ampliándola en múltiples dimensiones. No hay equidad sin igualdad, sin esa igualdad estructurante que define al horizonte de todas las acciones”.¹⁰³ Siguiendo a López, el término equidad tiene un carácter eminentemente político que implica el reconocimiento de las diferencias humanas para estructurar, planear y ejecutar estrategias continuas que tengan el objetivo de alcanzar una igualdad fundamental entre todos los individuos para remediar las desigualdades iniciales de la población que tiene más carencias económicas y sociales. De tal manera, equidad se asume como un proyecto de organización que estructura el devenir de una sociedad. Planear acciones desde esta perspectiva, lleva consigo dos pasos, primero con un carácter ético, exige tomar y definir una posición sobre cuál es la igualdad que se busca como horizonte, y segundo, legitimar ciertas desigualdades sólo si estas están orientadas a conseguir una igualdad fundamental, pues: “El principio de equidad significa tratar de forma diferenciada lo que es desigual en su origen para alcanzar una mayor igualdad entre los seres humanos”.¹⁰⁴

Siguiendo a Marc Demeuse (Doctor en Ciencias Psicológicas de la Universidad de Liège, Bélgica) existen cuatro principios de equidad que se imponen en el campo educativo, organizados a partir de las siguientes igualdades fundamentales: en el acceso, en las condiciones o medios de aprendizaje, en los logros o resultados, y en la realización social de estos logros. El propósito de las políticas educativas establecidas a partir de los 90s en distintas partes del mundo, es promover el cumplimiento de estas cuatro igualdades pues sólo así se obtendrá una Educación para Todos con calidad. A continuación se explica en qué consiste cada una de éstas.

¹⁰² Néstor López, *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario Latinoamericano* (Buenos Aires: IIPE-UNESCO, 2005), 64

¹⁰³ López, “Equidad educativa”, 68

¹⁰⁴ Rosa Blanco, “La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy”, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (Vol. 4, No. 3 2006):8

1.1 Igualdad en el acceso

La igualdad en el acceso es la expresión en el campo de la educación del principio de igualdad de oportunidades, esto quiere decir, que un sistema educativo es equitativo si todas las personas tienen las mismas oportunidades de acceder a éste en sus diferentes niveles sin importar sus condiciones económicas, sociales, culturales, geográficas y físicas. Esto también implica que todos los niños, jóvenes y personas adultas deben tener la oportunidad de incluirse a las escuelas más cercanas a su vivienda sin que existan actitudes discriminatorias de por medio.

1.2 Igualdad en las condiciones o medios de aprendizaje

Igualdad en los medios de aprendizaje pone especial énfasis en la oferta de recursos profesionales, didácticos y tecnológicos que el sistema educativo debe ofrecer a los educandos durante su escolarización, es decir, las autoridades escolares deben dotar a cada escuela de la infraestructura adecuada y los docentes deben estar altamente calificados para realizar su labor (evitando que los que tienen menor formación laboren en zonas marginadas acrecentando las brechas de desigualdad entre un grupo social y otro). Además de los medios, este tipo de igualdad implica crear las condiciones apropiadas de aprendizaje según las necesidades educativas de cada alumno, ofreciéndole a cada quien lo que requiere, es decir, ejecutar una enseñanza individualizada.

1.3 Igualdad en los logros o resultados

La igualdad en los logros o resultados significa que todas las personas deben satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje al término de sus estudios básicos para lograr incluirse a las actividades sociales y laborales de su comunidad, y poder aspirar y acceder a niveles superiores de enseñanza ya que un sistema educativo es equitativo en la medida en que no prive a ciertos sectores de la sociedad la posibilidad de profundizar su formación aun cuando hayan concluido su aprendizaje básico. Esta premisa es importante tenerla presente, pues como se verá más adelante la realidad en el Sistema Educativo Mexicano es que, no crea puentes inclusivos entre un nivel educativo y otro. Por ejemplo, ofrece muy pocas posibilidades a los adolescentes con discapacidad que egresan de educación básica para poderse incorporar al sistema de educación media superior.

1.4 Igualdad en la realización social

La igualdad de realización social de los logros o resultados de aprendizaje es la máxima expresión de una educación equitativa pues se considera que si las personas satisfacen sus necesidades básicas de aprendizaje a lo largo de su educación podrán acceder a otro tipo de bienes culturales y económicos evitando continuar en las mismas condiciones con las que ingresaron al sistema educativo.¹⁰⁵ Empero, para algunos autores como Rosa Blanco (especialista en educación inclusiva en la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe) no basta con crear equidad en educación para alcanzar la igualdad en todos los sectores de la vida humana, para ello se requiere que el Estado propicie otro tipo de políticas sociales y económicas:

“... la educación es un instrumento fundamental para superar la exclusión social, pero no es menos cierto que la educación por sí sola no puede compensar las desigualdades sociales ni eliminar las múltiples formas de discriminación

¹⁰⁵ A partir de esta igualdad se puede notar el valor que tiene la educación en las políticas educativas, como medio de movilidad social y económica.

presentes en nuestras sociedades. Es necesario desarrollar en paralelo políticas económicas y sociales que aborden los factores que generan desigualdad y exclusión fuera del ámbito educativo”.¹⁰⁶

Teniendo presente las particularidades de cada igualdad que están inmersas en el principio de equidad, se puede destacar que la inclusión educativa plantea el reto de alcanzar cada una de éstas a través de la transformación de las políticas, instituciones, organización escolar y prácticas docentes. Sólo ofreciendo inclusión con equidad se puede alcanzar una Educación para Todos en ambientes escolares ordinarios.

Los fundamentos que se vieron en este apartado constituirán la base para la creación de políticas educativas en México, las cuales se hacen presentes en cada Programa Educativo Nacional que elabora la administración educativa de cada gobierno en su inicio para que durante seis años, todas las acciones se encaminen para alcanzar las metas establecidas.

2. Políticas educativas con equidad para los niños y adolescentes con discapacidad

Se entiende por políticas educativas a una serie de lineamientos y directrices que las autoridades y organismos con competencia en materia de educación (en este caso la Secretaría de Educación Pública), emiten para dirigir las acciones sobre cómo se va desarrollar la educación en un entorno determinado. Los aspectos que contiene una política educativa son: la población a la que va dirigida, el objetivo, las finalidades que se persiguen, entre otros. En este apartado se destacarán las políticas educativas que se construyeron a partir de 1995 a 2010 para los niños y los adolescentes con discapacidad. Por ser este periodo, en el que los casos (que se analizarán más tarde) llevaron a cabo su educación básica en el Sistema Educativo Nacional. Para ello, se retomará cada programa nacional de educación.

¹⁰⁶ Blanco, “La Equidad y la Inclusión Social”, 9

2.1 Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000

Antes de la elaboración del Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 se publicó en la Ley General de Educación (1994) el artículo 32 sobre equidad educativa que a letra dice:

“Las autoridades educativas tomarán medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos. Dichas medidas estarán dirigidas, de manera preferente, a los grupos y regiones con mayor rezago educativo o que enfrentan condiciones económicas y sociales de desventaja.”¹⁰⁷

Es decir, las autoridades educativas son responsables de ofrecer igualdad de oportunidades sólo en acceso y permanencia para los grupos vulnerables. Sin embargo, en este artículo se tendría que añadir que también estas oportunidades deben de asegurar el éxito en cuanto a la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje.

Partiendo de este marco jurídico, en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 se contempló el apoyo y el fomento a la integración educativa de los niños y adolescentes con discapacidad al Sistema Educativo Nacional. En este programa se manifestó que la población con discapacidad:

“... tiene pleno derecho a obtener un servicio educativo que, de acuerdo con sus variadas condiciones, le permita acceder a los beneficios de la formación básica, como recurso para su desarrollo personal y su incorporación productiva a las actividades de la colectividad”.¹⁰⁸

¹⁰⁷ Secretaría de Educación Pública, “Artículo 3ero”, 66

¹⁰⁸ SEP, “Programa de Desarrollo”, 82

Los servicios educativos que se apuntalarían para el cumplimiento de su derecho a la educación serían las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular y los Centros de Atención Múltiple. Sin embargo, en este programa nunca se estableció la importancia de crear puentes entre educación básica y educación media superior para que los adolescentes con discapacidad puedan aspirar a una educación formal para toda la vida.

2.2 Programa Nacional de Educación 2001-2006

Previamente a la elaboración del Programa Nacional de Educación 2001-2006, en el ámbito internacional aconteció el Marco de Acción de Dakar – Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes en el 2000. En dicho foro se solicitó a los sistemas educativos mundiales adoptar en las políticas educativas el principio de equidad, para:

“Considerar el acceso a la educación como un derecho absoluto garantizado por la sociedad al conjunto de los ciudadanos, cualquiera sea su edad y sin discriminación... Integrar en los planes y procesos educativos los diferentes grupos de excluidos... considerar la inclusión de alumnos con necesidades especiales, en particular las personas discapacitadas o con dificultades para aprender, en los programas educativos, como un derecho y un medio de integración social y de realización fundamental...”¹⁰⁹

Partiendo de lo anterior, el Programa Nacional de Educación 2001-2006 contempló como política educativa a favor de los niños y adolescentes con discapacidad lo siguiente:

“... establecer el marco regulatorio –así como los mecanismos de seguimiento y evaluación- que habrá que normar los procesos de integración educativa en todas las escuelas de educación básica del país; garantizar la disponibilidad,

¹⁰⁹ UNESCO, *Marco de Acción de Dakar, Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes* (Francia: UNESCO, 2000), 50

para los maestros de educación básica, de los recursos de actualización y apoyos necesarios para asegurar la mejor atención de los niños y jóvenes que requieren de educación especial, y establecer lineamientos para la atención a niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes”.¹¹⁰

A partir de estos lineamientos quedó establecido que sólo se apoyará la educación básica de los niños y adolescentes con discapacidad, es decir, no se impulsará su inclusión en otros niveles de educación superiores.

Además de quedar asentadas estas directrices en el programa nacional, la Secretaría de Educación Pública junto con la Oficina de Representación para la Promoción e Integración Social para Personas con Discapacidad de la Presidencia de la República, crearon el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa en 2002, con el propósito de:

“Garantizar una atención educativa de calidad a los niños, niñas y 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”.¹¹¹

Retomando lo anterior, nuevamente se estableció que las autoridades educativas sólo impulsarán la integración de los niños y adolescentes con discapacidad en educación básica, pues los servicios de integración educativa y para la educación especial (Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular y Centros de Atención Múltiple) sólo se dirigen a preescolar, primaria y secundaria. La falta de visión ampliada sobre una educación inclusiva entre todos los niveles educativos genera la constitución de un Sistema Educativo Nacional inequitativo para las personas con discapacidad.

2.3 Programa Sectorial de Educación 2007-2012

¹¹⁰ SEP, Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (México: SEP, 2002), 10

¹¹¹ SEP, *Programa Nacional de Educación 2001-2006* (México: SEP, 2001), 37

El Programa Sectorial de Educación (2007-2012) estableció como uno de los objetivos principales *Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar equidad*, haciendo referencia a propiciar:

“Una mayor igualdad de oportunidades educativas, de género, entre regiones y grupos sociales como indígenas, inmigrantes y emigrantes, personas con necesidades educativas especiales. Para lograrla, es necesaria la ampliación de la cobertura, el apoyo al ingreso y la permanencia de los estudiantes en la escuela, el combate al rezago educativo y mejoras sustanciales a la calidad y la pertinencia...”¹¹²

A pesar de tal aseveración, se puede concluir que en dicho programa no se contempló como línea de política educativa favorecer la educación formal de las personas con discapacidad. Pues sólo hizo alusión a fomentar acciones con equidad para aquellas con necesidades educativas especiales. Además, a lo largo del documento no se mencionó qué servicios para la inclusión educativa se impulsarían para integrar a los grupos vulnerables. En definitiva, estos planteamientos de acción resultan muy confusos para las personas con discapacidad.

3. Marco jurídico y normativo para la creación de políticas educativas a favor de las personas con ceguera y baja visión en México

Además de las políticas educativas manifestadas en cada plan nacional de educación de 1995 a 2012, en este periodo de tiempo se decretaron dos instrumentos jurídicos y normativos en México, que fungen como guía para la creación de políticas educativas con equidad a favor de las personas con discapacidad. A continuación se analiza lo que cada uno de éstos manifestó en relación a la educación de esta población y en específico, para las personas con discapacidad visual. De esta manera, se podrán

¹¹² SEP, *Programa Sectorial de Educación* (México: SEP, 2007), 11

contextualizar las políticas educativas que se crearon para los casos de estudio (que se toman en el capítulo IV) durante su andar por educación básica.

3.1 Ley General de las Personas con Discapacidad

La Ley General de las Personas con Discapacidad fue aceptada por el Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos en el año de 2005. En esta ley se destacó como principios para crear políticas públicas: la equidad, la justicia social, la equiparación de oportunidades, el reconocimiento de las diferencias, la dignidad, la integración, entre otras.

En cuanto a educación en su artículo 10 señala que se debe:

“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”.¹¹³

Con ello, se demandó a las autoridades educativas ofrecer la integración educativa para esta población en todos los niveles (básico, medio superior y superior).

En relación a la educación de las personas con ceguera y baja visión se solicitó:

“Elaborar programas para las personas ciegas y débiles visuales, que los integren al Sistema Educativo Nacional, público o privado, creando de manera progresiva condiciones física y acceso a los avances científicos y tecnológicos, así como materiales y libros actualizados a las publicaciones regulares necesarios para su aprendizaje”.¹¹⁴

A través de esta ley se puede detectar que sí existió una línea puntual en política educativa dirigida a las personas con discapacidad visual. La vía para la integración de esta población al Sistema Educativo Nacional sería a través de la creación de

¹¹³ Gobierno Federal, *Ley General de las Personas con Discapacidad* (México: 2005), 5

¹¹⁴ Gobierno Federal, “Ley General de las Personas”, 6

programas específicos. Sin embargo, cabe la pregunta de quién se encarga de elaborar dichos programas, si las autoridades educativas, las escuelas o los profesores, o si se tratan de programas escolares o en su defecto, compensatorios. Como se podrá ver más adelante, esta ley fungió una base muy importante para la creación del programa Equidad para Educar de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (creado en el 2007), específicamente de su subprograma llamado “Atención a la Discapacidad” que entre sus acciones ha favorecido con ejercicios de equidad, la educación de niños y adolescentes con ceguera y baja visión en el Distrito Federal.

3.2 Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad

Antes de la elaboración y proclamación de la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, en el ámbito internacional se creó La *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* la cual fue gestionada por la Organización de las Naciones Unidas y entró en vigor el 3 de mayo de 2008, 147 gobiernos la han firmado y 99 la han ratificado (entre éstos México). Su propósito central fue asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos por todas las personas con discapacidad. Aunque ésta es un instrumento internacional sirvió de guía para la creación de políticas públicas en México. En su artículo 24 sobre educación manifiesta que:

“Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Parte asegurarán un sistema de educación inclusivo en todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida...”¹¹⁵

¹¹⁵ Organización de las Naciones Unidas, *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, (:2008), 17

Como puede apreciarse, en esta convención se asume y difunde el ejercicio de una educación inclusiva para las personas con discapacidad. Además, ya se puntualiza la creación de puentes entre todos los niveles de enseñanza para propiciar el proceso de enseñanza-aprendizaje a lo largo de la vida.

La Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad fue aceptada por el Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos en el 2011. En su artículo 12 sobre educación menciona que:

“La Secretaría de Educación Pública promoverá el derecho a la educación de las personas con discapacidad, prohibiendo cualquier discriminación en planteles, centros educativos, guarderías o del personal docente o administrativo del Sistema Educativo Nacional”.¹¹⁶

Con ello, se responsabilizó a la Secretaría de Educación Pública asumir una educación inclusiva para las personas con discapacidad entre todos los niveles que conforman el Sistema Educativo Nacional (básico, medio superior y superior). Enfatizando lo anterior, se añadió:

“Impulsar la inclusión de las personas con discapacidad en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional, desarrollando y aplicando normas y reglamentos que eviten su discriminación y las condiciones de accesibilidad en instancias educativas, que propicien los apoyos didácticos, materiales y técnicos y cuenten con personal docente capacitado”.¹¹⁷

En este lineamiento, se puede apreciar que las acciones educativas que en adelante se realizarían para las personas con discapacidad tendrían que asegurar la satisfacción del acceso, y el establecimiento de las condiciones y medios pertinentes para alcanzar una educación de calidad.

En relación a la educación de personas con ceguera y baja visión se mencionó:

¹¹⁶ Gobierno Federal, *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad*, (México: 2011), 8

¹¹⁷ Gobierno Federal, “Ley General para la Inclusión”, 8

“...Incluir la enseñanza del Sistema de Escritura Braille ... en la educación pública y privada, fomentando la producción y distribución de libros de texto gratuitos en Sistema de Escritura Braille, macrotipos y textos audibles que complementen los conocimientos de los alumnos con discapacidad”.¹¹⁸

Con ello, se apuntaló a la adquisición del Sistema Braille como medio para acceder al conocimiento. Por lo que, también se tendrían que asegurar los medios y recursos educativos adaptados a las necesidades de esta población.

Tomando como referencia este contexto en el que se elaboran las políticas educativas a favor de los niños y adolescentes con discapacidad visual en México, para efectos de esta investigación es indispensable conocer y analizar las acciones sobre equidad que emprendió la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal para comprender la intervención que realizó el programa Equidad para Educar perteneciente a esta dependencia gubernamental, para con los adolescentes con ceguera y baja visión durante el ciclo escolar 2010-2011.

4. Acciones sobre equidad educativa por parte de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal para las personas con ceguera y baja visión

La Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal tuvo su origen durante el proceso de descentralización iniciado en 1992. Su primer nombre fue Coordinación General de Servicios Educativos para el Distrito Federal y le fue otorgada la dirección y operación de los planteles de educación inicial, básica, especial y la formación de maestros en el Distrito Federal. El 26 de marzo de 1994 se publicaron modificaciones al Reglamento Interior de la SEP y se cambió su denominación por la de Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal. En lo sucesivo, el 1 de enero de 2005 se publicó en el Diario Oficial de la Federación un nuevo cambio en

¹¹⁸ Gobierno Federal, “Ley General para la Inclusión”, 9

el Reglamento Interno de la SEP y se decretó la creación de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal como un órgano desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública con autonomía técnica y de gestión y que absorbió las funciones de la Subsecretaría. Esta administración tiene a su cargo la prestación de los servicios de educación inicial, básica -incluyendo la indígena-, especial, normal y para adultos en escuelas con sostenimiento público, además de que supervisa el funcionamiento de las escuelas privadas en todo el Distrito Federal.¹¹⁹

4.1 Todos los niños a la escuela

Más allá del trabajo que realiza la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal a través de la DEE, la primera acción documentada que se tiene sobre equidad educativa a favor de las personas con discapacidad fue el proyecto titulado *Todos los niños a la escuela* que lideró junto con el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia-México en el año 2006. Este proyecto tuvo como objetivo principal:

“...que ninguna niña, niño y adolescente en México estén fuera de la escuela; que reciban una educación básica de calidad; que todas las escuelas cuenten con suficiente infraestructura, materiales y capacitación de sus docentes para asegurar un ambiente favorable para la educación”.¹²⁰

Para efectuar dicha iniciativa se emprendió un trabajo en conjunto entre la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, treinta y seis organizaciones de la sociedad civil, cinco instituciones académicas y catorce instituciones de gobierno. Y se focalizó entre otra población y tema objetivo la inclusión educativa los niños y niñas con discapacidad. Las estrategias de acción que se establecieron para esta población fueron:

¹¹⁹ Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, ¿Quiénes somos?, http://www2.sepdf.gob.mx/quienes_somos/afsedf/index.jsp (consultada el 1 de septiembre 2013).

¹²⁰ UNICEF y Servicios a la Juventud A.C. “Propuestas de política”, 4

“...hacer accesible el ingreso a la escuela regular o especial a todos los niños y niñas con alguna discapacidad; Estrategias de transición de un grado a otro y a los diversos niveles de escolaridad, que garanticen un continuo escolar adecuado a las capacidades e interés de los alumnos con alguna discapacidad; Proporcionar recursos y apoyos a los centros educativos que integren alumnos con discapacidad; Estrategias propuestas para garantizar la calidad y equidad de la enseñanza-aprendizaje para el alumnado con discapacidad en la escuela regular...”¹²¹

A partir de estas propuestas se puede manifestar que la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal se comprometió desde el 2006 a: a) Propiciar que todas las escuelas regulares de educación básica abran las puertas a la población con discapacidad sin que haya condiciones de por medio; b) Generar un seguimiento de cada alumno para que logre pasar de un grado escolar a otro y de un nivel de enseñanza a otros más elevados; y c) Apoyar e incentivar a los centros escolares que tengan la iniciativa de transformarse en escuelas integradoras. El impacto cualitativo en la ejecución de todas estas metas se podrá apreciar en el capítulo IV a través del estudio de caso que se elabora.

4.2 Programa compensatorio Equidad para Educar

En cumplimiento al artículo 34 de la Ley General de Educación (1994) en el cuál el ejecutivo federal se compromete a llevar a cabo programas compensatorios cuya finalidad es asegurar que la población en edad escolar tenga la posibilidad de ejercer plenamente su derecho a la educación, bajo condiciones de equidad e igualdad de oportunidades, que permitan no sólo su acceso sino también la permanencia y terminación de su educación básica. La Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal creó el programa compensatorio Equidad para Educar en el año

¹²¹ UNICEF y Servicios a la Juventud A.C. “Propuestas de política”, 6

2007 debido a la gran exclusión que caracteriza al sistema educativo del Distrito Federal:

“De acuerdo con el II Censo de Población y Vivienda, en el 2005 en el DF había 39,505 niños en edad escolar (5 a 14 años) fuera de la escuela. Entre las principales causas se encuentran las limitaciones económicas, la falta de documentos de identidad, los malos tratos y la discriminación”.¹²²

Además, este programa surgió como una estrategia educativa de las autoridades federales para dar cumplimiento a uno de los objetivos principales plasmados en el Plan Nacional de Desarrollo (2007-2012):

“Reducir significativamente las brechas sociales, económicas y culturales persistentes en la sociedad, y que esto se traduzca en que los mexicanos sean tratados con equidad y justicia en todas las esferas de su vida, de tal manera que no exista forma alguna de discriminación”.¹²³

4.2.1 Propósito

El propósito central del programa compensatorio Equidad para Educar es:

“Promover condiciones de equidad en las escuelas públicas, como base para que los niños y adolescentes del Distrito Federal logren aprendizajes efectivos y el desarrollo pleno de sus diversas capacidades”.¹²⁴

De acuerdo a la cita anterior se puede ubicar que el escenario principal donde el programa compensatorio Equidad para Educar opera son las escuelas públicas del Distrito Federal y que su población objetivo son los grupos más vulnerables entre los que se encuentran los niños y adolescentes sin documentos, trabajadores, integrantes

¹²² SEP, *Equidad para Educar* (sin publicar, 2008), 29

¹²³ Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, “Plan Nacional”, 26

¹²⁴ SEP, *Equidad para Educar* (sin publicar, 2008), 43

de los grupos 9-14, maltratados, prostituidos, desnutridos, con discapacidad, y madres adolescentes.

4.2.2 Objetivos generales

Los objetivos generales del programa Equidad para Educar son:

“Planear, organizar e implantar modelos, proyectos o instrumentos educativos que favorezcan condiciones de equidad en las escuelas públicas del Distrito Federal; Obtener la colaboración de otras instituciones a favor de niñas, niños y adolescentes”.

A lo anterior, resulta visible la indefinición de su operación pues es muy diferente crear modelos de intervención educativa para grupos vulnerables, que estructurar proyectos teóricos u operativos que no se llevarán a la práctica o sólo crear instrumentos de apoyo para un momento determinado del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Debido a que la amplia población objetivo este programa, éste mismo creó varios programas específicos, entre los que destacan: “A la escuela sin papeles”, “Descubriendo a la discriminación incluimos a todos”, “Atención al maltrato y la violencia en escuelas públicas del D.F.”, “Experiencias para compartir”, y “Atención para la discapacidad”. En general, todos éstos tienen como finalidad incorporar a todos los niños y adolescentes que viven alta marginalidad en las escuelas regulares de Educación Básica y crear la participación de toda la comunidad educativa para resolver los conflictos que vive cada alumno. Destaco este último elemento, pues para fundar escuelas inclusivas es imprescindible la participación de cada actor que conforma la escuela. Para efectos de este trabajo, sólo me detendré en la operación del programa específico “Atención a la discapacidad” del programa Equidad para Educar.

4.2.3 Programa específico “Atención a la discapacidad”

4.2.3.1 Objetivo específico

El objetivo específico del programa “Atención a la discapacidad” es: “Diagnosticar y gestionar para los niños y las niñas con discapacidad que asisten a las escuelas en las que opera el Programa Equidad para Educar los servicios y recursos que requieran para aprender y desarrollarse”.¹²⁵

A través de este planteamiento se puede manifestar que este programa sólo beneficia a aquellos niños (y no adolescentes) que están inscritos en las escuelas donde opera Equidad para Educar y no al resto que se encuentra estudiando en otras escuelas de Educación Básica en el Distrito Federal. Por otro lado, su principal actuar está encaminado a diagnosticar y gestionar de manera equitativa los servicios y recursos que necesitan los niños con discapacidad. Sin embargo, sería conveniente conocer: 1) A partir de qué instrumentos o de qué manera diagnostican las necesidades de los niños con discapacidad; b) Qué equipo de profesionistas hace ese diagnóstico; c) Si su equipo de trabajo está conformado por especialistas en cada discapacidad; d) Si tienen comunicación con la Dirección de Educación Especial perteneciente a la misma Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal; e) Si fomentan el trabajo colaborativo entre su cuerpo técnico y el personal de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular; f) Qué seguimiento realizan una vez que le proporcionan a los niños o a las escuelas los servicios y recursos pertinentes; g) O si su actuar sólo se limita a dar los materiales sin que exista un trabajo pedagógico planeado y estructurado.

Como se puede evidenciar, aunque los programas educativos nacionales y las políticas educativas solicitan la creación de programas compensatorios para apoyar la educación de los estudiantes con discapacidad en educación básica, en algunos casos estos parten de un conocimiento escaso sobre qué acciones son indispensables para ofrecerle a esta población una educación de calidad durante sus estudios básicos.

¹²⁵ SEP, *Equidad para Educar* (documento sin publicar, 2008), 47

Además que los resultados son nulos, tergiversan el proyecto y los lineamientos de la inclusión educativa a nivel nacional.

4.2.3.2 Acción emprendida en el 2008

La primera acción emprendida por parte de este subprograma fue gestionar y proporcionar al Instituto Nacional para la Rehabilitación de Niños Ciegos y Débiles Visuales recursos tecnológicos como impresoras braille, lectores de texto y máquinas Perkins¹²⁶ en el año 2008, con la intención de que los niños con ceguera y baja visión que acuden a esas instalaciones logren aprendizajes efectivos. Ante esta acción, cabe la pregunta de por qué el programa Equidad para Educar benefició a esta escuela especial de niños con ceguera y baja visión, si su actuar se focaliza en las escuelas regulares del Distrito Federal, resulta inquietante saber si es un programa que promueve el modelo de educación especial o el enfoque de inclusión educativa. Sin embargo, aprovechando esta acción equitativa sobre la donación de recursos, sería beneficioso que las escuelas que son beneficiadas respondieran de manera positiva. Por ejemplo, que después de un periodo considerable de la entrega y uso de estas herramientas, pudieran innovar programas educativos y guías de apoyo para la enseñanza de estas tecnologías para ser difundidos y distribuidos en otros ambientes escolares, es decir, que tanto las autoridades educativas como las escuelas se comprometieran a tener un buen canal de comunicación para seguir fomentado y fortaleciendo acciones con equidad.

Siguiendo con las acciones del programa específico “Atención a la discapacidad” del programa Equidad para Educar, en el próximo capítulo se analiza una experiencia que desarrollé como miembro integrante de este programa, y que es objeto de estudio de esta tesina, un curso propedéutico para adolescentes con ceguera y baja visión que concluyeron educación básica en el ciclo escolar 2009-2010.

¹²⁶ La máquina Perkins se creó en 1951 y sirve para escribir braille de manera más rápida a través de siete teclas.

Capítulo IV Objeto de trabajo

1. Antecedentes

1.1 Propuesta de donación de sistemas parlantes

A inicio del 2010 el programa Equidad para Educar a través de su programa específico “Atención a la discapacidad”, se dio a la tarea de localizar a los estudiantes con ceguera y baja visión que cursaban tercer grado de secundaria en el Distrito Federal para obsequiarles un dispositivo USB que contenía un sistema parlante que los impulsaría a acceder y apropiarse del conocimiento en el bachillerato con mayor facilidad. Los adolescentes que se beneficiarían de esta nueva tecnología tenían que cubrir los requisitos siguientes: aspirar su ingreso a la educación media superior en el Distrito Federal y tener el perfil de egreso de secundaria de acuerdo a los planteamientos del Plan de Estudios 2006.¹²⁷

1.2 Localización

La localización de alumnos con ceguera y baja visión que cursaban tercer grado de secundaria en el Distrito Federal en el ciclo escolar 2009-2010 tuvo dos momentos. Durante el primero, las autoridades del programa Equidad para Educar solicitaron la colaboración de la Dirección de Educación Especial para obtener información sobre las referencias escolares de los menores que cubrían esas características. En un segundo momento y con base a los resultados obtenidos, como integrante del equipo pedagógico del programa Equidad para Educar, busqué a los adolescentes con ceguera y baja visión matriculados en una secundaria ubicada en la Delegación Coyoacán perteneciente a la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal y que no estaban incorporados en la base de datos de la Dirección de Educación Especial.

¹²⁷ Las competencias básicas que deben adquirir todos los egresados de educación básica se mencionan en el apartado “Valoración académica”.

En un inicio, la Dirección de Educación Especial proveyó la información de seis alumnos que se suponía tenían baja visión y cursaban tercer grado de secundaria. De los seis, encontré que sólo dos tenían esta afectación visual. De los otros cuatro, hallé que uno tenía rasgos autistas (de acuerdo a la información proporcionada por la Unidad de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular de esa escuela), otro estaba en primero de secundaria y los otros dos no tenían ninguna problemática visual.¹²⁸

Posteriormente, establecí contacto con la secundaria del D.F. identificada¹²⁹ para conocer la cifra exacta de los alumnos con ceguera y baja visión que cursaban tercer grado en esas instalaciones. En el mes de mayo, las autoridades escolares me reportaron nueve alumnos. Ante esta cifra cabe preguntarse, ¿por qué estos estudiantes no estaban incorporados en la base de datos proporcionada por la Dirección de Educación Especial, si la secundaria en donde se encontraban inscritos pertenece a las secundarias coordinadas por las autoridades de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal?

De esos nueve estudiantes, cinco aspiraban ingresar a la educación media superior¹³⁰ y los otros cuatro no tenían interés ni contaban con el apoyo familiar para continuar sus estudios superiores.¹³¹ En total, encontré a seis adolescentes, cuatro con ceguera y dos con baja visión que estaban por concluir educación básica en el ciclo escolar 2009-2010 en el Distrito Federal y que deseaban ingresar al bachillerato en la misma ciudad.

1.3 Valoración académica

Para continuar con el proceso de selección para la donación de sistemas parlantes, como miembro del programa Equidad para Educar me di a la tarea de diseñar y aplicar

¹²⁸ Sólo dos de las seis secundarias que se visitaron contaban con apoyo de USAER. Estos datos se obtuvieron del Informe *Mejores oportunidades para niños y niñas con discapacidad visual* (documento sin publicar, 2010)

¹²⁹ Que desde su creación se caracteriza por tener entre su población a muchos estudiantes con ceguera y baja visión.

¹³⁰ cuatro aplicarían el examen de admisión al bachillerato en el Distrito Federal y uno en el Estado de México.

¹³¹ En estos casos, se puede notar el imprescindible trabajo que se tiene que realizar con los padres de familia durante la educación básica de estos menores para que puedan apoyar y crear expectativas en sus hijos, y proseguir con su inclusión escolar, social y laboral. Las expectativas de estos cuatro casos se vieron mermadas una vez terminada su educación básica.

algunas pruebas para saber si los seis alumnos concluían educación básica con los conocimientos y las habilidades plasmadas en el Plan de Estudios 2006 en los que destacan las siguientes:

“Utiliza el lenguaje oral y escrito con claridad, fluidez y adecuadamente, para interactuar en distintos contextos sociales... Emplea la argumentación y el razonamiento al analizar situaciones, identificar problemas, formular preguntas, emitir juicios y proponer diversas soluciones. Selecciona, analiza, evalúa y comparte información proveniente de diversas fuentes y aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance para profundizar y ampliar sus aprendizajes de manera permanente... Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano, se identifica como parte de un grupo social, emprende proyectos personales, se esfuerza por lograr sus propósitos y asume con responsabilidad las consecuencias de sus acciones”.¹³²

1.3.1 Planeación

La batería de pruebas estuvo conformada por dos exámenes de lectoescritura en braille, cuatro exámenes de conocimientos básicos (Español, Matemáticas, Ciencias e Historia Universal y de México) y uno sobre cuerpos geométricos integrante del examen de Matemáticas. La batería de pruebas la diseñé y adapté en braille para los adolescentes con ceguera, y en tinta y letra ampliada para los de baja visión. Por otra parte, el examen de cuerpos geométricos lo adapté en relieve para los estudiantes con ceguera, y en alto contraste para aquellos con baja visión.

El objetivo de las pruebas de lectoescritura en Braille fue saber si los alumnos con ceguera conocían y dominaban este sistema para acceder al conocimiento, y éstas consistieron en la escritura de un cuento usando una regleta y un punzón; el examen de lectura fue la lectura en voz alta de un texto transcrito en braille y el tiempo fue un criterio de evaluación. En cuanto a las cuatro pruebas de conocimientos básicos se destinó 15 reactivos para la de Español, 25 para la de Matemáticas, 15 para la de

¹³² SEP, “Plan de Estudios”, 10

Ciencias y 40 para la de Historia Universal y de México. El objetivo de éstas era conocer si los alumnos adquirieron los conocimientos generales de educación básica. Por otro lado, en la prueba de cuerpos geométricos valoré el reconocimiento de figuras geométricas, pirámides y prismas, así como la destreza táctil de exploración en plano (para los adolescentes con ceguera).

La valoración al igual que la localización tuvo dos momentos debido a la ubicación de la población objetivo. Durante el primero, apliqué la batería de pruebas a los cuatro estudiantes localizados en la secundaria de la Delegación Coyoacán, y en el segundo, la apliqué a las dos adolescentes con baja visión referenciadas por la Dirección de Educación Especial ubicadas en la Delegación Iztapalapa.

1.3.2 Intervención

Una vez gestionados los permisos para acceder a las secundarias, proseguí con la valoración individual. Para hacer más explícita esta etapa anunciaré los rasgos generales de cada caso a través de las siguientes categorías: sexo, tipo de afectación visual, reconocimiento de cuerpos geométricos, estrategias para realizar operaciones básicas y lectoescritura.

En relación a los cuatro adolescentes inscritos en la secundaria de Coyoacán se puede destacar lo siguiente: El caso 1 es un adolescente con ceguera que no tenía las habilidades básicas de exploración en plano; no conocía la caja de matemáticas ni algún ábaco; escribía y leía en braille de manera entrecortada. El caso 2 es un adolescente con baja visión leve que no reconoció los cuerpos geométricos representados en alto contraste; no sabía cómo usar la caja de matemáticas ni algún ábaco; escribía y leía en tinta y braille.¹³³ El caso 3 es una adolescente con ceguera que tenía algunas habilidades de exploración en el plano; no conocía la caja de matemáticas y sólo usaba el ábaco cranmer para sumar y restar cantidades de tres dígitos; escribía y leía en braille de manera entrecortada. El caso 4 es una adolescente con baja visión profunda que tenía las habilidades básicas de exploración en plano; no

¹³³ Aquí me refiero a que sabía el sistema de lectoescritura en braille y también el sistema de lectoescritura en tinta o lápiz que utilizan las personas que si ven.

conocía la caja de matemáticas ni el ábaco cranmer; escribía en máquina Perkins y leía de manera fluida.¹³⁴ En esta secundaria, la valoración tuvo una duración de tres días. Cabe señalar que los exámenes de conocimientos generales se los leí en voz alta y se aplicaron todos excepto el de Español por indisposición de la directora.¹³⁵

Debido al amplio tiempo que les tomó a los alumnos contestar la batería de pruebas, reestructuré y sintetice las cuatro pruebas de conocimientos generales en una de 25 reactivos para aplicarse a las dos adolescentes con baja visión ubicadas en la delegación Iztapalapa. De estas alumnas puedo destacar lo siguiente: El caso 1 hace referencia a una adolescente de baja visión leve que reconoció los cuerpos geométricos en alto contraste a través de la vista; no conocía la caja de matemáticas, ni se apoyó en algún ábaco para realizar los ejercicios de matemáticas ya que los escribía y leía en tinta de manera clara y con fluidez. Por tal razón, no tenía conocimiento del sistema braille. El caso 2 es una adolescente de baja visión profunda que no tenía las habilidades básicas de exploración en plano; no conocía la caja de matemáticas ni sabía usar algún ábaco; no supo acomodar la regleta en papel y escribió en braille de manera inversa, es decir, en lugar de escribir de derecha a izquierda escribió de izquierda a derecha.

1.3.3 Resultados

Los resultados generales que se obtuvieron en la aplicación de pruebas son:

- a) En la prueba sobre cuerpos geométricos se pudo identificar que sólo dos de seis estudiantes reconocieron más del 50%;
- b) En promedio, la prueba de lectura en braille se contestó en 10 minutos. El tiempo mínimo fue 3.02 min y el máximo fue de 26.26 min. Sólo una estudiante no leyó de manera entrecortada;

¹³⁴ El caso 4 se caracteriza por ser una adolescente proveniente de los Estados Unidos Americanos (EUA) que ingresó a segundo de secundaria al Sistema Educativo Mexicano; su escolarización hasta ese grado fue en EUA.

¹³⁵ Información obtenida de la presentación “Discapacidad visual. Mejores oportunidades para niños y niñas con discapacidad visual” (documento sin publicar, 2010), diapositiva 6

- c) En la prueba de escritura en braille se detectó que los alumnos omitían letras y palabras, tenían faltas de ortografía y no respetaban la separación silábica al concluir renglones.
- d) Por último, sólo una alumna aprobó las pruebas de conocimientos básicos con un 68%. Esta alumna es de baja visión leve y su historia escolar se caracteriza por haberse incluido en escuelas regulares durante toda su educación básica, egresó de una secundaria técnica. El resto de los estudiantes obtuvo en promedio 23%, 28%, 39%, 33% y 48% sobre 100%. Sólo uno de seis estudiantes leyó los exámenes en Braille, al resto se le leyeron en voz alta.

Tomando como referencia lo sucedido en la valoración, se apreció lo siguiente para con los alumnos:

“... Dificultad para realizar operaciones básicas; Desconocimiento de algunas letras y signos de puntuación en Braille; Lectura lenta, interrumpida y sin comprensión: no recuerdan las primeras líneas del texto cuando están leyendo las siguientes; Distracción e impaciencia ante la lectura en voz alta; Inseguridad ante la capacidad de respuesta...”¹³⁶

A partir de la valoración efectuada, la donación de sistemas parlantes se descartó y el programa Equidad para Educar optó por planear y ejecutar un curso propedéutico para regularizar académicamente a estos estudiantes una vez concluido su tercer grado de secundaria para propiciar su ingreso a la educación media superior. Ante los resultados de la valoración viene la gran incógnita sobre qué fue lo que hicieron y aprendieron estos adolescentes durante el transcurso de nueve años en educación básica y cómo es que avanzaron hasta ese nivel sin conocer ni dominar los contenidos y las habilidades básicas que se requieren para continuar aprendiendo en los niveles de enseñanza superiores.

2. Curso propedéutico

¹³⁶ Cifras tomadas de la *presentación Discapacidad visual. Mejores oportunidades para niños y niñas con discapacidad visual* (documento sin publicar, 2010), diapositiva 10

El curso propedéutico fue creado por el programa Equidad para Educar como opción educativa para los egresados de tercer grado de secundaria en el ciclo escolar 2009-2010 en el Distrito Federal que no pasaron su examen de admisión al bachillerato y tenían el deseo de seguir estudiando, es decir, tuvo el propósito de remediar su rezago educativo después de haber cursado nueve años de educación básica (seis de primaria y tres de secundaria) para impulsarlos en su inclusión escolar y social en la educación media superior. Cabe destacar, que éste sólo fue pensado para llevarse a cabo para esa generación sin intención de replicarse en otro momento, y su objetivo general fue: "...desarrollar sus habilidades y capacidades, que los impulsarán a obtener mayor independencia y autonomía personal y académica en el bachillerato".¹³⁷

Este proyecto se planeó con una duración de un año y se llevó a cabo dos días de la semana de 8:00am a 1:00pm en las instalaciones del programa Equidad para Educar. Este mismo lo impartí yo junto con un compañero con formación normalista con especialidad en telesecundaria, a quien tuve que sensibilizar y capacitar en la atención educativa de esta población.

Tomando como referencia los resultados obtenidos después de la aplicación de la batería de pruebas, las autoridades educativas de este programa planearon el curso propedéutico de acuerdo a la siguiente estimación: "...consideramos que sólo 4 niños podrían tener buen nivel de confiabilidad si sus familias y ellos participan en la práctica del Braille ligado a otro tipo de aprendizajes curriculares..."¹³⁸ Con ello, se vislumbró su impacto y el énfasis de su intervención promoviendo el dominio del sistema braille como medio para acceder y potencializar el aprendizaje involucrando a los aprendices y sus familias.

Una vez que las autoridades de la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal aceptaron la propuesta del curso propedéutico, las autoridades del programa Equidad para Educar citaron a los padres de familia para darles los resultados que obtuvieron sus hijos a través de la aplicación de las pruebas efectuadas meses antes, y la propuesta del curso de nivelación. Una vez que los adolescentes no

¹³⁷ *Discapacidad visual. Mejores oportunidades para niños y niñas con discapacidad visual* (documento sin publicar, 2010), diapositiva 13

¹³⁸ Información obtenida de la presentación *Discapacidad visual. Mejores oportunidades para niños y niñas con discapacidad visual* (documento sin publicar, 2010), diapositiva 13

pasaron el examen de admisión al bachillerato sus padres accedieron a participar activamente junto con sus hijos en el curso que se planeó para ellos.

Las estrategias que se establecieron para operar el curso fueron las siguientes:

“Fomentar los vínculos entre los alumnos para evitar su aislamiento, enriquecer su convivencia, el apoyo y la retroalimentación de unos con otros dentro y fuera de la Administración; Aprovechar el espacio y la participación de los distintos actores del programa Equidad para Educar para generar diversos aprendizajes con base en la cooperación; Capacitarlos en el uso de las nuevas tecnologías como el sistema parlante y la máquina Perkins; Capacitarlos en el uso del bastón y las destrezas que fortalezcan su autonomía...”¹³⁹

A través de estas estrategias se puede observar que la intervención que se llevaría a cabo generaría experiencias de aprendizaje significativas para que los participantes pudieran adquirir en un año la independencia y la autonomía necesaria para incorporarse a un plantel de educación media superior. Dos de las más grandes virtudes de este proyecto radicaron en dos situaciones. La primera, en constituirse como una oportunidad educativa para aquellos adolescentes que una vez terminada su educación básica necesitan reforzar algunas habilidades y conocimientos para incluirse a niveles educativos superiores, como bien señaló Warnock (1978) es importante crear oportunidades educativas para los adolescentes (entre 16 y 19 años) con dificultades educativas, que han alcanzado o superado el término de la edad escolar pero que siguen avanzando hacia los fines de comprensión e independencia. La segunda virtud radicó en generar un modelo de acompañamiento para la inclusión educativa que tendrían que impulsar las autoridades de Educación Básica para todos sus alumnos con ceguera y baja visión antes y después de haber concluido secundaria y que se están incorporando al bachillerato, es decir, resulta imperativo innovar y propiciar modelos de seguimiento para que cada aprendiz se incluya al cambiar de un nivel educativo a otro creando puentes que eviten su rezago escolar, social y laboral. Como se señaló en el Programa *Todos los niños y las niñas en la escuela* descrito en el capítulo III se tienen que crear:

¹³⁹ Información obtenida de la presentación *Discapacidad visual. Mejores oportunidades para niños y niñas con discapacidad visual* (documento sin publicar, 2010), diapositiva 14

“Estrategias de transición de un grado a otro y a los diversos niveles de escolaridad, que garanticen continuidad escolar adecuada a las capacidades e intereses de los alumnos con alguna discapacidad”.¹⁴⁰

Por tal razón, Equidad para Educar se dio a la tarea de: “... gestionar el acompañamiento de los alumnos durante su primer año de educación media superior al término del programa propedéutico...”¹⁴¹ A lo anterior, resulta interesante conocer cómo realizó esta gestión, qué acciones tuvieron lugar, y de qué manera impactó en beneficio de los aprendices.

2.1 Planeación

El contenido abordado en el curso propedéutico lo planeé con base a los resultados obtenidos en la aplicación de la batería de pruebas así como en las competencias curriculares manifestadas en el Plan de Estudios 2006. De este modo, creé cuatro bloques de trabajo titulados Lectoescritura en Braille, Comprensión lectora en Braille, Razonamiento lógico-matemático y Cultura general. Además, diseñé la sección Otras actividades que comprendió ejercicios de integración, mecanografía y sistema parlante e interacción con el otro. A continuación se anuncian los objetivos de cada bloque y sección:

- Lectoescritura en Braille: Fomentar la escritura y lectura en braille de manera clara y fluida;
- Comprensión lectora: Impulsar la comprensión de distintos textos escritos en braille;
- Razonamiento lógico-matemático: Propiciar la comprensión y solución de problemas lógico-matemático usando la caja de matemáticas.
- Cultura general: Favorecer la adquisición y el aprecio por la cultura a través de la adaptación de distintas lecciones de Ciencias, Geografía, Civismo e Historia Universal y de México contenidas en los libros de texto gratuito de primaria.
- Otras actividades:

¹⁴⁰ UNICEF y Servicios a la Juventud A.C. “Propuestas de política”, 6

¹⁴¹ Información obtenida de la presentación *Discapacidad visual. Mejores oportunidades para niños y niñas con discapacidad visual* (documento sin publicar, 2010), diapositiva 15.

- Integración: Crear vínculos entre los alumnos para promover la socialización, autoestima, seguridad y el trabajo colaborativo;
- Mecanografía y sistema parlante: Generar el manejo independiente de la computadora usando el sistema parlante.
- Interacción con el otro: Propiciar la socialización entre los aprendices e integrantes del programa Equidad para Educar.

Aunque contemplé abordar actividades de cada bloque y “Otras actividades” en cada sesión, se apuntalé los logros en los periodos: Lectoescritura en braille septiembre y octubre, Comprensión lectora noviembre a enero, Razonamiento lógico-matemático febrero a abril y Cultura general mayo y junio.¹⁴²

2.2 Características de los asistentes

El curso propedéutico comenzó el 31 de agosto de 2010 y concluyó el 27 de septiembre de 2011; la población que asistió fue dos adolescentes con ceguera y dos con baja visión (quienes han tenido problemáticas visuales desde el nacimiento).

2.2.1 Adolescente

Es un individuo que se encuentra en un periodo en el desarrollo biológico, psicológico, sexual y social inmediatamente posterior a la niñez y que comienza con la pubertad. Generalmente se enmarca entre los 13 a los 21 años de edad.

2.2.1.1 Adolescente con ceguera

Se considera como adolescente con ceguera a aquél sujeto entre los 13 a 21 años que tiene una agudeza visual igual o inferior a 20/400 (0.05) y/o un campo visual inferior a 10° en el menor ojo, o probablemente sólo percepción de luz hasta la no percepción de la misma.

¹⁴² Información obtenida del Informe *Mejores oportunidades para niños y niñas con discapacidad visual* (documento sin publicar, 2010)

2.2.1.2 Adolescente con baja visión

Se considera como adolescente con baja visión a aquél sujeto entre los 13 a 21 años que tiene una visión baja resultado de una enfermedad congénita, sistémica o trauma, que no puede mejorar con corrección refractiva, medicación o cirugía. Con agudeza visual menor a 20/60, 20° de campo visual y/o disminución de la sensibilidad al contraste.

2.2.2 Casos

Las características generales de cada caso que participó en el grupo son las siguientes:

Caso 1

Característica visual: Baja visión leve

Educación Básica:

- Primaria: 1° en el Instituto Nacional para la Rehabilitación de Niños Ciegos y Débiles Visuales, 1° a 3° escuela regular de gobierno, (resto de 3°) escuela regular particular; 4° a 6° escuela regular de gobierno.
- Secundaria: Secundaria ubicada en la Delegación Coyoacán.

Aprendizaje del Braille: En 1° de secundaria.

Caso 2

Característica visual: Baja visión profunda

Educación Básica:

- Primaria: 1° a 4to en el Instituto Nacional para la Rehabilitación de Niños Ciegos y Débiles Visuales; 5° y 6° escuela regular de gobierno.
- Secundaria: Secundaria ubicada en la Delegación Coyoacán.

Aprendizaje del Braille: En 1° de secundaria.

Caso 3

Característica visual: Ceguera

Educación Básica:

- Primaria: 1° a 3° escuela regular de gobierno; 4° a 6° en el Instituto Nacional para la Rehabilitación de Niños Ciegos y Débiles Visuales.
- Secundaria: Secundaria ubicada en la Delegación Coyoacán.

Aprendizaje del Braille: A los 8 años (por medio de clases particulares).

Caso 4

Característica visual: Ceguera

Educación Básica:

- Primaria: 1° a 4to en el Instituto Nacional para la Rehabilitación de Niños Ciegos y Débiles Visuales; 5° y 6° escuela regular de gobierno.
- Secundaria: Secundaria ubicada en la Delegación Coyoacán

Aprendizaje del Braille: A los 6 años (su padre-abuelo le enseñó).¹⁴³

El perfil común de los cuatro casos es que todos cursaron varios años de su primaria en el Instituto Nacional para la Rehabilitación de Niños Ciegos y Débiles Visuales, y en escuelas regulares; sus tres años de secundaria en la ubicada en la Delegación Coyoacán. Con esta información se puede detectar el impacto que tuvieron los enfoques de integración e inclusión educativa en esta generación. Por un lado, puede evidenciarse que el enfoque de integración educativa retomado por las autoridades mexicanas se dio de manera confusa, al establecer una diferenciación entre integración educativa y escolar. Generando que estos casos de adolescentes, transitaran su primaria entre una escuela especial (que se caracteriza por su especialización en

¹⁴³ Información obtenida del informe *Mejores oportunidades para jóvenes con discapacidad (documento sin publicar, 2010)*, 11-16

discapacidad visual) y regulares. Por otro, es latente que los servicios que creó la Dirección de Educación Especial (1994), como son las Unidades de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular, los Centros de Atención Múltiple y las Unidades de Orientación al Público, estuvieron ausentes durante los nueve años de trayectoria escolar de estos casos. A través de esta información, nuevamente enfatizo que las escuelas regulares son las que hacen posible el éxito de la inclusión educativa.

En relación a la adquisición del sistema braille, los dos casos con ceguera iniciaron su aprendizaje entre los 6 y 8 años por iniciativa familiar y no escolar, y los dos casos con baja visión lo hicieron hasta primero de secundaria. En los casos de baja visión no se puede hacer una apreciación en cuanto a la pertinencia de la enseñanza del braille pues el cambio entre el proceso de lectoescritura en tinta a braille depende de la disminución visual que cada persona tenga en algún momento de su vida.

2.3 Desarrollo

Además de las características educativas detectadas en la valoración de los conocimientos y las habilidades básicas, durante las primeras cuatro sesiones del curso identifiqué otras, entre las que destacan:

“No tienen interés por leer ni escribir; No comprenden pequeños textos como poemas, canciones, adivinanzas y refranes... No reconocen los números en braille, no comprenden ni siguen conteo de números, no identifican el algoritmo de alguna operación, no resuelven alguna operación básica de manera correcta, no conocen ni comprenden el valor posicional de las cantidades, no conocen datos culturales mínimos... se confunden en ubicar sus lateralidades; no usan el bastón... no usan la computadora de manera independiente... no respetan turnos en actividades grupales; no saben estructurar preguntas; no opinan en discusiones; se agreden de manera verbal”.¹⁴⁴

¹⁴⁴ Información obtenida del informe *Mejores oportunidades para jóvenes con discapacidad (documento sin publicar, 2010)*, 10

A partir de lo anterior, reestructuré algunas adaptaciones curriculares en cuanto a contenidos y objetivos para ser abordados. A continuación se describe la metodología que proseguí por cada bloque de trabajo y otras actividades:

Lectoescritura en sistema braille: En este bloque llevé a cabo algunas actividades para el desarrollo y fortalecimiento de las destrezas necesarias para el aprendizaje del sistema braille. En relación a la escritura retomé el documento *Guía didáctica para la lectoescritura Braille* de Ismael Martínez-Liévana y Delfina Polo Chacón con la finalidad de trabajar las áreas siguientes:

- a) Desarrollo de la motricidad gruesa y fina: Comprendieron ejercicios para fomentar la coordinación dígito-manual como ensartar cuentas en cordeles; introducir objetos en recipientes; picar sobre cartoncillo y unicel; moldear plastilina, masa y arcilla; doblar y recortar papeles; picar el contorno de figuras en relieve; pellizcar, arrugar y estrujar; enroscar y desenroscar; abrir y tapar botes; abrochar botones de distintos tamaños; pintar con los dedos dentro y fuera de figuras en relieve. También trabajé la exploración de objetos tridimensionales; el reconocimiento de distintas texturas; la identificación de las figuras geométricas básicas; el seguimiento de líneas continuas y discontinuas (rectas, onduladas, zigzag, espiral) con una mano y con ambas. Además se hicieron juegos para el reconocimiento de las partes del cuerpo, propiciar la coordinación motora y la separación de dedos.¹⁴⁵
- b) Aprendizaje de conceptos básicos: Realicé actividades para consolidar las nociones de ubicación espacial como arriba, en medio, abajo, enfrente, atrás, adelante, entre, lejos y sobre; la adquisición de nociones de cantidad como muchos, pocos, ninguno. También trabajé la clasificación y emparejamiento de objetos de diferente tamaño, forma y textura.
- c) Desarrollo senso-perceptual: Realicé actividades para que pudieran conocer y discriminar algunos sonidos del ambiente (casa, animales, estados de ánimo y calle). También trabajé la lateralidad (derecha e izquierda).

¹⁴⁵ Para conocer más actividades de motricidad gruesa y fina se puede consultar el libro “En los zapatos de los niños ciegos” y “Palmo a Palmo”.

- d) Desarrollo de la memoria, atención y observación: Realicé ejercicios como la escucha de audiocuentos, dramatizaciones, adivinanzas, trabalenguas y refranes que impactaron en la comprensión lectora.

En relación a las actividades específicas de escritura en braille se repasaron los puntos del signo generador en material adaptado como hueveras, tapas de refrescos y moldes para panqués. Una vez que los participantes practicaron la posición y el reconocimiento de cada punto se repasó el alfabeto, las vocales acentuadas, los signos de puntuación y números. En la marcha se realizaron actividades de español por lo que adapté algunos ejercicios contenidos en los libros de texto gratuito de primaria relacionados con los temas: sílabas, palabras compuestas, nombres propios, partes de una oración, conjugación de verbos, sinónimos y antónimos, preposiciones, abreviaturas, artículos, siglas y tipos de oración, uso de la j, h, r y rr, entre otros.¹⁴⁶

En lo referente al fortalecimiento de la lectura en braille, llevé a cabo las técnicas contenidas en el libro *El braille en la escuela* de Begoña Espejo de la Fuente, que son:

- a) Posición de las manos: Se les enseñó a tenerlas relajadas, una junto a otra, reposando en el papel con suavidad para no aplastar los puntos.
- b) Movimiento de las manos: Se impulsó que evitaran hacer movimientos verticales de los dedos índice y corazón para identificar las letras realzadas, se les enseñó que la lectura debe ser con ambas manos de izquierda a derecha de manera continua y horizontal.
- c) Cambio de línea: Se emprendieron algunos ejercicios de menor a mayor complejidad hasta que tuvieran las técnicas de lectura que facilitaran la mayor rapidez posible. En una primera etapa se les solicitó que siguieran líneas de texto de izquierda a derecha y de arriba abajo con los dedos lectores desplazándose uno junto a otro hasta el final de cada línea. En lo sucesivo, les enseñé a leer con los dedos lectores juntos hasta el final de la línea, retroceder sobre la misma hasta llegar a la mitad y descender a la siguiente, comenzando a leer desde el inicio. En una segunda etapa, se les enseñó el movimiento

¹⁴⁶ Para el caso 1 fomenté la lectoescritura en negro con una letra ampliada a 1.5cm de alto y manejando algunas estrategias de adaptación de materiales como marcar el contorno de la hoja en negro, marcar los renglones con la separación adecuada, utilizar hojas blancas, realizar el recorrido visual de la hoja de izquierda a derecha y de arriba abajo para trabajar en plano.

correcto: Se comienza leyendo la línea con ambas manos. Al llegar a la mitad, la mano derecha termina de leer la línea. Mientras, la mano izquierda baja a la siguiente línea (1) y retrocede al principio, para comenzar a leerla (1). Cuando la mano derecha ha llegado al final, retrocede hacia la mitad de la línea (2) y baja a la siguiente (2). Entonces se encuentra con la mano izquierda que ya ha leído la mitad de la línea (3), mientras que ella termina de leerla (4).¹⁴⁷

Además de los ejercicios señalados se inició la lectura en la regleta mientras se escribe con el punzón, mejorando en la identificación de los puntos marcados con la regleta.

Comprensión lectora: Una vez que los aprendices adquirieron las técnicas y la habilidad para leer el braille de manera fluida, se realizaron algunos ejercicios para motivarlos a usar este sistema de lectoescritura así como a comprender diversos textos. Se realizaron analogías, leyendas, poemas, canciones, coplas populares, adivinanzas, trabalenguas y metáforas. Durante el desarrollo de este bloque también les enseñé a contestar exámenes de comprensión lectora por opción múltiple.

Razonamiento lógico-matemático: Este bloque comprendió actividades para la adquisición de número y conteo, solución de problemas matemáticos y el uso de materiales didácticos especializados como la caja de matemáticas y el ábaco abierto.

En relación al proceso de adquisición de número y conteo, se efectuaron actividades de clasificación de semillas, figuras geométricas y objetos variados según su textura, forma y tamaño; ejercicios de seriación como la acomodación de figuras según algún modelo dado, por ejemplo: círculo, cuadrado o por alguna característica chico, mediano y grande. Por otro lado, se trabajó el reconocimiento de números de 0 a 9 en concreto, su relación unívoca con objetos y las nociones de mayor, menor o igual. Seguido de esto, se comenzó con el reconocimiento de los signos de adición y sustracción en concreto para que con los números se hiciera la correspondencia con objetos.

El ábaco abierto se utilizó para adiestrar a los aprendices sobre las partes que lo componen, cómo usarlo y las ventajas que trae consigo pues fue de gran utilidad para que comprendieran el valor posicional de algunas cantidades.

¹⁴⁷ Begoña Espejo de la Fuente, *El braille en la escuela* (Madrid: ONCE, 1993), 58 y 59

Sobre la caja de matemáticas les enseñé cómo colocarla y abrirla en la mesa, qué partes la componen, cómo se acomodan las pijas de números y signos de operaciones aritméticas según la ubicación de cada celda de izquierda a derecha y de arriba abajo. Después, se comenzó el manejo de pijas en el tablero acomodando algunas en forma de esfera, cubitos y cilindros en las direcciones de vertical, horizontal y diagonales. Prosiguiendo con lo anterior, les enseñé a identificar las fichas de números y signos operacionales, haciendo seriaciones de 0 a 9 en distintas direcciones. Así mismo, les enseñé a representar sumas, restas, multiplicaciones y divisiones. No se logró trabajar en el ábaco cranmer por falta de tiempo y el grado de dificultad que este implica.¹⁴⁸

En relación a este bloque, además se adaptaron algunos ejercicios de los libros de matemáticas de texto gratuito de primero a tercer grado de primaria para estudiar: números pares e impares; lectura y escritura de números con o sin punto decimal; secuencias numéricas; composición y descomposición de números; área, perímetro y volumen; segundos, minutos y horas. También se tomaron en cuenta las sugerencias didácticas del libro *Adecuaciones al fichero de matemáticas para niños ciegos y débiles visuales. Primer grado.*¹⁴⁹

Cultura general: Se retomaron varias lecciones contenidas en los libros de texto gratuito de Ciencias Naturales, Geografía e Historia de México, de cuarto, quinto y sexto de primaria. Algunas lecturas que se trabajaron fueron:

Ciencias Naturales	Geografía	Historia de México
El ciclo del agua,	El sistema solar, Los	Primeros pobladores en

¹⁴⁸ El ábaco cranmer es una herramienta para las matemáticas que se innovó para las personas con ceguera y baja visión. Para que una persona pueda acceder a este ábaco antes tiene que tener consolidada y adquirida una serie de autoconceptos y habilidades lógico-matemática, como son: Ubicación espacial, imagen corporal, direccionalidad y lateralidad; clasificación, seriación, correspondencia, conteo y resolución de problemas. Debido a todas las actividades que se suscitaron en estos adolescentes para desarrollar su pensamiento lógico-matemático y el poco tiempo que se tuvo, no se alcanzó a abordar el aprendizaje del ábaco cranmer.

¹⁴⁹ Secretaría de Educación Pública, *Estrategias Didácticas. Adecuaciones al fichero de matemáticas para niños ciegos y débiles visuales. Primer grado.* (México: SEP, 2002)

Ecosistemas, Problemas ambientales, Sistemas del cuerpo humano	movimientos de la Tierra, La Luna y los eclipses, Paralelos y meridianos, Montañas, volcanes y sismos, Continentes y océanos, Países del continente americano, Estados y capitales de la República Mexicana.	América, Culturas mesoamericanas, El descubrimiento de América y La conquista de México
--	--	---

En la marcha, se fomentó la apropiación de estrategias de estudio para tomar apuntes y hacer exposiciones.

Mecanografía y sistema parlante: En el apartado de computación se emprendieron ejercicios para que los aprendices reconocieran las partes que componen un equipo de cómputo; aprendieron a usar el mouse, cómo insertar y extraer memorias USB, prender y apagar CPUs, y usar la charola de CD. En lo referente a Mecanografía les enseñé a conocer y dominar el teclado partiendo de la posición en que deben acomodar los dedos de ambas manos y las teclas que les corresponden a cada uno. Se empezó con la ubicación de las letras del alfabeto y los números, después con las teclas de apoyo y comandos. Una vez que dominaron el uso del teclado se les enseñó a trabajar con el sistema parlante Dolphin localizando el menú principal de Windows, ingresar y salir de programas, navegar en páginas web, crear carpetas y archivos, redactar trabajos en Microsoft Word.

Integración: Al inicio y al final de cada sesión se llevaron a cabo dinámicas de juego para que cada participante expresara sus emociones, sentimientos, inquietudes y necesidades; aprendieran a trabajar en equipo esperando turnos y respetando opiniones; se impulsara la solidaridad y el compañerismo, la seguridad y el autoestima de cada uno; a descubrir y aceptar las virtudes y dificultades personales.

Por motivos administrativos no se aplicó el apartado Interacción con el otro, el uso del bastón, el aprendizaje de la Máquina Perkins ni el trabajo con padres de familia. Las repercusiones de ello, fueron que: 1) No se promovió la orientación y movilidad

independiente de los aprendices usando el bastón; 2) No se incitaron las habilidades sociales pertinentes para que puedan comunicarse con gente desconocida; 3) No se les enseñó una manera más rápida de escribir en braille a través de la Máquina Perkins; 4) No se dio la orientación y el seguimiento que necesitan todos los padres de familia para integrar a sus hijos con ceguera y baja visión en las actividades de la vida diaria familiar y cómo apoyarlos en sus proyectos personales y profesionales, entre otras cosas. Es evidente que este curso propedéutico aunque logró grandes avances en los adolescentes, fue imposible que en un año se pudiera abatir el rezago educativo, social y familiar de estos aprendices adquirido a lo largo de su educación básica.

2.4 Resultados

Los resultados del curso fueron variados debido al interés y la disposición mostrada por cada aprendiz y el apoyo que recibieron por parte de sus familias. En términos generales se obtuvieron los avances siguientes:

- a) Escritura en braille: Escribían sin equivocaciones los puntos de las letras, números, vocales acentuadas y signos de puntuación, evitaban faltas de ortografía, redactaban mejor sus ideas y usaban viñetas en sus escritos.
- b) Lectura en braille: Tenían mayor velocidad lectora usando las técnicas que se promovieron, leían libros en interpunto¹⁵⁰ y releían sus notas.
- c) Comprensión lectora: Comprendían y se interesaban por leer diferentes textos, escuchaban audiocuentos y socializaban sus conocimientos.
- d) Razonamiento lógico-matemático: Seguían el conteo de números, comprendieron el valor posicional de cualquier cantidad; resolvían operaciones básicas en la caja de matemáticas; relacionaban las matemáticas en hechos de la vida diaria.
- e) Cultura general: Conocieron algunos datos y procesos básicos de cultura general.
- f) Mecanografía y sistema parlante: Escribían en teclado de manera ágil, conocieron las partes que componen un equipo de cómputo; supieron la

¹⁵⁰ Me refiero a los libros en braille que tienen impreso texto en ambos lados de la hoja.

ubicación y función de los comandos; manejaron el sistema parlante con poca ayuda; hacían investigaciones por internet de manera independiente y realizaban escritos en Microsoft Word.

- g) Integración: No manifestaban comentarios denigrantes para sí mismos ni hacia sus compañeros; se asumieron más como adolescentes que como niños; mostraron más seguridad para iniciar una conversación y preguntar; se responsabilizaron por su trabajo; socializaban sus nuevos conocimientos con integrantes de su familia.

Al concluir el curso propedéutico, el programa Equidad para Educar le donó a cada participante un sistema de cómputo y una memoria USB que contenía el sistema parlante Dolphin. A pesar del trabajo pedagógico que se ejecutó del 31 de agosto del 2010 al 27 de septiembre del 2011,¹⁵¹ se sabe que sólo dos de los cuatro adolescentes que participaron ingresaron a la educación media superior en sistema abierto. Esta realidad hace evidente que los adolescentes con ceguera y baja visión que egresan de educación básica tienen escasas posibilidades de incluirse en un bachillerato regular. En muchas ocasiones las opciones que les ofrece el Sistema Educativo Mexicano se limitan a modalidades abiertas. Si en Educación Básica no se ha hecho la sensibilización, la capacitación y el trabajo pertinente para aplicar todos los elementos que involucra la educación inclusiva, menos lo hace Educación Media Superior.

Por otro lado, al finalizar esta experiencia se elaboró una guía de apoyo al docente para la atención de la población con discapacidad visual y un repertorio de ejercicios académicos que se adaptaron de acuerdo a las necesidades del grupo.

A lo largo de mi intervención pedagógica con este grupo, concluyo los siguientes aspectos, por momento de aparición:

En el primer momento, para localizar a esta población objetivo destaco lo imprescindible que es poder contar con cifras institucionales fidedignas y actualizadas. Uno de los problemas para atender a esta población es que no se sabe a cabalidad

¹⁵¹ Aunque desde un inicio el programa Equidad para Educar contempló su intervención educativa con estos adolescentes durante el transcurso de un ciclo escolar, cabe la pregunta de por qué extendió este periodo de tiempo y concluyó el curso propedéutico hasta septiembre, cuando se supondría que los participantes ya tendrían que estar incorporados a un plantel de educación media superior, ¿no lo preparó para incluirse de inmediato al bachillerato? Con esa acción, originó que los estudiantes perdieran al menos un semestre más para inscribirse en el bachillerato.

cuántos hay ni dónde se encuentran, debido a la indefinición y a la poca información que hay sobre la identificación y diferenciación de la discapacidad visual con otras. Sin embargo, esta situación se agrava cuando las mismas autoridades educativas pese a sus servicios especializados (Unidades de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular, Centro de Atención Múltiple y Unidades de Orientación al Público) no saben reconocer las necesidades educativas de sus alumnos, lo que origina que las acciones planeadas por programas compensatorios no puedan suceder de manera satisfactoria pues no se sabe en qué escuelas está la población a la que se desea apoyar.

En el segundo momento, después de realizar la valoración académica correspondiente, concluyo que el Sistema Educativo Mexicano egresa a adolescentes con ceguera y baja visión de Educación Básica, sin que ellos tengan siquiera las habilidades y los conocimientos mínimos para socializar con su mundo exterior y para poder incluirse a otro tipo de niveles de enseñanza, posicionándolos de manera permanente en una exclusión para el resto de su vida. Este hecho es el que fundamenta esta tesina, pues todo el proyecto, los servicios y las políticas educativas que ha construido la Secretaría de Educación Pública para ofrecer igualdad de oportunidades educativas para esta población, en cuanto a acceso, participación y egreso con éxito, se vienen abajo ante esta realidad. Es aquí cuando se refleja que su proyecto alternativo de educación especial e integración educativa causa efectos negativos en la vida de sus aprendices. Recordemos que, como se señaló desde la Declaración Universal sobre Educación para Todos (1990), la educación básica es "... un fin en sí misma. Es el cimiento para el aprendizaje permanente y para el desarrollo humano". Por tal motivo, es indispensable replantear la filosofía y la misión de todo el proyecto educativo de Educación Básica, la escuela regular tiene que hacer frente, orientar y guiar el desarrollo integral de todos sus estudiantes, sobre todo de aquellos que son más propensos a fracasar o desertar en el camino.

En el tercer momento, sobre la puesta en marcha y resultados del curso concluyo que aunque si bien este fue un medio para impulsar el conocimiento y las habilidades de estos casos, no fue posible que en un año se pudieran abatir las carencias educativas y sociales. Aunque si bien en el Informe Warnock se estipuló que es necesario ofrecer este tipo de experiencias para aquellos adolescentes que terminados sus estudios

básicos siguen en busca de su independencia y aprendizaje, es fundamental que estos tengan una base mínima. No se puede regularizar a una persona de 15-16 años que tiene un nivel de desarrollo de un niño de primero de primaria. También, el proceso de inclusión de los niños y adolescentes con necesidades educativas con o sin discapacidad, es exitoso en la medida en que los padres se involucren, participen y apoyen constantemente.

De estos casos puedo concluir que su proceso de integración educativa, de acuerdo a los momentos clave que refiere el enfoque de Warnock, sólo se satisfizo en la primera etapa, es decir, sólo se insertaron durante nueve años en un grado y grupo correspondiente. La escuela (regular y especial) no pudo siquiera propiciar ni fomentar una de sus funciones vitales, la socialización entre unos y otros para ser capaces de vivir en sociedad.

Conclusiones

En el Capítulo I se pudo analizar el marco teórico que sustenta una pedagogía diferencial enmarcada en los enfoques de integración e inclusión educativa. Sin embargo como se estudió, los inicios de esta pedagogía estuvieron fundamentados por un modelo médico-rehabilitatorio creando con ello la educación especial. En este tipo de educación se partía de la “deficiencia” del sujeto para ofrecerle una atención que lo impulsara a “remediar” o “disminuir” su problemática. Esta realidad, se vio presente en los discursos, en las políticas y en las prácticas de varias instituciones educativas desde los inicios del siglo XX hasta los 60’s (y en algunos casos sigue presente hasta nuestros días). El enfoque de integración aunque plantea la importancia de incorporar a los “impedidos” en todos los ámbitos de la vida social, entre estos el escolar, en sí replantea nuevos mecanismos para nombrar, catalogar e intervenir para con el “deficiente” (como se le consideraba en la educación especial). Al crearse la categoría Necesidades Educativas Especiales una vez más se trata de clasificar a los estudiantes que son diferentes al resto por manifestar menor capacidad de rendimiento ante el currículo escolar.

Empero, se puede rescatar que integración educativa planteó una reforma en las estructuras escolares, cambios en la comunidad educativa y en la capacitación docente para atender a todos los estudiantes. Además, aportó el modelo práctico para llevarse a cabo las adaptaciones curriculares que son indispensables para ofrecer una educación de calidad para todos.

Otro aspecto de análisis de integración educativa es que teóricamente sólo pensó en las necesidades educativas y en los apoyos que requieren los niños con discapacidad y/o N.E.E., y no contempló en su propuesta la incidencia pedagógica para los adolescentes con discapacidad y/o N.E.E.; población que además, enfrenta nuevos y desafiantes retos durante la transición de educación básica a educación media superior. Esta realidad, impactó directamente en la elaboración de las políticas educativas internacionales y nacionales en las que sólo se piensa en los niños con discapacidad y en el nivel de educación básica. Pensar en la educación de los

adolescentes con estas características es un pendiente que se tiene en el ámbito educativo.

Siguiendo con la transición de modelos a favor de la educación para las personas con discapacidad, después del enfoque de la integración educativa, más recientemente el discurso internacional demandó el fomento de una educación inclusiva en la que se deben considerar las diferencias de todos los alumnos (no sólo de los que antes se consideraban con Necesidades Educativas Especiales), y el trabajo en conjunto para superar barreras de aprendizaje y de participación que están presentes en la cultura, en las instituciones y en los contextos sociales y personales de cada individuo. Este enfoque en realidad tiene muy poco tiempo de discutirse y de llevarse a la práctica en instituciones educativas. Aún existe una tarea pendiente sobre si esta nueva retórica no viene a excluir más a los grupos de personas más desfavorecidos por los sistemas educativos del mundo, pues en todo acto de inclusión se está excluyendo a otros.

En el Capítulo II se pudo analizar el modelo educativo con el que arrancó la Dirección de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública en 1970 para la enseñanza de los niños considerados como atípicos (entre estos se encontraban aquellos con discapacidad como se conocen hoy en día). Estudiar el modelo de cada servicio educativo permite dar cuenta que desde esa fecha no han cambiado mucho las oportunidades que se les brindan a las personas con discapacidad. Más puntualmente, se puede apreciar que desde la reestructuración del Sistema Educativo Mexicano tras la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa (1992), sólo cambiaron de administración y de nombre los servicios de educación especial, pues el sistema educativo no logró trasladar ni apropiarse de los sustentos teóricos y prácticos del enfoque de la integración educativa de manera correcta. Tal es el caso de los Centros de Atención Múltiple en los que existen muchos alumnos con discapacidad que en lugar de estar incluidos en una escuela regular se encuentran estudiando en espacios segregados. Además, no se vio en las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular el servicio principal para hacer posible una integración educativa exitosa, pues no se concibió la importancia de conformar un equipo de especialistas sólido para atender las necesidades educativas de todos los estudiantes. Aunque uno de los grandes aciertos de los 90s fue crear el artículo 41, este tiene

muchas imprecisiones al no delimitar las responsabilidades de la Secretaría de Educación Pública en relación a la educación de los personas con discapacidad. Por otro lado, el momento de la reestructuración del Sistema Educativo Mexicano era crucial para que todos los niveles de enseñanza adoptaran este enfoque sin hacer la distinción de la modalidad de educación especial. Sin embargo, esto puede deberse a la gran diversidad de culturas y poblaciones que hay en México, y que por tradición el sistema siempre se ha acostumbrado a diferenciar los tipos de enseñanza para cada una, aquí me refiero a la educación indígena, por ejemplo. Este es quizá una de las debilidades que tiene el mismo enfoque de integración educativa pensado desde un contexto inglés, ya que no pudo apropiarse del mismo modo en la realidad mexicana.

En esta investigación también se pudo apreciar que el enfoque de educación inclusiva no se ha asumido por las autoridades educativas mexicanas ya que no han propuesto alguna reestructuración a los servicios de educación especial y para la integración educativa que se crearon en los 90s. Tampoco, existe capacitación, apoyo ni seguimiento por parte de las mismas hacia los actores que conforman cada comunidad escolar para hacer de la inclusión una realidad en las prácticas cotidianas.

Por último y no menos importante, en este capítulo se apreció que la Secretaría de Educación Pública ofrece muy pocas oportunidades para que los adolescentes con discapacidad accedan, estudien y concluyan con éxito su educación media superior, ya que no los provee de la posibilidad de estudiar el bachillerato de manera presencial (sólo se limita a la modalidad abierta), ofrece cursos de capacitación para el trabajo técnico o los capacita en el uso de las tecnologías. Crear una inclusión educativa entre todos los niveles y para todas las personas es una tarea que la Secretaría de Educación Pública debe hacer frente, sobre todo para aquellos sujetos que se encuentran con más probabilidad de ser excluidos y marginados, entre estos se encuentran las personas con ceguera y baja visión en México.

Del capítulo III se puede concluir que en México existen muy pocas políticas educativas que se dirigen puntualmente a los niños y adolescentes con ceguera y baja visión para que puedan gozar y transitar de una educación básica a una media superior con calidad, e incluso que puedan acceder y concluir con éxito la educación superior. Sin embargo, aunado a esta realidad (y tomando como base la Ley General de las

Personas con Discapacidad, 2005) la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal creó un programa compensatorio llamado Equidad para Educar, que entre otras poblaciones vulnerables que tiene como foco de atención, se encuentran los niños y adolescentes con ceguera y baja visión. Empero, no basta con crear administrativamente programas compensatorios, estos requieren tener un modelo de atención fundamentado teóricamente y de manera práctica. Teniendo siempre presente su propósito, las necesidades de su población y los alcances que desea tener. En el último capítulo de esta tesina, se retomó y analizó una experiencia pedagógica que desarrollé (como miembro del programa compensatorio Equidad para Educar) para una generación de adolescentes con ceguera y baja visión que egresó de educación básica al concluir el ciclo escolar 2009-2010. Todos los momentos que ocurrieron antes, durante y después del curso propedéutico de nivelación al bachillerato que llevé a la práctica me permiten concluir que:

- 1) Las autoridades educativas federales no saben en qué escuelas se localizan los adolescentes con ceguera y baja visión;
- 2) Existe una comunicación y un trabajo en conjunto escaso, entre las direcciones educativas federales, los programas compensatorios y las escuelas regulares;
- 3) La gran mayoría de las secundarias no cuentan con Unidades de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular;
- 4) Los profesionistas que laboran en las secundarias regulares no saben detectar cuándo un adolescente presenta ceguera y baja visión, no reconocen las necesidades educativas de sus alumnos ni saben elaborar adaptaciones curriculares;
- 5) Existe nula población de egresados con ceguera y baja visión de educación básica en el Distrito Federal;
- 6) La gran mayoría de los adolescentes con ceguera y baja visión sólo son insertados físicamente durante nueve años en el sistema de educación básica;
- 7) Los adolescentes con estas características terminan secundaria sin saber leer ni escribir, no tienen desarrollado su pensamiento lógico-matemático ni saben socializar con compañeros de su edad. Sin embargo, esta realidad de la

educación no sólo es propia de ellos sino de la gran mayoría de los estudiantes que egresan de Educación Básica;

8) El sistema de educación básica certifica a los adolescentes con ceguera y baja visión estando consciente que no tienen las competencias necesarias para la vida;

9) Una mala educación básica margina el proyecto de vida de estos adolescentes, excluyéndolos de toda forma de inclusión futura;

10) Los programas compensatorios tienen que intervenir desde que la población está en preescolar pues es muy difícil abatir en un año, todas las carencias educativas que esta población tuvo a lo largo de nueve años escolares;

11) El éxito de cualquier intervención educativa reside en el trabajo en conjunto que se haga con los padres de familia;

12) Cualquier curso o práctica se debe de sistematizar para que sirva de referente para otras intervenciones posteriores;

13) Se tienen que crear sistemas educativos inclusivos entre todos los niveles de enseñanza (atención temprana, preescolar, primaria, secundaria, bachillerato y universidad) para que el sujeto no se rezague en el ámbito social, cultural, familiar y laboral.

Además de estas realidades que fui observando, analizando y experimentando durante la puesta en práctica de este curso; asumiendo una postura crítica al proyecto, puedo concluir que tendió a constituirse bajo un modelo rehabilitatorio pues trató de identificar y contrarrestar las problemáticas educativas que tenía cada sujeto (aunado a su problemática visual) para apuntalar en la adquisición de conocimientos y habilidades para propiciar un aprendizaje para toda la vida. No pudo asentarse bajo un enfoque de inclusión educativa porque el curso se desarrolló en un espacio específico (no escolar) y sólo teniendo como alumnos a adolescentes con ceguera y baja visión. Todo proyecto inclusivo se debe generar en las escuelas regulares y con otros estudiantes (con o sin discapacidad). Sin embargo, ante la realidad de esta población que ya había concluido Educación Básica y que no ingresó a algún plantel de la Educación Media Superior, la única forma posible que se pensó para atenderlos fue a través de este curso de nivelación. Por tal motivo, es indispensable que exista atención y seguimiento

por parte de todos los profesionistas en educación que laboran en una escuela, para que en realidad les ofrezcan a todos los estudiantes igualdad de oportunidades durante todos los años en que estos cursan preescolar, primaria y secundaria. Sólo así el Sistema Educativo Mexicano no egresará a estudiantes con estas carencias educativas.

A partir de la experiencia pedagógica que desempeñé, hago las siguientes propuestas:

1. Planes y programas de estudio extendidos

- Es indispensable la Secretaría de Educación Pública diseñe y opere un currículo de educación básica ampliado o extendiendo para los niños y los adolescentes que presentan ceguera y baja visión. Este currículo tiene que abarcar contenidos indispensables para el desarrollo de esta población como son: Enseñanza del sistema de lectoescritura en braille, Orientación y Movilidad, Uso de herramientas matemáticas como caja de matemáticas y ábaco cranmer, Uso de herramientas tecnológicas como máquinas Perkins y sistemas parlantes, y Estimulación visual.
- Estas clases se podrían impartir extra horario o en el mismo horario escolar realizando las adaptaciones correspondientes a los contenidos y objetivos curriculares.

2. Proyecto para la integración educativa

- En México sólo tendrían que existir apoyos para la integración educativa en el salón de clases regular. Por lo que es indispensable que la Secretaría de Educación Pública elimine los Centros de Atención Múltiple pues sólo dan cuenta de una modalidad de exclusión latente.
- Las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular tienen que ampliar su equipo técnico para que en cada una exista un especialista de cada

discapacidad. También tiene que existir una unidad por cada escuela regular en los niveles de preescolar, primaria y secundaria.

- Las autoridades educativas tienen que crear un mayor número de servicios de intervención temprana para que al niño con ceguera y baja visión desde corta edad, se le enseñe a descubrir, explorar e interactuar con el medio ambiente que lo rodea. De esta manera, cuando acceda a su primer grado de primaria no tendrá dificultades para apropiarse del aprendizaje formal.
- Las autoridades educativas tienen que dejar de pensar en términos de educación especial y discapacidad. Un ejemplo claro de ello es que aún existe la Dirección de Educación Especial en Distrito Federal.
- Las autoridades educativas tienen que crear, tener y actualizar constantemente una base de datos sobre las características de sus alumnos. De esta manera, se podrá saber cuántos niños y adolescentes con discapacidad hay y en qué escuelas se encuentran inscritos.

3. Equipo docente y técnico

- A los docentes de escuelas regulares se les tiene que sensibilizar y capacitar acerca de qué significa la llegada de un estudiante con ceguera o baja visión a su salón de clases, y cómo incluirlos a todas las actividades cotidianas de la escuela.
- Todos los docentes tienen que saber identificar las necesidades educativas de sus alumnos y realizar las adaptaciones curriculares a los contenidos, objetivos, materiales educativos y evaluaciones para los alumnos con ceguera y baja visión.
- Los docentes tienen que trabajar colaborativamente con especialistas para poder ofrecer una educación de calidad a cada individuo que lo requiere, y ofrecerles a los padres de familia la orientación y el seguimiento indispensable para el desarrollo de sus hijos, pues sin su apoyo ninguna acción tendrá éxito.

4. Programas compensatorios

- Los programas compensatorios tienen que partir de una base de datos actualizada y confiable.
- Los programas compensatorios no tienen que operar sólo en las escuelas más desfavorecidas, pues los aprendices con ceguera o baja visión pueden estar inscritos en cualquiera, y necesitan apoyos y servicios para su progreso exitoso.
- Son necesarios los programas compensatorios que promuevan equidad en la educación de las personas con ceguera y baja visión ya que si las escuelas en las que se encuentran no les ofrecen los recursos tecnológicos indispensables, estos programas si lo podrán hacer.
- Los programas compensatorios tienen que apoyar a los educandos con ceguera y baja visión desde que se encuentran inscritos en un preescolar, no cuando están concluyendo secundaria.

Referencias bibliográficas

Ainscow, Mel. 2004. *Salamanca 10 años después: ¿qué impacto ha tenido en el ámbito internacional?* Manchester: The University of Manchester.

Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad. 2010. *Convención sobre los derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas*. México: IEPSA.

De la Vega, Eduardo. 2010. *Anormales, deficientes y especiales: genealogía de la educación especial*. Buenos Aires: CPEMD.

Diario Oficial de la Federación. 1978. *Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública*. México: Diario Oficial. Consultado en septiembre de 2013 en: <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/r2.htm>

Espejo de la Fuente, Begoña. 1993. *El Braille en la Escuela*. Madrid: ONCE.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. 2006. *Propuestas de política pública para la inclusión educativa en el Distrito Federal*. México: UNICEF.

Fundación Villar Lledias Ilumina Ceguera y Baja Visión. 2012. *Guía para la inclusión educativa de niños con discapacidad visual*. Fundación Villar Lledias: México.

Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Presidencia de la República. 2007. *Plan Nacional de Desarrollo*. México: Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos.

Gobierno del Distrito Federal. 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: Seriart Publicidad S.A. de C.V.

López, Néstor. 2005. *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires: IIEPE – UNESCO.

Lucerga Revuelta, Rosa. 1993. *Palmo a Palmo*. España: ONCE.

Lucerga, Rosa y Elena Gastón. 2004. *En los zapatos de los niños ciegos. Guía de desarrollo de 0 a 3 años*. Madrid: ONCE.

Martínez Ismael y Delfina Polo. 2004. *Guía didáctica para la lectoescritura braille*. Madrid: ONCE.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultural. 1990. *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Referencia para la Acción Encaminada a Lograr la Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. Nueva York: UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas. 1993. *Normas Uniformes Sobre la Igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. ONU.

OEA, CIDI y SEP. 2003. *Apoyos Pedagógicos para la Integración Educativa de niños de 0 a 6 años con Discapacidad Visual*. Perú: Unidad de Educación Especial.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultural. 1994. *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. España: UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultural. 2000. *Marco de Acción de Dakar. Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Francia: UNESCO.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultural. 2001. *Declaración de Cochabamba y recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI*. Cochabamba: UNESCO.

Secretaría de Educación Pública. 1981. *La Educación Especial en México*. México: SEP,

Secretaría de Educación Pública. 1984. *Los grupos integrados*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. 1985. *Bases para una Política de Educación Especial*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. 1992. *Integración Educativa*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. 1994. *Cuadernos de Integración Educativa No. 1. Proyecto General para la Educación Especial en México*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. 1994. *Cuadernos de Integración Educativa No. 2. Artículo 41 Comentado de la Ley General de Educación*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. 1994. *Cuadernos de Integración Educativa No. 3. Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. 1994. *Cuadernos de Integración Educativa No. 4. Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. 1994. *Cuadernos de Integración Educativa No. 5. La Integración Educativa como Fundamento de la Calidad del Sistema de Educación Básica para Todos*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. 1995. *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. 1997. *Cuadernos de Integración Educativa No. 6. Proyecto General de Educación Especial Pautas de Organización*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. 1997. *Cuadernos de Integración Educativa No. 7. Declaración de la Conferencia Nacional Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales Equidad para la Diversidad*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. 1999. *Manual de organización del Centro de Atención Múltiple*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. 1999. *Artículo 3ero Constitucional y Ley General de Educación*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. 2000. *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. 2001. *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. 2002. *Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. 2002. *Estrategias Didácticas. Adecuaciones al fichero de matemáticas para niños ciegos y débiles visuales. Primer grado*. México: SEP,

Secretaría de Educación Pública. 2006. *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación pública*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. 2006. *Plan de Estudios 2006*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. 2007. *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. 2010. *Memorias y actualidad en la Educación Especial de México. Una visión histórica de sus Modelos de Atención*. México: SEP.

Skliar, Carlos. 2007. *¿Y si el otro no estuviera ahí?* Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.

Skliar, Carlos. 2007. *La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc,

Skliar Carlos y Magaldy Téllez. 2008. *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.

Van Steenlandt, Danielle. 1991. *La integración de niños discapacitados a la educación común*. Santiago Chile: ORELAC.

Inclusion International. 2009. *Mejor Educación para Todos: Cuando se nos incluya también. Un Informe Mundial*. España: Instituto Universitario de Integración en la Comunidad.

Warnock, H. M. 1978. *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. London: Her Majesty's Stationery Office.

Artículos de revistas académicas

Blanco, Rosa. 2006. La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la escuela hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio En Educación* No. 3 Vol. 4.

Brazao Ferreira, Windyz. 2007. De una educación para unos cuantos a una educación para todos: diversidad y adversidades en la práctica docente. *Quehacer Normalista* 1 (mayo). 49-63.

Dávila Gálvez, René Alonso. Por una mayor integración educativa: La Licenciatura en Educación Especial. *Quehacer Normalista* 1 (mayo). 78-79.

García Cedillo, Ismael; Silvia, Romero Contreras; Karla, Motilla Negrete; Zapata Martínez, Claudia. 2009. La Reforma Fallida de los Centros de Atención Múltiple en México. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación* 2 Vol. 9 (mayo-agosto).

Guajardo Ramos, Eliseo. 2009. La integración y la Inclusión de alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 1 Vol. 3 (marzo). 15-23.

Vera Segura, Enrique. 2007. Configuración de una profesión: Maestro especialista en la Educación de Niños Anormales Mentales y Menores Infractores (1937-1942). *Quehacer Normalista* 1 (mayo). 3-14

Conferencia, ensayo o artículo presentado en un evento académico

Bracho González, Teresa y Jimena Hernández Fernández. 2009. Equidad educativa: avances en la definición de su concepto. Artículo presentado en el “X Congreso Nacional de Investigación Educativa”, 21 a 25 de septiembre, Veracruz.

Guajardo Ramos, Eliseo. 1998. Reorientación de la Educación Especial en México. 1993-1998. Documento elaborado para el Seminario-Taller Regional sobre “La Gestión del Cambio en el Área de Necesidades Educativas Especiales”, abril 20 al 24, Chile.

Guajardo Ramos, Eliseo. 1998. Integración: educativa y escolar; lo obligatorio y lo opcional. Conferencia presentada en el “Primer Encuentro Nacional de la Red de Investigadores y Participantes sobre Integración Educativa”, abril 28 al 30, Ciudad de México.

Molina Avilaes, Nora. 1996. La integración a la escuela regular de niños con necesidades de educación especial. Documento presentado en el curso taller “La participación del Trabajador Social en el Proceso de Integración Educativa”, México

Tesis

Güemes García, Carmela Raquel. 2007. Identidades, procesos e institución. El caso de la Escuela Normal de Especialización. Tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México.

Zardel Jacobo, Blanca Estela. 2010. La Discapacidad como una Figura de Discriminación en la Modernidad. De la Historia a las Prácticas Vigentes. Tesis de doctorado. Universidad Nacional Autónoma de México.