



2ej
7

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES

**LA EDUCACION ESPECIAL QUE PROPORCIONA LA
SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA EN LOS
ESTADOS DE LA REPUBLICA MEXICANA**

T E S I S

**QUE PARA OPTAR POR EL TITULO DE
LICENCIADO EN SOCIOLOGIA**

P R E S E N T A

Lucía Verónica Arróyave Gutiérrez

México, D. F.

1986



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 está 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.

Í N D I C E

Página

Introducción	1
Capítulo I.	
La Educación Especial en el Contexto de la Política Educativa Mexicana	9
- Reconocimiento de la Educación Especial en las Disposiciones Legales Vigentes	9
- Política Educativa	12
- La Revolución Educativa	17
- La Nueva Escuela	18
Capítulo II.	
Fundamentos Teóricos de la Educación Especial	20
- Fundamentos de la Teoría de Piaget	20
Capítulo III.	
Educación Especial	36
- Antecedentes Históricos	36
- Definición de Educación Especial	38
- Objetivo de la Educación Especial	39
- El Sujeto de Educación Especial	41
- Deficiencia Mental	42
- Trastornos Auditivos	44
- Problemas de Lenguaje	46
- Impedimentos Neuromotores	46
- Trastornos Visuales	48
- Problemas de Aprendizaje	49
- Incidencia de Personas con Requerimientos de Educación Especial y sus Causas	50

Capítulo IV.

Servicios de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública	59
- Escuelas de Educación Especial	60
- Centros de Capacitación de Educación Especial	72
- Grupos Integrados	75
- Centros Psicopedagógicos	77

Capítulo V.

La Educación Especial en los Estados de la República Mexicana	79
- Demanda Atendida	79
- Programa Presupuesto 1984-1985/1985-1986	90

Conclusiones	96
--------------	----

Bibliografía	102
--------------	-----

Anexo 1 Artículo 19 del Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública	108
---	-----

Anexo 2 Demanda Potencial de Educación Especial en la República Mexicana	110
--	-----

Anexo 3 Lugar que ocupan los Estados de la República en cuanto al Índice de Atención Alcanzado y el Presupuesto Asignado 1985-1986	111
--	-----

I N T R O D U C C I Ó N

Considero importante el estudio de la educación especial pues beneficia a los individuos con algún tipo de limitación física y/o mental tanto como a sus familias ya que los ayuda a llegar a ser personas capaces de valerse por sí mismas.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) señala que aproximadamente el 10% de la población tiene requerimientos de educación especial. En gran parte los sujetos a este tipo de educación son aquellas personas cuyas condiciones de vida han provocado ciertas limitaciones como deficiencia mental, trastornos visuales, de audición, lenguaje, neuromotoras, y la carencia de estímulos que afectan el aprendizaje. Por tanto, es injusto que a estos niños se les prive de la oportunidad de asistir a la escuela, con lo que dejarían de recibir la educación elemental y la formación para la vida y el trabajo a que todo ser humano tiene derecho.

La atención de los niños con limitaciones se puede enfocarse de dos puntos de vista: el médico, cuyo objetivo es la rehabilitación del enfermo; o el educativo, donde el fin último es desarrollar al máximo las potencialidades del niño para lograr su integración al medio social que lo rodea.

En México hasta los años treinta del presente siglo, un niño que nacía con cualquier limitación, y sobre todo con deficien

cia mental, no tenfa ninguna alternativa, ya que además de no contar con los servicios necesarios para atenderlos, todas las teorías en cuanto a sus posibilidades de desarrollo eran fatalistas, así, estas personas permanecían aisladas en sus casas o en alguna institución de salud, sin recibir ninguna ayuda educativa que les permitiera superar su problema.

Algunos médicos y teóricos en psicología y pedagogía, a través de múltiples investigaciones, demostraron que la deficiencia mental no es una limitación absoluta como antes se creía; que el desarrollo cognoscitivo del deficiente mental sigue las mismas pautas del niño normal, y que además el desarrollo de la inteligencia no solo depende del coeficiente intelectual, sino también de otros factores como la maduración y la socialización; de esta manera, las posibilidades de desarrollo de estos niños se han ampliado en forma jamás imaginada. Binet, Decroly, Freinet, Piaget, entre otros, han sido algunas de las personas que han realizado investigaciones en este campo.

Aún cuando el campo de acción de la educación especial está bien delimitado, en México se ha venido trabajando no solo con los niños que presentan alguna limitación física y/o mental, sino también con aquellos que no logran alcanzar los objetivos que se señalan en los planes y programas de estudio, convirtiéndose en niños con retraso escolar.

El sistema educativo nacional ha mostrado año con año una ineficiencia alarmante por el alto número de fracasos escolares los cuales se reflejan en los índices de deserción y reprobación, sobre todo en la educación primaria; ya que de los 3 649 724 niños que se inscribieron a primer año de primaria en el ciclo escolar 1979-1980, solo 1 933 161 lograron concluir para 1984-1985, lo cual significa que el 47% o desertaron o aún se encuentran cursándola por haber reprobado.

Para el mismo ciclo escolar 1984-1985, de los 15 219 245 niños de primero a sexto grado de primaria, el 90% aprobaron y el 10% reprobaron en sus respectivos grados; acentuándose este problema en el primer año, donde la reprobación es del 20%, ya que de los 3 293 226 niños, 653 717 se encontraban repitiendo este grado.

Es difícil aceptar como un hecho natural que 20 de cada cien niños necesiten educación especial y este ha sido un fenómeno que se da año con año sin presentarse mejoras sustanciales, estos índices solo disminuyen en unas cuantas décimas; esto nos hace pensar que existen problemas serios al interior del sector educativo que no permiten que a pesar del alto presupuesto que se asigna (un billón 136 mil 500 millones de pesos para el ciclo escolar 1985-1986) no se logren alcanzar resultados positivos en este renglón.

En general se puede considerar que el rendimiento escolar no solo tiene relación directa con el estado de salud física y/o mental del niño, sino también con factores del orden social, económico, cultural e internos del propio sistema educativo; ya que estamos hablando de un 20% de reprobación cuando solo existe un 10% de la población que requieren de educación especial.

Las causas del bajo rendimiento escolar pueden ser muchas y muy complejas, pero tal vez algunas de las más importantes se encuentran dentro de la estructura de la educación primaria, base de la pirámide educativa.

- 1) El elevado crecimiento de la población y el alto índice de analfabetismo que arrastraba el país propiciaron que el sistema educativo, sobre todo la educación primaria, se expandiera, sacrificando la calidad de la educación que se brinda.
- 2) El desarrollo de la inteligencia del niño, las diferencias entre las distintas regiones del país, el bagaje cultural de las familias, y la organización misma del sistema son elementos que no han sido considerados para la formulación de los planes y programas que operan en la educación primaria.

- 3) La forma actual de evaluación que solo aprueba al niño que ha logrado aprender el conocimiento terminado, sin considerar los aprendizajes intermedios.

Todo esto ha traído como consecuencia que existan un sinnúmero de fracasos escolares y ha propiciado el crecimiento de la educación especial como un paliativo a los problemas que se han venido presentando dentro de la educación primaria, convirtiendo a las escuelas de educación especial en receptoras de todos aquellos niños que no logran cumplir con los objetivos de la primaria, independientemente del problema de que se trate.

Son muchos los organismos públicos y privados que se han dado a la tarea de brindar educación especial como por ejemplo: la Secretaría de Educación Pública, el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), la Secretaría de Salubridad y Asistencia, la Secretaría de Gobernación, Organismos Estatales y Asociaciones de Padres de Familia, Asociaciones Civiles, Patronatos, entre otros, cada uno con objetivos específicos. Sin embargo, el presente trabajo se refiere solamente a la participación de la Secretaría de Educación Pública en esta labor por corresponder a ella la responsabilidad de atender desde el punto de vista educativo a los niños que requieren este tipo de educación.

Aún cuando la Secretaría de Educación Pública ha logrado implementar un programa de educación especial con diferentes tipos de servicio para cada una de las limitaciones, no se ha logrado atender la demanda de acuerdo con las necesidades reales de la población que los requiere.

En la presente tesis se analiza la educación especial que proporciona la SEP en los Estados de la República y se excluye la que se brinda en el Distrito Federal por considerar que los que requieren educación especial en esta ciudad tienen más oportunidades de recibirla, ya sea a través de la SEP o de los múltiples organismos que aquí funcionan.

Los elevados costos que implican algunos de los servicios de educación especial, el hecho de que por falta de investigaciones los centros solo se han instalado en las áreas urbanas, la asignación presupuestal, que hasta el momento solo ha tomado en cuenta la demanda registrada en los mismos servicios y no la demanda potencial existente en cada Estado, la poca disposición de personal especializado en cada Estado para atender el servicio; son entre otras algunas de las causas para que:

- 1) Los centros de trabajo hayan sido insuficientes para atender la demanda potencial.
- 2) Que la atención a la demanda sea desigual entre los diferentes Estados de la República.

3) Que el crecimiento del índice de atención no haya respondido a las necesidades reales de la población que requiere el servicio.

De esta manera los objetivos de este trabajo son:

Tratar el tema de la educación especial desde el punto de vista de la atención de la demanda, a través del comportamiento que ha tenido la demanda atendida con respecto a la población total que requiere el servicio, es decir, frente a la demanda potencial.

Dar a conocer lo que la Secretaría de Educación Pública realiza en los Estados de la República en este campo.

Se incluyen cinco capítulos: en el primero se presenta un panorama de la política educativa de México, que por sus deficiencias ha generado demandantes potenciales de educación especial.

En el segundo capítulo, se presentan los fundamentos teóricos de la educación especial que proporciona la Secretaría de Educación Pública, la cual se ha consolidado en base a la teoría del desarrollo evolutivo de la inteligencia planteada por el psicólogo suizo Jean Piaget.

En este capítulo no se pretende analizar desde el punto psico pedagógico el tema de la educación especial, ni hacer un análisis sobre los planes y programas de trabajo que se manejan en este sistema por considerar que no corresponde al ámbito de las ciencias sociales, sino más bien al de la psicología o la pedagogía.

En el tercer capítulo, se define lo que es la educación especial, las áreas de atención que se encuentran dentro de ella, y se hacen algunas consideraciones acerca de las causas que dan lugar a la existencia de niños con requerimientos de educación especial.

En el cuarto capítulo se describen los servicios de educación especial. Y por último, en el quinto, se analiza el comportamiento del índice de atención a la demanda y el presupuesto asignado a los Estados de la República para este fin.

CAPÍTULO I

LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN EL CONTEXTO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA MEXICANA

RECONOCIMIENTO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN LAS DISPOSICIONES LEGALES VIGENTES

La educación especial tiene fundamento en dos sentidos:

El primero es resultado de los postulados que emanan de la Ley Federal de Educación y de los documentos rectores de las acciones del gobierno federal.

El segundo es un mecanismo que tiende a minimizar el problema del fracaso escolar que ha sido consecuencia de la política educativa seguida hasta la fecha por el sector educativo.

La Ley Federal de Educación reconoce a la educación especial como parte del sistema educativo nacional en su artículo 15.

"...El sistema educativo nacional comprende, además, la educación especial o la de cualquier otro tipo y modalidad que se imparta de acuerdo con las necesidades educativas de la población y las características particulares de los grupos que la integran."¹

También señala los fines del proceso educativo en el artículo 20.
"El fin primordial del proceso educativo es la formación del

¹ Secretaría de Educación Pública. *Normas fundamentales*. Página 24.

educando. Para que este logre el desarrollo armónico de su personalidad, debe asegurársele la participación activa en dicho proceso, estimulando su iniciativa, su sentido de responsabilidad social y su espíritu creador."²

Finalmente, el derecho a la igualdad de oportunidades que es uno de los principios fundamentales de la legislación mexicana, se hace patente en los artículos 10, 48 y en la fracción primera del artículo 52 de la misma Ley.

El artículo 10 dice: "Los servicios de la educación deberán extenderse a quienes carecen de ellos, para contribuir a eliminar los desequilibrios económicos y sociales."³

El artículo 48 establece: "Los habitantes del país tienen derecho a las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional, sin más limitación que satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones relativas."⁴

La fracción primera del artículo 52 señala; "Son derechos de quienes ejercen la patria potestad o la tutela: Obtener la inscripción necesaria para que sus hijos o pupilos, menores de edad, reciban la educación primaria."⁵

² Secretaría de Educación Pública. *Op. cit.* página 25.

³ Secretaría de Educación Pública. *Op. cit.* página 23.

⁴ Secretaría de Educación Pública. *Op. cit.* página 31.

⁵ Secretaría de Educación Pública. *Op. cit.* página 32.

El Plan Nacional de Desarrollo, documento rector de las acciones a seguir por la Administración Pública Federal, establece como propósitos fundamentales del sector educativo los siguientes "Promover el desarrollo integral del individuo y de la sociedad mexicana; ampliar el acceso de todos los mexicanos a las oportunidades educativas y a los bienes culturales, deportivos y recreativos; y mejorar la prestación de los servicios relacionados con éstos".⁶

Finalmente, el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988 señala como prioritarios:

- La atención a las zonas y a los grupos desfavorecidos, como una estrategia para cumplir el objetivo de brindar el acceso de todos los mexicanos a los servicios educativos.
- Que la educación especial es "un servicio encaminado a lograr que los niños y jóvenes con algún impedimento físico y/o psíquico se realicen como personas autónomas y se incorporen a las instituciones educativas regulares."⁷

De acuerdo con estos principios, se hace patente el reconocimiento del derecho a la educación de todos los mexicanos, y de esta forma, se reconoce el derecho de los niños que, por sus limitaciones físicas o mentales, requieren educación especial.

⁶ Poder Ejecutivo Federal. *Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988*. página 209

⁷ Poder Ejecutivo Federal. *Plan Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte, 1984-1988*. página 74.

POLÍTICA EDUCATIVA

De acuerdo con la política del gobierno se ha manejado la igualdad de oportunidades como un objetivo que se propone para lograr una sociedad igualitaria, y reconoce que el derecho a la educación es indispensable para lograr el desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano y su participación en la vida en igualdad de circunstancias; por ello, el gobierno quiso expandir el sistema educativo aún a costa de la calidad de la educación que se brinda.

Existen otras dos razones que explican la expansión de los servicios educativos: el elevado crecimiento de la población y el enorme rezago educativo que arrastra el país desde la época de la independencia.

Ese acelerado crecimiento no tomó en cuenta las desigualdades existentes entre los distintos grupos sociales y fue dejando, paralelamente a su expansión, un cúmulo de fracasos escolares que trajeron como consecuencia la multiplicación de los parasis temas educativos, de los cuales forma parte la educación especial.

Aunque el número de niños afectados por deficiencia mental, problemas de audición y lenguaje, trastornos visuales e impedimentos motores es considerable, la cifra de niños que presentan estos problemas es relativamente pequeña comparada con la de los ni

ños que presentan problemas de reprobación o deserción que, finalmente, se traduce en fracaso escolar.

Se debe reflexionar acerca de la reprobación porque "es difícil aceptar como un hecho *natural* que aproximadamente 20 niños de cada cien necesitan educación especial. -En los últimos cinco ciclos escolares la reprobación inicial en primer año se ha mantenido entre el 16 y el 18%, lo cual indica un fracaso que oscila entre el 22 y el 23% de los niños de primer ingreso. En cifras absolutas, la cantidad de reprobados va en aumento: 539 mil 161 alumnos en el ciclo escolar 1976-1977 y 669 mil 668 en el ciclo 1980-1981".⁸

De esta manera, las escuelas de educación especial se han convertido en buena medida en receptoras de todos los alumnos que no han logrado el rendimiento escolar esperado en los sistemas regulares.

El fracaso escolar es un problema cuya importancia resalta por la alta proporción en que se presenta, esto nos obliga a pensar que no se han logrado encontrar los medios adecuados para elevar la eficiencia del sistema educativo regular.

Que un alumno aprenda efectivamente y otro no, se debe a dos tipos de factores:

⁸ Dirección General de Educación Especial. *Análisis de las perturbaciones en el Proceso de Aprendizaje de la lecto-escritura*. Página 9.

1. Externos.- Estos factores pueden ser de tipo económico, social y/o fisiológico; por ejemplo: alimentación adecuada o deficiente, el medio ambiente socio-cultural en que se desenvuelve el niño, si este presenta o no alguna deficiencia física o mental, etcétera.
2. Internos.- Los factores internos se refieren a la escuela y al maestro; por ejemplo: planes y programas de estudio, contenidos educativos, técnicas pedagógicas, calidad del maestro, y otros semejantes.

De acuerdo con esto se puede deducir que el hecho de que un niño tenga problemas en el aprendizaje no significa necesariamente que sea un niño con alguna deficiencia física o mental, sino que su fracaso puede provenir por otras causas.

En este apartado se harán algunas reflexiones acerca de las causas internas que son las que corresponden a la política educativa seguida hasta la fecha.

"El fracaso escolar puede originarse en el niño, pero en la mayoría de los casos es el resultado del fracaso de la escuela con el niño. Este problema se manifiesta específicamente en los campos de la lecto-escritura y el cálculo y durante el primero y segundo grado de la escuela primaria."⁹

⁹ Dirección General de Educación Especial. *Los grupos integrados*. página 23.

Para confirmar esto, vale la pena retomar los datos señalados anteriormente donde se indica un porcentaje de fracaso inicial de entre 22 y 23%, y de acuerdo con los datos proporcionados por la Organización Mundial de la Salud (OMS), aproximadamente sólo un 10% de la población es sujeto de alguna patología. Por lo tanto, un niño con problemas en el aprendizaje es en buena medida el resultado de la aplicación del método pedagógico tradicional que no toma en cuenta el desarrollo psicogenético del niño*, pues todos los niños son sometidos a las mismas actividades escolares que establece el programa, sin considerar las necesidades y diferencias específicas de cada alumno.

La práctica educativa predominante en la enseñanza primaria hace que el alumno sea pasivo y tenga poca responsabilidad en cuanto a la adquisición de los conocimientos, se considera al niño como "una tabla rasa sobre la cual se van a imprimir los estímulos proporcionados por el maestro y establecidos en el programa. No constituye ninguna originalidad decir que el niño pronto olvida lo que nunca comprendió y sólo captó mecánica y parcialmente."¹⁰

* Conceptos tomados de la teoría de PIAGET que es la base de la educación especial para la SEP.

¹⁰ Dora Ma. Antinori y colaboradores. "Experiencia de Integración de los niños con necesidades especiales a la escuela primaria". *Primer congreso nacional sobre deficiencia mental*. Memoria. página 167.

Además de que el método pedagógico tradicional es una de las causas del fracaso escolar, hay que considerar también la organización misma del sistema.

El mantener una relación alumno-maestro de más de cuarenta y disponer de un promedio de siete meses y medio efectivos de clases para todo el ciclo escolar impide que todos los alumnos aprendan a leer y escribir y las operaciones matemáticas básicas, convirtiendo a los niños que no lo logran, en retrasados escolares, con todas las consecuencias negativas sociales y emocionales, tanto inmediatas como mediatas.

De acuerdo con los resultados de una investigación realizada por la Dirección General de Educación Especial en el año 1982, denominada "Análisis de las Perturbaciones en el Proceso de Aprendizaje de la Lecto-Escritura", se logró demostrar que la dicotomía entre los aprobados y los reprobados no coincide con la dicotomía entre los que aprendieron y los que no aprendieron, lo cual indica que el hecho de no aprender, no coincide con la ausencia de progreso evolutivo.

Los sistemas actuales de enseñanza no toman en cuenta la evolución de la inteligencia del niño para la elaboración de sus propios conocimientos, y parece que no pretenden desarrollarla, ya que lo único que se logra es que los niños reproduzcan los conocimientos elaborados por otros. El proporcionar un co

nocimiento evita la difícil tarea de pensar. Por lo tanto para asegurar la eficiencia que ahora falta, los programas deben ser modificados en lo esencial, para realmente desarrollar la inteligencia de los niños enseñándolos a pensar.

Además, si se lograra elaborar un programa que tomara en cuenta la progresión psico-genética del niño, los mecanismos de asimilación durante el proceso de aprendizaje, y el carácter constructivo del mismo; se lograría ubicar mejor el destino de los alumnos y determinar los requerimientos específicos para el sistema de educación especial.

LA REVOLUCIÓN EDUCATIVA

Dentro de los postulados que integran la Revolución Educativa considerada en el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte, 1984-1988, vamos a mencionar uno de ellos por considerarlo fundamental, "La Revolución Educativa deberá erradicar los desequilibrios, las ineficiencias y deficiencias que se han generado a través de nuestra evolución histórica. Sólo así se podrá lograr y preservar un alto nivel de calidad de la enseñanza, y ampliar el acceso a la educación a todos los estratos y grupos sociales,"¹¹ ya que las desigualdades sociales, hasta la fecha, sólo han sido reforzadas por la política educativa.

¹¹ Poder Ejecutivo Federal. *Programa nacional de educación, cultura, recreación y Deporte, 1984-1988.* página 35.

Para que la igualdad de oportunidades no siga siendo sólo un mito o un buen deseo, la Revolución Educativa deberá garantizar el derecho a la educación, tan ampliamente proclamado.

El derecho a la educación significa mucho más que poder asistir a una escuela; es mucho más que aprender a leer y escribir y realizar las operaciones aritméticas elementales. El derecho a la educación implica además garantizar el pleno desarrollo de la personalidad del niño para ayudarlo a adaptarse a la vida social.

LA NUEVA ESCUELA

La educación en la actualidad se ha convertido en un diálogo de sordos en el que interviene un adulto que utiliza determinadas categorías para explicar algo y un niño que no lo entiende; por lo tanto, es de imperiosa necesidad que se reconsideren las técnicas pedagógicas existentes y se respete, en todo momento para la transmisión de los conocimientos, las etapas de desarrollo de la inteligencia del niño.

La nueva escuela tiene que partir de las diversas necesidades del niño para cada edad; sólo así podrá facilitar la construcción de nuevos conocimientos.

La nueva escuela debe pugnar porque el niño piense por sí mismo, a fin de que sea capaz de razonar, discutir y sopesar las diferentes soluciones a los problemas que se le presenten.

En la actualidad, hay tendencia a ir aumentando la cantidad de los conocimientos que se brindan a los niños, sin que esto implique necesariamente, mayor aprendizaje. En la nueva escuela se debe dar mayor importancia al desarrollo intelectual que a los conocimientos concretos, estos deben pasar a ocupar un lugar secundario. Se debe preparar al niño para entender situaciones nuevas e ir adquiriendo nuevos conocimientos en forma gradual.

Se deben programar aprendizajes relacionados con la vida del niño para que respondan a sus problemas; así, el aprender se tornará placentero y no árido y difícil.

Por lo tanto, los objetivos de la nueva escuela deben ser:

1. Apoyar y contribuir al desarrollo psicológico del niño.
2. Contribuir al desarrollo social de los alumnos, para que puedan relacionarse más plenamente con los demás.
3. Contribuir a que el niño se convierta en un individuo autónomo y crítico.

El logro de estos objetivos requiere un cambio en la actividad de los alumnos, del maestro y de todo el trabajo que se realiza dentro y fuera del aula.

CAPÍTULO II
FUNDAMENTOS TEÓRICOS
DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

El objetivo principal de la educación especial ha evolucionado con el tiempo; en sus orígenes se veía a este desde el punto de vista terapéutico-rehabilitador, hoy en día su objetivo va más allá de la simple rehabilitación y alcanza los objetivos más generales de la educación que es el de desarrollar al máximo las potencialidades de cada uno de los niños con requerimientos de educación especial con el objeto de que se puedan desenvolver como personas independientes dentro de su medio ambiente.

La educación especial que imparte la Secretaría de Educación Pública se ha consolidado, considerando la teoría de Piaget como marco conceptual.

FUNDAMENTOS DE LA TEORÍA DE PIAGET

En realidad Piaget no fue pedagogo, sino un psicólogo que se distinguió como "especialista en psicología evolutiva" sin embargo, toda su teoría se ha aplicado a la educación por tener como uno de sus objetivos principales, determinar la forma como se adquieren los conocimientos y los factores que intervienen para ello.

Antes de ver lo que es el proceso de conocimiento y el desarrollo de la inteligencia, se considera pertinente mencionar algu

nos conceptos que son fundamentales, ya que se manejan a lo largo de toda su teoría.

- Esquema
- Estructura
- Asimilación
- Acomodación
- Adaptación
- Equilibrio

Los conceptos que se van a describir son algunas de las partes fundamentales del proceso de adquisición de los conocimientos: y aunque se separen para la descripción de los mismos, en la realidad no se dan así, son todo un conjunto en donde los esquemas se conforman más adelante en estructuras mediante la interacción continua del proceso de asimilación y acomodación, procesos que si se dan en forma equilibrada se manifiestan como la adaptación a una nueva estructura, y por tanto, a una nueva situación.

Esquema.- El esquema es un grupo estructurado de acciones, el cual puede describirse, a su vez, como una subestructura dinámica, ya que el individuo puede repetirlo en una situación dada y además aplicarlo a nuevas situaciones. Los esquemas interactúan entre sí para formar estructuras a través de la asimilación de los mismos. Cuando los esquemas se asimilan mutuamente crean una nueva acción intelectual y por lo tanto, una nueva forma de

conducta sobre el medio. Cada sujeto posee sus propios esquemas y aunque puede tener elementos comunes a los de otras personas, los esquemas no son iguales. El esquema se conforma a través de la historia individual, ya que existen estrecha relación entre las acciones anteriores y la ejecución de una actividad mental nueva.

Estructura.- La estructura es el conjunto dinámico de esquemas organizados entre sí con capacidad de transformación que la va enriqueciendo. Las estructuras crecen gracias a los nuevos conocimientos o a las nuevas experiencias. Las estructuras se van formando de acuerdo con el periodo de desarrollo en el que se encuentre el individuo, este orden de sucesión es congtante, aunque las edades en que aparezcan pueden variar de acuerdo con el grado de inteligencia y con el ambiente social que rodea al sujeto. Las estructuras son integrativas y nunca sustitutivas, ya que cada una es resultado de la anterior y a su vez es la base para la siguiente. Las estructuras se construyen gradualmente dentro de cada uno de los periodos mediante la interacción de los esquemas, y además, estas estructuras tienden a elaborarse cada vez con mayor complejidad a lo largo de la secuencia de los periodos. Las estructuras mentales de cada periodo tienen su propio equilibrio, el cual es más estable respecto al generado con la estructura anterior, y además es el que dispone a la estructura para su desarrollo.

Asimilación.- La asimilación es el proceso a través del cual se incorporan los datos de la nueva experiencia a los esquemas y estructuras existentes dentro de cada individuo; gracias a la asimilación las nuevas observaciones se ajustan a los esquemas internos que se poseen, y es necesaria porque todo enfrentamiento con la realidad supone algún tipo de estructuración o reestructuración de esa realidad de acuerdo con los esquemas y estructuras que ya se tienen. Para resumir un poco estas ideas, la asimilación "consiste en amoldar un hecho de la realidad al patrón de la estructura en desarrollo del sujeto".¹²

Acomodación.- "La acomodación es el proceso en virtud del cual el intelecto ajusta continuamente su modelo del mundo para acoplarse en su interior cada nueva adquisición".¹³ La acomodación permite la modificación de los esquemas y estructuras internas para adecuarlas a las nuevas observaciones.

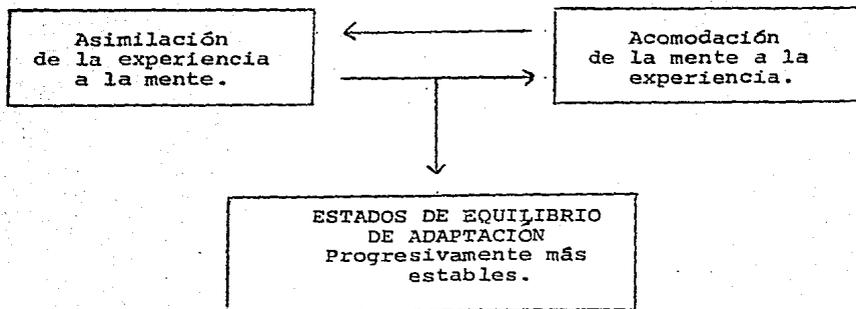
El trabajo intelectual siempre es un proceso dinámico donde se asimila lo nuevo a lo viejo y se acomoda lo viejo a lo nuevo, son dos procesos que están interactuando continuamente, por lo tanto, son complementarios e inseparables. La combinación de la asimilación y la acomodación son la base para la construcción gradual de los esquemas y ambos procesos dan lugar a la adaptación.

¹² Flavell, John H. *La Psicología Evolutiva de Jean Piaget*. Página 66.

¹³ Richmond, P.H. *Introducción de Piaget*. Página 100.

Adaptación.- La adaptación es el proceso por el cual la inteligencia se relaciona externamente con el medio, ya que transforma los esquemas y las estructuras mentales adquiridas durante el proceso de crecimiento como resultado de incalculables adaptaciones y acomodaciones mentales. La adaptación es un proceso que se continua a lo largo de toda la secuencia del desarrollo de la inteligencia. De la misma forma como no se pueden separar los esquemas de las estructuras ya que las estructuras, pasan a ser esquemas, que van a dar a nuevas estructuras, tampoco se pueden separar los procesos de asimilación, acomodación y adaptación, dado que esta última se logra solo gracias a los otros dos procesos, y el proceso de adaptación trae como consecuencia el logro del equilibrio.

PROCESO DE ADAPTACION MENTAL¹⁴



¹⁴ Richmond. P.H. Op. Cit. Página 102.

Equilibrio.- Finalmente el equilibrio que da lugar a la adaptación no es otra cosa que el equilibrio de las estructuras mentales; y esto es, en última instancia, un sistema equilibrado de relaciones entre las acciones mentales y los acontecimientos ambientales y estas relaciones se dan gracias a los procesos de asimilación y acomodación. La pérdida del equilibrio tiene lugar cuando los procesos de asimilación y acomodación no funcionan adecuadamente, cuando domina la asimilación el medio se somete a la mente, cuando domina la acomodación la mente se somete al medio. Por lo tanto, adaptarse implica un equilibrio de los dos procesos sin dominación de ninguno de ellos.

En la teoría de Piaget sobresalen cuatro factores para explicar el nivel de adquisición y transformación del conocimiento presente a lo largo del desarrollo del individuo.

- 1) El crecimiento orgánico y especialmente la maduración del complejo formado por el sistema nervioso y los sistemas endócrinos.
- 2) La interacción sujeto objeto.
- 3) Las interacciones y transmisiones sociales.
- 4) El constructivismo progresivo.

- 1) El niño posee una serie de características determinadas por la herencia que son la base para que se empiecen a generar

las primeras estructuras, y esto depende del funcionamiento de algunos aparatos o circuitos que se manifiestan como reflejos; más adelante la maduración abre nuevas posibilidades y constituye una condición necesaria para la aparición de las estructuras de cada período.

Sin embargo, esto no es suficiente por sí solo, ya que es necesario que la maduración se acompañe de la experiencia para poder aprovechar todas las nuevas posibilidades y que estas se realicen.

- 2) El objeto se conoce solo a través de las actividades que el sujeto realiza con el fin de aproximarse a este. El constante acercamiento a los objetos permite la construcción de esquemas cognoscitivos cada vez más complejos que se originan en las estructuras biológicas más primitivas.

Este factor permite actuar sobre los objetos para abstraer sus propiedades y encontrar las relaciones lógico-matemáticas que se pueden dar. Es una acción constructora ejercida por el sujeto sobre los objetos exteriores.

- 3) No se pueda excluir la interacción social para explicar el desarrollo intelectual, ya que el mundo no sólo está formado por objetos sino también por individuos en mutua interacción. En la interacción social el hombre está en constante intercambio.

La socialización es una estructura que el individuo recibe y contribuye a ella. El medio social afecta al desarrollo de las estructuras de la misma forma que lo hace el medio físico, ya que ambos implican enfrentamientos con el exterior.

Existen diversos factores del medio social que intervienen en la formación de las estructuras en donde se encuentran principalmente el lenguaje, las creencias y los valores, la forma de pensar y las relaciones que se dan entre los integrantes de una sociedad.

Piaget considera que existe una gran similitud entre un grupo social y una estructura mental, ya que los dos implican interacción de acciones que propician cambios pero que sin embargo, siguen siendo un todo.

Hay que reconocer que el medio social nos impone determinadas formas de conducta y de pensamiento que no se pueden pasar por alto. Porque ya están determinadas, de la misma forma que la herencia genética. El individuo no se puede salir (o intentar salir) de su grupo porque los factores sociales lo devuelven al mismo.

En un principio el niño toma las reglas de conducta como leyes naturales que sus padres le transmiten, "Piaget considerando esta visión de las reglas de conducta, habla de una moralidad represiva".¹⁵ Más adelante el joven participa con

¹⁵ *Ibidem*. Página 122.

los adultos en una relación de igualdad y en este caso las reglas de conducta se van construyendo en mutuo proceso pero siempre contando con la aprobación del resto del grupo. El estar siempre de acuerdo con lo que el grupo acepta, es importante para lograr el equilibrio de la inteligencia.

- 4) La vida del individuo es la constante construcción de esquemas y estructuras en donde cada esquema o cada estructura nueva solo se hace posible en función de él o la anterior, por lo que para Piaget el conocimiento es un proceso de creación continua.

Parte fundamental de la teoría de Piaget (y tal vez la más importante puesto que es lo que ha dado lugar a que se le reconozca como un especialista en psicología evolutiva) es la noción de la inteligencia como un proceso evolutivo.

"El enfoque evolutivo de la teoría de Piaget supone el cambio del comportamiento desde un funcionamiento menos avanzado hasta otro más avanzado".¹⁵

También supone que el intelecto va evolucionando de acuerdo con los periodos por los que se esta atravesando, los cuales implican un orden progresivo que nunca puede ser alterado.

¹⁵ Flavell, John H. *Op. Cit.* Página 97.

La inteligencia está continuamente creando nuevos esquemas, nuevas estructuras cada vez más complejas, que responden a nuevas realidades, dando como resultado un progresivo equilibrio adaptivo basado en periodos anteriores superados con éxito.

El conocimiento es un proceso en construcción permanente de acuerdo con cada uno de los periodos por los que atraviesa el individuo, o sea, que interesa tanto el desarrollo infantil como el del adolescente para poder explicar el proceso de conocimiento en el adulto. De aquí que Piaget no considere adecuado que existan psicólogos que atiendan solo niños, o adolescentes o adultos, cada uno de ellos por separado.

Cuando Piaget habla de la inteligencia como un proceso evolutivo reconoce la existencia de cuatro periodos por los que atraviesa la inteligencia para alcanzar su pleno desarrollo que son:

- 1) Periodo de la inteligencia sensorio-motriz.
- 2) Periodo de la inteligencia simbólica y preoperatoria.
- 3) Periodo de la inteligencia operatoria concreta.
- 4) Periodo de la inteligencia formal.

Además de las propiedades que definen cada uno de los periodos, Piaget incluye un criterio cronológico para establecerlos, sin embargo, aunque los márgenes de edad utilizados como medidas de

tiempo de los periodos pueden variar, de acuerdo con el desarrollo de cada individuo, lo que no se puede cambiar es su orden de aparición.

Las propiedades que definen cada uno de los periodos deben formar un todo integrado, y una vez que estas propiedades alcanzan su pleno desarrollo y equilibrio, tienen interdependencia; sólo hasta éste momento pueden entrar en interacción con el periodo que le sigue.

El periodo de la inteligencia sensorio-motriz comprende desde el nacimiento hasta más o menos los dos años de edad. En este periodo el niño no tiene conocimiento de la existencia del mundo, ni de sí mismo, con respecto al entorno, ni diferencia su experiencia del mundo con respecto al espacio, el tiempo y los objetos; pero si posee sistemas sensorio-motrices a través de los cuales recibe sensaciones procedentes tanto de su interior, como del medio ambiente que lo rodea, y es así, es decir, a través de esta interacción, que el niño va adquiriendo nuevos modelos de conducta o adaptaciones, va construyendo gradualmente modelos de acción interna con los objetos que le rodean en virtud de las acciones realizadas sirviéndose de ellas.

Los progresos en el conocimiento durante este periodo son enormes, ya que al principio los objetos existen sólo en la medida en la que el niño los tiene frente a él, y puede realizar acciones con ellos, por lo que los objetos no existen por sí solo.

los, al final, los objetos ya son permanentes o independientes a él, tienen existencia propia y no son prolongaciones del yo. En este periodo los niños no tienen noción del tiempo y espacio y son eminentemente egocentristas.

El periodo de la inteligencia simbólica y preoperatoria comprende más o menos de los dos a los siete u ocho años. En este periodo a partir de las representaciones sensorio-motrices aparece la representación simbólica y nace porque las representaciones interiorizadas producto final del pensamiento sensorio-motriz pueden ser evocadas en ausencia de las acciones originales y las puede imitar. Estas imitaciones son los símbolos que el niño utiliza en su pensamiento preconceptual que permitirán a su vez, el desarrollo del lenguaje. Al principio de este periodo el niño sólo usa las palabras para nombrar los objetos, nunca como conceptos, al final, el niño relaciona más las palabras con el concepto en sí mismo, por lo cual el niño puede comunicarse más claramente con los demás, esto como respuesta a las exigencias que representa la interacción social. Los preconceptos utilizados por el niño en su pensamiento, son representaciones que no presentan ni auténtica generalidad, ni auténtica individualidad, sino que fluctúan entre ambos extremos constantemente, ya que en este periodo el niño va dejando de ser egocéntrico y empieza a tomar conciencia de que pueden existir experiencias diferentes a las de él mismo.

Al principio de este periodo, para el niño el espacio y el tiempo son conceptos invisibles e intangibles que no tienen propiamente existencia por si s6los, sino siempre referidos a acciones concretas como la hora de comer, dormir, jugar, etc6tera, ya que siguen estrechamente ligados a los registros sensoriomotrices de la actividad f6sica. Al final, estos conceptos en su sentido abstracto est6n todav6a fuera del alcance del ni6o, sin embargo, empieza a entender que el espacio puede estar tan to lleno como vacio y que el tiempo transcurre independientemente de los acontecimientos.

En este periodo el ni6o todav6a no alcanza un razonamiento l6gico porque la imagen mental que tiene de los objetos es de acuerdo con la imagen que tiene de ellos. Al principio el ni6o no tiene la idea del todo y las partes que lo forman, siendo incapaz de deshacerlo y hacerlo, por lo tanto, no tiene capacidad de an6lisis, s6ntesis, disociaci6n y recomposici6n. Tampoco puede percibir que un conjunto de objetos permanezca invariable si se le quita o agrega la misma cantidad, o que un conjunto de objetos de igual cantidad puedan cambiar de apariencia de acuerdo con la disposici6n que se haga de los objetos. Al final, el ni6o concibe ya todas estas relaciones sin poderlas desarrollar con precisi6n.

El periodo de la inteligencia operatoria concreta, va desde los siete u ocho a6os hasta los once o doce. En este periodo el ni

no va haciendo cada vez un uso más completo del lenguaje como resultado de las necesidades que impone la interacción social, es decir, cuanto más se relaciona el niño, y cuanto más usa el lenguaje en sus actividades, más orienta su modelo mental del medio.

Aquí el niño ya tiene la idea del todo y las partes y los puede estar relacionando en ambos sentidos, puede combinar representaciones para formar nuevas representaciones, sin embargo, en este momento su razonamiento, todavía está guiado por la experiencia, lo cual significa que debe manipular las partes del experimento para que pueda alcanzar el resultado, no obstante, ya pueden formar clases complejas o hacer declaraciones concatenadas.

El pensamiento concreto está estrechamente ligado a la realidad empírica más una vez desarrollado, permite que la observación y experimentación se afinen para que a partir de este momento surjan, más o menos a los once o doce años, las operaciones formales.

El período de la inteligencia formal es el último en el desarrollo de la misma y se extiende de los once o doce años hasta la adolescencia. En este período se desarrollan todas las combinaciones posibles de pensamiento, en este momento, el joven es capaz de analizar, sintetizar y deducir; y no necesita par

tir de la experiencia, ya que puede manejar supuestos porque ya cuenta con un razonamiento lógico.

En este periodo el adolescente puede resolver problemas complejos ya que puede utilizar hipótesis, experimentos y hacer deducciones.

Sin que uno de los objetivos principales del presente trabajo haya sido profundizar en toda la concepción teórica de Piaget (por poder ser este motivo de una tesis referente a ello exclusivamente), en forma general se han tratado de plantear lo que se podría considerar como los elementos fundamentales de su teoría, por el fuerte impacto que ha tenido en los últimos años, no sólo para la educación especial, sino para la educación en general.

Por tanto, "vista a grandes rasgos, la teoría de Piaget se refiere al análisis de la génesis de los procesos y mecanismos involucrados en la adquisición del conocimiento, en función del desarrollo del individuo. Es decir, Piaget estudia las nociones y estructuras operatorias elementales que se constituyen a lo largo del desarrollo del individuo y que propician la transformación de un estado de conocimiento inferior a uno superior".¹⁷

¹⁷ RUIZ LARRAGUIBEL, Estel. "Reflexiones en torno a las teorías del aprendizaje". *Perfiles Educativos*. Página 40.

Todo esto nos permite ahora decir que la concepción piagetiana del proceso del conocimiento no lo explica a este como una simple adición de objetos nuevos, sino que la actividad mental consiste en incorporar los nuevos elementos a los ya existentes, a través de un proceso de asimilación y acomodación. Esto nos permite comprender que la actividad mental del sujeto está siempre en desarrollo y que por lo tanto, éste es constructor y no sólo reproductor de conocimientos.

En el primer capítulo se habló sobre los problemas cualitativos (deserción, reprobación, fracaso escolar, etcétera) a los que se ha enfrentado el Sistema Educativo Nacional, como resultado del modelo tradicional de enseñanza que se ha venido practicando. Las investigaciones realizadas por Piaget lograron explicar la organización mental y las operaciones que se van desarrollando desde el nacimiento hasta la adolescencia, y también lograron determinar los factores que intervienen para el desarrollo de la inteligencia, razón por lo cual, toda su teoría ha tenido una aplicación directa en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Por tanto, es de imperiosa necesidad, además de realizar modificaciones en la organización del sistema escolar, elaborar un programa que tome en cuenta las etapas de desarrollo de la inteligencia del niño, los mecanismos de asimilación y acomodación durante el proceso de aprendizaje y el carácter constructivo del mismo por lograr la eficiencia que ahora falta en el proceso enseñanza-aprendizaje.

CAPÍTULO III

EDUCACIÓN ESPECIAL

ANTECEDENTES HISTÓRICOS

La educación especial en México, se inició en 1867, cuando se fundó la Escuela Nacional de Sordos, y tres años después, en 1870, se creó la Escuela Nacional de Ciegos; ambas a instancias del entonces presidente, Don Benito Juárez.

Posteriormente, en 1914, el doctor José de Jesús González, uno de los precursores de la educación especial, organizó una escuela para débiles mentales en la ciudad de León, Guanajuato, y en 1932, a solicitud de el mismo doctor González se inauguró una escuela modelo de educación especial en un local anexo a la Policlínica No. 2 del Distrito Federal.

Dos años más tarde, en 1935, el doctor Roberto Solís Quiroga creó el Instituto Médico-Pedagógico en Parque Lira, para atender a niños con problemas de deficiencia mental, y en 1937, se fundó la primer Clínica de la Conducta y la Ortografía.

Durante casi veinte años funcionaron exclusivamente estas escuelas de carácter oficial, y no fue sino hasta 1960 con la creación de la Oficina de Coordinación de Educación Especial, dependiente de la Dirección General de Educación Superior e Investi

gación Científica, a cargo de la profesora Odalmira Mayagoitia, que se hizo patente el interés del gobierno federal por impulsar y desarrollar el sistema de educación especial.

Durante los siete años en que la profesora Mayagoitia estuvo al frente de la Coordinación, logró la creación de diez escuelas en el Distrito Federal y una en cada uno de los estados siguientes: Nuevo León, Aguascalientes, Puebla, Tamaulipas, Veracruz, Coahuila, Sinaloa, Yucatán, Colima, Sonora, Chihuahua y San Luis Potosí.

Sin embargo, la larga secuencia de esfuerzos por consolidar un sistema educativo para los niños con necesidades especiales* alcanzó su culminación con el decreto de fecha 18 de diciembre de 1970, por el cual se crea la Dirección General de Educación Especial, dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica, actualmente a cargo de la doctora Margarita Gómez Palacios, a la cual le corresponde organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación para niños con requerimientos de educación especial. (Ver anexo No. 1).

Con la creación de la Dirección General se abrió el camino institucional para coordinar y sistematizar acciones hasta entonces dispersas y fragmentarias.

* Término adoptado por la Dirección General de Educación Especial para evitar los efectos negativos que producen otros como 'anormales', 'atípicos', 'impedidos', 'inadaptados', y otros.

Quince años después, en 1985, la educación especial a cargo de la Secretaría de Educación Pública cuenta con 116 unidades de grupos integrados, 45 centros psicopedagógicos, 94 escuelas de educación especial y 11 centros de capacitación de educación especial en el Distrito Federal, y 395 unidades de grupos integrados, 133 centros psicopedagógicos, 238 escuelas de educación especial y 39 centros de capacitación en los estados de la República.

DEFINICIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL

La educación especial, en cuanto constituye un determinado tipo de educación, supone todos los atributos esenciales de la educación en general; pero supone además la presencia de otras propiedades particulares, que son las que, precisamente, le confieren la cualidad de ser *educación especial*; por tanto, "más que una disciplina simple, la educación especial es un conjunto de materias y disciplinas, ya que su objetivo primordial consiste en ayudar a aquellos niños y adolescentes que experimentan dificultades de aprendizaje, deficiencias visuales, auditivas, motrices o mentales."¹⁸

La educación especial sistematiza la teoría y la práctica de la educación de acuerdo con las particularidades de los niños con requerimientos de educación especial y comprende programas espe-

¹⁸ Ricardo Nervi, J. Op. cit., página 345.

cíficos y adicionales o complementarios, para lo cual se apoya en la pedagogía, la didáctica y las ciencias auxiliares.

OBJETIVO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL

La educación especial parte del hecho de que en todo individuo hay un ser humano, cualesquiera que sean sus limitaciones, al que se debe considerar como a cualquier otro, con todos los derechos a la educación, sin fijar de antemano barreras infranqueables. Por lo tanto, los fines de la educación que imparte este sistema no deben supeditarse a esas limitaciones, sino que, superándolas en cuanto sea posible, las personas que trabajen con estos niños deben asumir la responsabilidad y estar conscientes de que están formando a una persona y no rehabilitando a un inválido.

La educación especial no debe intentar *remediar* desadaptaciones momentáneas o definitivas, sino que, lo importante es que *asegure* de manera permanente la adaptación de los niños, y no sólo en el interior de las aulas, sino también fuera de ellas; y que ésta perdure aún después de la edad escolar. El objetivo central es que el educando se realice como una persona autónoma, y que la educación que recibe posibilite su integración al medio social al que pertenece y su participación activa dentro del mismo para que pueda disfrutar de una vida plena.

Considerando los postulados anteriores, la Dirección General de Educación Especial señala los siguientes objetivos:

- "1) Capacitar al individuo con necesidades especiales para realizarse como una persona autónoma, posibilitando su integración y participación en su medio social para que pueda disfrutar de una vida plena.
- 2) Actuar preventivamente en la comunidad y sobre el individuo, desde su gestación y a lo largo de toda su vida, para lograr el máximo de su evolución psicoeducativa.
- 3) Aplicar programas adicionales para corregir o compensar las deficiencias o alteraciones específicas que le afectan.
- 4) Elaborar guías curriculares para la independencia personal, la comunicación, la socialización, el trabajo y el tiempo libre.
- 5) Incentivar la aceptación de los niños y personas con requerimientos de educación especial, por parte del medio social, haciendo progresivamente vigentes los principios de *normalización e integración*.¹⁹

Entre los objetivos que se asignan a la educación especial no sólo en México, sino también en otros países podemos encontrar,

¹⁹ Dirección General de Educación Especial. *Bases para una política de educación especial*. página 20.

como fin último y común el de desarrollar al máximo el potencial de cada individuo para que las personas con impedimentos puedan vivir entre normales y como normales."²⁰

Para poder lograr este objetivo es importante que no se separe a los niños de su medio ambiente, ya que la experiencia ha demostrado que es la segregación la que determina los efectos de una deficiencia en la vida cotidiana, y para evitarla, la educación especial se basa en el principio de integración para lograr la normalización.

Cierto es que no todos los niños pueden ser integrados, ya que existen algunos que requieren un cuidado y atención continua de su salud física y psicoafectiva, pero en este caso se debe elegir el medio menos restrictivo para su educación.

EL SUJETO DE EDUCACIÓN ESPECIAL

La educación especial atiende a los niños que no logran alcanzar el nivel de desarrollo que se pide en el sistema regular, por la presencia de alguna deficiencia.

La Dirección General de Educación Especial define al sujeto de educación especial como "un alumno, que por alguna de sus caracte

²⁰ Bertha Braslavsky. "¿Hay una pedagogía especial?". Primer congreso nacional sobre deficiencia mental. Memoria. página 298.

terísticas físicas o psíquicas, puede presentar dificultad de diferente naturaleza y grado para progresar con los programas de la escuela regular."²¹

Estos niños se agrupan de acuerdo con el problema dominante en: alumnos con deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje, impedimentos neuromotores, trastornos visuales, problemas de lenguaje y problemas de aprendizaje.

DEFICIENCIA MENTAL

Son muchos los conceptos que se manejan en torno a la deficiencia mental, y sería largo y tedioso mencionar cada uno de ellos; sin embargo, se puede dar uno que abarca a todos ellos. Deficiente mental es aquel sujeto que presenta una disminución significativa y permanente en el proceso cognoscitivo, acompaña da de alteraciones en la conducta adaptativa.

A los niños se les clasifica en términos de coeficiente intelectual, lo que implica la existencia de un determinado rango de C.I. que corresponde a las personas normales y, por consiguiente, a las que se encuentran en rangos inferiores se les considera subnormales.

²¹ Dirección General de Educación Especial. *Bases para una política de educación especial*. página 12.

La clasificación es la siguiente:

- Grado leve, corresponde a personas cuyo rango está comprendido entre los valores 50-70. Estas personas son capaces de desarrollar habilidades para comunicarse y relacionarse socialmente; tienen un leve retardo sensorial y motor, y muy difícilmente se distinguen de las personas consideradas normales.
- Grado moderado, su rango está entre los valores 35 y 50. Estas personas también son capaces de comunicarse, adquirir habilidades e incluso pueden ser conductualmente autosuficientes, aunque presentan algunas dificultades para comunicarse.
- Grado severo, está comprendido entre los valores 20 y 35. Estas personas presentan escaso desarrollo motor y mínimas habilidades lingüísticas, por lo que para ellos es muy difícil la comunicación con los demás.
- Grado profundo, corresponde a personas cuyo coeficiente intelectual es menor que el valor 20; en este caso las áreas sensoriales y motoras funcionan muy precariamente, y estas personas requieren de cuidados generales directos.

Los grados moderado, severo y profundo se identifican con mayor exactitud porque presentan síndromes patológicos que los caracterizan; sin embargo, en el grado leve se corre el riesgo de no diagnosticar correctamente, ya que a menudo son confundidos con

los niños que por otras causas no se adaptan a las características y exigencias de la escuela regular.

A los niños de grado leve se les atiende en los grupos integrados y a los que tienen los grados moderado, severo y profundo asisten a las escuelas de educación especial.

TRASTORNOS AUDITIVOS

La Dirección General de Educación Especial ha adoptado la siguiente definición. "Sordos son aquellos niños cuya audición por causas congénitas, enfermedad o accidente, no es funcional para los requerimientos de la vida cotidiana, mientras que hipocúscicos son los niños en los cuales la audición es defectuosa pero funcional para los requerimientos de la vida cotidiana, con o sin la ayuda de un auxiliar auditivo."²²

La pérdida de la capacidad auditiva se mide mediante escalas de decibeles, una de las cuales es la escala de la 'International Organization for Standardization' (ISO), que es la utilizada por la Dirección General. Mediante la aplicación de estas escalas se obtiene el nivel de audición de cada niño.

De acuerdo con estas escalas, se clasifica la pérdida auditiva en cuatro niveles (db): superficial, entre 20 y 40 decibeles;

²² Dirección General de Educación Especial. *La educación especial en México*. página 35.

media, entre 40 y 70 db; profunda, entre 70 y 90 db y anacusia de 90 db en adelante.

Además, a los alumnos con problemas auditivos se les puede dividir en dos grupos:

- 1) Los niños que desde su nacimiento tienen disminuida su audición.
- 2) Los niños que después de los dos años o más, sufren una disminución en su capacidad auditiva.

En estos dos grupos las repercusiones de su pérdida de audición son muy diferentes, ya que los del primer grupo, nunca han oído bien, mientras que los del segundo han tenido la oportunidad de desarrollar otras habilidades, por ejemplo, el lenguaje.

La educación del niño con alteraciones auditivas se realiza en las escuelas de educación especial y depende en buena medida, del descubrimiento oportuno del problema, pues en la mayoría de los casos los alumnos son diagnosticados tardíamente, cuando la adaptación de un aparato auxiliar es muy difícil y ya se han perdido los mejores años para realizar la estimulación auditiva que propicie el desarrollo del lenguaje oral. El entrenamiento oportuno y las experiencias significativas desde temprana edad propician en el niño el desarrollo integral de sus posibilidades.

PROBLEMAS DE LENGUAJE

En las limitaciones del lenguaje intervienen factores sumamente heterogéneos, los cuales pueden ser: orgánicos, fisiológicos, psíquicos, etcétera, por lo cual, aunque los órganos que intervienen en la producción del lenguaje estén anatómicamente normales, éste puede funcionar defectuosamente. Se agrega también el hecho de que por existir una fuerte relación entre el lenguaje y los procesos mentales, las perturbaciones en estos últimos pueden provocar alteraciones lingüísticas. Dependiendo de la magnitud del problema, los niños pueden ser atendidos en los grupos integrados, en las escuelas de educación especial o en los centros psicopedagógicos.

IMPEDIMENTOS NEUROMOTORES

Las limitaciones motoras consisten en la incapacidad del niño para realizar movimientos corporales, y pueden tener dos orígenes:

En el primero, encontramos las limitaciones producidas por las afecciones neuromotoras que perturban los centros cerebrales que intervienen en el movimiento y en la coordinación de los músculos, y en el segundo se consideran las limitaciones originadas por las afecciones músculo-esqueléticas medulares que provocan parálisis corporal.

El sistema de educación especial en esta área incluye a niños con alteraciones en los centros cerebrales que comprometen de

manera general o específica la motricidad voluntaria y dificultan sus actividades básicas cotidianas, el aprendizaje escolar y su adaptación social.

Este tipo de alteraciones pueden distorsionar algunos procesos nerviosos que influyen en el aprendizaje, mientras que otros procesos se mantienen intactos. También pueden aparecer asociadas a otro tipo de trastornos mentales, visuales, auditivos o de personalidad.

Por esta razón, los programas abarcan dos áreas: la del desarrollo que corresponde a las funciones que se mantienen intactas y pueden alcanzar un desarrollo normal, y la del área reeducativa que corresponde a las funciones distorsionadas que alteran el aprendizaje y deben ser modificadas.

Los programas del área reeducativa comprenden los procesos de coordinación motora gruesa y fina, desde los primeros reflejos hasta los ejercicios más complejos vinculados a los procesos intelectuales.

A estos alumnos se les atiende en las escuelas de educación especial. Cuando no presentan problemas de deficiencia mental; los de la segunda clase, se les aplica el programa de la primaria regular, y cuando presentan deficiencia mental asociada, problemas visuales, auditivos o del lenguaje requerirán los programas especiales de estas áreas.

TRASTORNOS VISUALES

En esta área se atiende a los niños que por presentar problemas de disminución visual, les es difícil o imposible aprender con las técnicas pedagógicas que se utilizan en la escuela regular.

Desde el punto de vista médico, los niños se clasifican como si que:

- "1) Totalmente ciegos, son aquéllos niños que carecen de percep ción luminosa.
- 2) Parcialmente ciegos, aquéllos niños que perciben la luz; pe ro no pueden discriminar a las personas de los objetos.
- 3) Débiles visuales, los niños cuya visión en el mejor de los ojos es 20/200 menos, con corrección o reducción en el cam po visual menor que 20°."²³

En educación especial, la clasificación se hace en relación a las posibilidades de los niños de utilizar papel y lápiz para el aprendizaje, de este modo, se considera como ciego al niño que, ya sea que perciba o no la luz, color y movimiento, no pue de usar papel y lápiz para la comunicación escrita, y débiles

²³ Dirección General de Educación Especial. *La educación especial en Méxi-* co. página 33.

visuales, a aquéllos niños cuyos restos visuales les permiten hacer uso de tales materiales.

Los programas que se utilizan para estos niños son los mismos que en preescolar y primaria regular dentro de las escuelas de educación especial, con adaptaciones en cuanto a recursos didácticos se refiere, con el objetivo de integrarlos a la escuela regular en el menor tiempo posible.

PROBLEMAS DE APRENDIZAJE

Se consideran problemas de aprendizaje aquellos que provocan en el niño perturbaciones en los procesos de adquisición de los conocimientos. Se pueden distinguir dos tipos de dificultades.

Al primer tipo corresponden las dificultades que se originan por las alteraciones de un conjunto de funciones nerviosas superiores, que intervienen en los procesos de aprendizaje.

En el segundo tipo están las dificultades que son resultado de la aplicación de métodos inadecuados para aprender el cálculo y la lecto-escritura; éstos pueden no corresponder al nivel de las nociones básicas que los alumnos han adquirido en su experiencia cotidiana.

La experiencia indica que cuando se trata de la adquisición de la lecto-escritura y el cálculo, las dificultades pueden ser

de los dos tipos antes mencionados, y cuando se trata de conocimientos más avanzados, los problemas pertenecen generalmente al primer tipo.

A estos niños se les atiende en los grupos integrados y en los centros psicopedagógicos, mientras asisten simultáneamente a la escuela regular.

INCIDENCIA DE PERSONAS CON REQUERIMIENTOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y SUS CAUSAS

Dos organismos han obtenido porcentajes de incidencia de personas con requerimientos de educación especial: La Organización Panamericana de la Salud y la Organización Mundial de la Salud (OMS). La primera obtuvo para los países de América Latina 11.06%, y la OMS, alrededor de 10% de la población mundial.

A falta de investigaciones completas en este campo, la Dirección General de Educación Especial, ha tomado los porcentajes dados por la OMS con la siguiente distribución por área de atención:

- Deficiencia mental, de 2.5 a 2.8%.
- Trastornos de audición y lenguaje, de 0.6 a 1.0%.
- Impedimentos neuromotores, de 0.5%.
- Trastornos visuales, 0.1%.
- Dificultades de lenguaje, de 3.0 a 4.0%.

- Dificultades de aprendizaje, en ésta área la Dirección General ha considerado para nuestro caso, aproximadamente 60% de los niños reprobados en primer grado de primaria y 6.0% de los egresados del nivel de preescolar.

Sin embargo, cifras como éstas no se pueden presentar aisladas, sin hacer alguna observación al respecto, como si el hecho de que existan niños con requerimientos de educación especial fuera, de suyo, algo natural. No se pretende agotar el tema, sino solamente hacer algunas consideraciones generales, pues un tema tan amplio podría ser motivo de una investigación exclusivamente enfocado en torno a él.

Si se tratara de buscar alguna condición común que identificara plenamente a la población de nuestro interés, posiblemente sería su pertenencia a los sectores menos favorecidos de las clases populares. Las privaciones económicas en las que viven, la precariedad de la dinámica familiar en que están insertos, el aislamiento cultural que deben afrontar, etcétera, se convierten en poderosos motivos que perturban su desarrollo.

Una investigación realizada en Buenos Aires, Argentina, para demostrar la procedencia de los alumnos de acuerdo con la ocupación de los padres, que versa acerca del estrato ocupacional, dio como resultado que "el 74.75% de los niños provenían

de los estratos bajo y medio bajo, el 11.50% del medio alto y el 13.50% no proporcionó información."²⁴ Esto refuerza lo expuesto en el párrafo anterior.

Otras de las causas que determinan la existencia de niños con requerimientos de educación especial son, sin lugar a dudas las que corresponden al factor salud." Enfocados al manejo de la mujer que procrea, del embarazo, del trabajo de parto, de la expulsión de la progenie del amamantamiento del nuevo ser, de su estímulo temprano y adecuado para un mejor desarrollo del sistema nervioso y de los procesos que conllevan a su mejor crecimiento y desarrollo."²⁵

En el primer Congreso Nacional sobre Deficiencia Mental realizado en la ciudad de México en el año de 1984, el doctor Eduardo Jurado García, exdirector del Instituto Nacional de Perinatología del DIF, apoyado en estudios realizados en otros países por instituciones de reconocido prestigio dentro del área médica, y en investigaciones llevadas a cabo en México señala que la prematurez y la hipotrofia son causa de los defectos al nacimiento. Entendiendo por defecto al nacimiento "toda aquella alteración orgánica o funcional presente en el momento del nacimiento en forma notoria o latente, que impide la correcta

²⁴ Braslavsky, Bertha. "Normalización e Integración en América Latina". *Primer congreso nacional sobre deficiencia mental. Memoria.* Página 30.

²⁵ Eduardo Jurado García. "Aspectos Clínicos de la Perinatología". *Primer congreso nacional sobre Deficiencia Mental. Memoria.* Página 234.

adaptación al medio extrauterino en los aspectos: biológicos, psíquicos y sociales; ocasionando muerte o incapacidad limitante para crecer y desarrollarse en las mejores condiciones"²⁶; dando como resultado *niños que nacen en desventaja*.

Se entiende por prematuro al niño, que nace antes de las 36 semanas de gestación, independientemente del peso que tenga en el momento del nacimiento, y como hipotrófico al recién nacido cuyo peso corporal es inferior a los 2 500 grms, independientemente del tiempo de gestación.

En este sentido se puede hablar de tres categorías de prematuridad, y tres categorías de hipotrofia:

PREMATUREZ

Hipertrófica. Niño nacido antes de 37 semanas, con un peso mayor a los 3 500 grms.

Eutrófica. Niño nacido antes de 37 semanas y con un peso entre los 2 500 grms y los 3 500 grms.

Hipotrófica. Niño nacido antes de 27 semanas y con un peso inferior a los 2 500 grms.

HIPOTRÓFICO

Prematuro. Es igual que el definido anteriormente, niño que nace antes de las 37 semanas con un peso inferior a los 2 500 grms.

De término. El niño que nace entre la semana 37 y 42 con un peso menor a los 2 500 grms.

Posttérmino. El niño que nace después de la semana 42 con un peso menor a los 2 500 grms.

²⁶ Eduardo Jurado García. "Frecuencia e impacto de la Prematuridad e Hipotrofia al Nacimiento". *Primer congreso nacional sobre deficiencia mental. Memoria.* Página 255.

En México se han realizado estudios por diferentes investigadores y en diferentes épocas para encontrar la incidencia de prematuridad e hipotrofia.

El primero (estudio A), llevado a cabo por el Dr. Jurado García, en el cual tomo como muestra 18 mil 63 nacimientos consecutivos registrados en la ciudad de México, en la década de los 60's.

El segundo (estudio B), elaborado por el Dr. Francisco Javier Ledezma para el que la población en estudio fueron 3 mil 8 recién nacidos de 1973 a 1975 en la Hospital General de Tlalne-pantla, Estado de México, perteneciente a la Secretaría de Sa-lubridad y Asistencia.

El tercero (estudio C), sobre los resultados obtenidos en el Instituto Nacional de Perinatología en más del 60% de embarazadas clasificadas durante su embarazo como "de alto riesgo".*

El cuarto (estudio D), se refiere a 50 mil 7 casos atendidos entre 1974 y 1976 en las Unidades del Instituto Mexicano del Seguro Social de la República Mexicana.

* Se considera embarazo de "alto riesgo" a aquel en el que la madre tiene un estado patológico que repercute en la salud del producto, y entre las causas más frecuentes se encuentran: Toxemia, diabetes, afecciones del corazón, anemia, drogadicción, madre menor de 16 años y mayor de 40, madre con bajo peso o sobrepeso, entre otras.

Los resultados, obtenidos fueron los siguientes:

PORCENTAJE DE PREMATUREZ E HIPOTROFIA
EN DIFERENTES ESTUDIOS

INVESTIGACIÓN	NEONATOS EN DESVENTAJA	PREMATUREZ	HIPOTROFIA
A	19.0	10.0	9.0
B	22.0	11.0	11.0
C	20.0	10.0	10.0
D	16.0	8.0	8.0

Fuente: Eduardo Jurado García. "Frecuencia e impacto de la prematuridad e hipotrofia al nacimiento". *Primer congreso nacional sobre deficiencia mental. Memoria.* Página 257.

En los cuatro estudios se pueden observar porcentajes similares de prematuridad e hipotrofia aunque los parámetros considerados para cada uno de ellos hayan sido diferentes.

De las cinco categorías de niños prematuros e hipotróficos, tres de ellas tienen en común el bajo peso (menos de 2 500 grms.), en el momento del nacimiento.

A falta de investigaciones hechas para el caso de México, el Dr. Jurado García utilizó diferentes investigaciones realizadas en otros países para demostrar que el bajo peso del niño al nacer, es una determinante importante para la aparición de diferentes anomalías.

En una de ellas, llevada a cabo por Jacques Berger en 1955-1963, se hizo el seguimiento durante siete años de 363 niños prematuros con un peso corporal inferior a los 2500 grms.; registrándose las anomalías detectadas en estos niños al término de este lapso de tiempo.

"FRECUENCIAS DE ANOMALÍAS DETECTADAS
EN 363 PREMATUROS HIPOTRÓFICOS
SEGUIDOS POR SIETE AÑOS EN LA CLÍNICA BAUDELOQUE
PARÍS, 1983"²⁷

CONDICIONES DEL NIÑO	FRECUENCIA	
	NÚMERO	PORCENTAJE
1. Sanos	140	39.0
2. Con anomalías	223	61.0
2.1 Con trastornos neurológicos sistemáticos	19	5.0
2.2 Con perturbaciones oculares	43	12.0
2.3 Con trastornos convulsivos	59	16.0
2.4 Con retraso mental ligero	102	28.0

Como se puede observar, de los niños estudiados el 39.0% resultaron neurológica y corporalmente sanos al cumplir los siete años de edad, y el 61.0% presentaron diferentes anomalías, un porcentaje que se puede considerar elevado.

²⁷ Eduardo Jurado García. *Op. cit.* página 265.

La National Foundation March of Dimes de los Estados Unidos de Norteamérica, publicó en 1976 que de los niños que nacieron con un peso mayor a los 2 500 grms. el 6% presentaron anomalías; de los que pesaron entre 2 001 y 2 500 grms. el 9% tuvieron anomalías y de los que pesaron menos de 2 000 grms. el 30% tuvieron defectos. En resumen, el 39% de los niños que registraron un peso menor a los 2 500 grms. en el momento del nacimiento presentaron diferentes trastornos.

Aplicando los indicadores obtenidos por el Dr. Berger, el Dr. Jurado García presenta las siguientes cifras para el caso de México.

IMPACTO DE LA PREMATUREZ Y LA HIPOTROFIA -DEFECTOS
AL NACIMIENTO- A LOS SIETE AÑOS EN LA
REPÚBLICA MEXICANA 1978

CONDICIONES DEL NIÑO	NACIMIENTOS
Sobrevivientes al mes de edad	2 758 943
Niños en desventaja	529 166
Prematuros	264 859
Hipotróficos	264 307
Sobrevivientes de los niños en desventaja a los siete años	503 395
Sanos	194 210
Con trastornos sistematizados	26 327
Con problemas de comunicación	59 602
Con epilepsia	81 802
Con retraso mental ligero	141 454

Fuente: Eduardo Jurado García, *Op. cit.*, página 266.

Con estos datos se puede apreciar lo que espera a los niños prematuros e hipotróficos, los cuales desde el momento mismo de su nacimiento se encuentran en desventaja con respecto al resto de los niños, y estos son los que van a ser sujetos de una educación especial.

CAPÍTULO IV

SERVICIOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

En el sistema de educación especial a cargo de la SEP, se pueden distinguir dos ámbitos de acción: uno considerado indispensable, ya que es fundamental para la integración y normalización de los niños con requerimientos de educación especial, y el otro complementario porque ayuda a la evolución pedagógica normal del individuo.

En la educación especial indispensable, se encuentran las áreas de deficiencia mental, problemas de audición y lenguaje, trastornos visuales e impedimentos motores, y los niños que presentan estos cuadros son atendidos en las escuelas de educación especial y en los centros de capacitación de educación especial.

Educación especial complementaria comprende las áreas de problemas de aprendizaje y lenguaje. A los niños que presentan estos problemas se les atiende en los grupos integrados y en los centros psicopedagógicos.

Las escuelas de educación especial, los centros de capacitación de educación especial y los centros psicopedagógicos, funcionan en edificios destinados exclusivamente a estos servicios. El Co

mité Administrador del Programa Federal de Construcción de Es cuelas (CAPFCE) es el responsable de la construcción de las escuelas y del equipamiento de las mismas, que incluye, además del mobiliario escolar, todos los aparatos electrónicos y mecánicos que requieren los servicios.

Existen diferentes modelos de construcción y equipamiento de acuerdo con las áreas que se atienden.

Los grupos integrados trabajan en un aula dentro de la escuela primaria regular, por ser este un servicio especial anexo.

ESCUELAS DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Las escuelas de educación especial son instituciones educativas que proporcionan atención especializada que permite a los niños deficitarios desarrollar sus posibilidades, a efecto de propiciar su integración y participación en el medio social al que pertenecen.

En estas escuelas se atiende a niños de 0 a 15 años que presentan problemas de las cuatro áreas antes mencionadas, en horarios similares a los de la escuela regular y en grupos reducidos.

Se proporciona a los niños educación inicial, preescolar y pri maria, y al término de sus estudios, la Secretaría de Educación

Pública les otorga el certificado de estudios correspondiente que acredite el nivel educativo cursado. Posteriormente, los alumnos continúan su preparación en el área de capacitación para el trabajo, la cual se imparte en los centros de capacitación de educación especial. El programa educativo varía de acuerdo con la deficiencia de que se trate.

En las áreas de audición y lenguaje, trastornos visuales e impedimentos motores, si los niños no presentan problemas de deficiencia mental asociada, se les aplican los programas oficiales del jardín de niños y de la primaria, con adaptaciones en los recursos didácticos y en los objetivos por cada área; auxiliados de las técnicas de rehabilitación necesarias.

Para los deficientes mentales y para los niños que además de tener otras limitaciones tienen problemas de deficiencia mental, se cuenta con una guía curricular de preescolar y primaria especial.

Teniendo en cuenta que el deficiente mental es una persona que por sus características requiere una formación estrechamente vinculada a la vida práctica y a las necesidades vitales que de ella derivan, el plan de estudios cuenta con las áreas curriculares de:

- Independencia personal y protección de la salud.
- Comunicación.

- Socialización e información del entorno físico y social.
- Ocupación.

Cuyos contenidos globalizan las necesidades vitales del sujeto con deficiencias cognoscitivas.

La secuencia del proceso enmarca los niveles de preescolar y primaria especial y se compone de cuatro etapas sucesivas; y a su vez, cada etapa comprende dos grados: la primera corresponde a 1°. y 2°. grados de preescolar; la segunda a 1°. y 2°. ; la tercera a 3°. y 4°. y la cuarta a 5°. y 6°. grados de primaria. Las tres primeras tienen una duración máxima de dos años y la cuarta hasta tres años, en los casos que así lo requieran.

El programa se organiza por etapas para hacerlo más flexible y por grados para que exista una secuencia en los conocimientos. El paso de un grado a otro es flexible y la promoción no está determinada por el calendario escolar, sino por los avances de los niños en el proceso de aprendizaje.

Hasta el segundo grado de primaria, o sea, las dos primeras etapas, el proceso es igual para todos los niños, pasan a la tercera etapa (3°. y 4°. de primaria) sólo aquéllos que tienen posibilidad de acceso a la lengua escrita y a las operaciones aritméticas; los que no pueden pasan directamente a la cuarta etapa (5°. y 6°.) donde se intensifica su preparación laboral, com-

plementando el programa con lecto-escritura a nivel socio-utilitario y aritmética práctica, estrechamente relacionada con las tareas laborales.

PLAN DE ESTUDIOS DE PREESCOLAR Y
PRIMARIA ESPECIAL

ÁREAS CURRICULARES EIDADES (AÑOS)	PREESCOLAR	P R I M A R I A			
	1º y 2º 4.5 a 7.5	1º y 2º 7 a 11	3º y 4º 10 a 13	5º y 6º 11 a 16	
Independencia personal y protección de la salud	30%	20%	15%	10%	
Comunicación	30%	30%	35%	25%	
Socialización e información del entorno físico y social	30%	25%	15%	15%	
Ocupación	10%	25%	35%	50%	
TIEMPO SEMANAL	100%	100%	100%	100%	

FUENTE: Dirección General de Educación Especial. *Guía curricular de preescolar y primaria especial. 1982*

Por las características y capacidades de los deficientes mentales, los contenidos académicos, sin dejar de existir, pasan a ocupar un segundo lugar.

PREESCOLAR ESPECIAL

OBJETIVOS 1o. y 2o. GRADO

Objetivo general de la etapa	Realizar acciones básicas para el inicio del control motor dinámico general, con vista a la coordinación de acciones complejas y a la adaptación sociopedagógica, que facilite el desarrollo de su independencia personal elemental y la convivencia con otros.			
áreas	1. Independencia Personal y Protección de la Salud.	2. Comunicación.	3. Socialización e Información sobre el entorno físico y social.	4. Ocupación
objetivos generales por áreas	1.1 Desarrollar la autosuficiencia en el cuidado personal y la adaptación progresiva a las normas del medio escolar.	2.1 Construir, a partir de la interacción, elementos sociales de comunicación.	3.1 Incorporarse a un grupo, aceptando la presencia de los otros y adoptando normas elementales de convivencia.	4.1 Controlar coordinaciones dinámicas generales y bimanciales que le permitan realizar actividades de tipo práctico.
objetivos particulares por áreas	1.1.1 Iniciar en el desplazamiento autónomo.	2.1.1 Utilizar cualquier forma de comunicación.	3.1.1 Iniciarse en el proceso de adaptación a las normas de la comunidad escolar.	4.1.1 Accionar con objetos sencillos, controlando en forma progresiva, coordinaciones uni o bimanciales que se requieren en actividades cotidianas.
	1.1.2 Ingerir alimentos sin ayuda.	2.1.2 Recrear acciones de la vida diaria a través del juego.	3.1.2 Usar normas elementales de convivencia social en el medio familiar y escolar.	4.1.2 Controlar coordinaciones dinámicas elementales de equilibrio corporal que se requieren en actividades cotidianas.
	1.1.3 Utilizar instrumentos al preparar alimentos, de acuerdo a los usos y costumbres del medio.	2.1.3 Proporcionar verbalmente información de forma oral sobre sí mismo.	3.1.3 Participar en juegos sencillos en compañía de otros, aunque no siempre colabore o respete las normas.	4.1.3 Utilizar adecuadamente los objetos de uso diario en su casa y en la escuela.

áreas	1. Independencia Personal y Protección de la Salud.	2. Comunicación.	3. Socialización e información sobre el entorno físico y social.	4. Ocupación
	1.1.4 Realizar, bajo supervisión, acciones elementales de aseo e higiene personal.	2.1.4 Expresar verbalmente necesidades y gustos referidos al medio familiar y escolar.	3.1.4 Colaborar en tareas domésticas sencillas.	4.1.4 Realizar actividades elementales de limpieza en el hogar y en la escuela.
	1.1.5 Efectuar progresivamente acciones referidas a desvestirse y vestirse.	2.1.5 Expresar dinámicamente a través del movimiento, la plástica, la música y las manualidades.	3.1.5 Identificar dependencias y lugares más significativos del hogar y de la escuela.	4.1.5 Preparar alimentos sencillos.
	1.1.6 Iniciarse en el reconocimiento de situaciones peligrosas.	2.1.6 Comprender, gradualmente, los expresiones verbales de su medio familiar y escolar.	3.1.6 Observar los elementos del entorno físico para descubrir sus propiedades.	4.1.6 Realizar, individual y colectivamente, con supervisión, tareas simples de ciza, cultivo y mantenimiento de animales y plantas.
	1.1.7 Reconocer símbolos de peligro.	2.1.7 Escuchar y representar cuentos.		4.1.7 Realizar tareas de lavado de prendas sencillas.
	1.1.8 Reconocer a qué sexo pertenece.	2.1.8 Interpretar, utilizando diversas formas de expresión, imágenes de libros, cuentos, láminas, historietas, etcétera.		
		2.1.9 Poner en relación diversos tipos de elementos para establecer comparaciones y verbalizarlas.		
		2.1.10 Reconocer símbolos usuales en su medio ambiente.		
		2.1.11 Utilizar símbolos para identificar desplazamiento, pertenencia, material, y objetos diversos.		
		2.1.12 Poner en relación diversos elementos por su categoría.		

Fuente: Guía Curricular de Educación y Rehabilitación.

PRIMARIA ESPECIAL

OBJETIVOS 1o. y 2o. GRADO

Objetivo general	Actuar en la comunidad con autosuficiencia y seguridad progresiva, coordinando las acciones que amplifien la posibilidad de establecer relaciones entre los objetivos del entorno físico y social.			
áreas	1. Independencia Personal y Protección de la Salud.	2. Comunicación.	3. Socialización e información sobre el entorno físico y social.	4. Ocupación.
objetivos generales por áreas	1.1 Ser capaz de actuar en la comunidad inmediata previendo situaciones de peligro, cada vez con menor supervisión.	1.2 Realizar experiencias que favorezcan la ampliación de estructuras lingüísticas y del desarrollo de nociones de cuantificación.	3.1 Explorar, en interacción con el grupo, los diferentes elementos del entorno físico y social, descubriendo las propiedades y relaciones de los mismos.	4.1 Coordinar acciones motrices aplicándolas en la vida cotidiana.
objetivos particulares por áreas	1.1.1 Desplazarse a lugares cercanos del hogar y de la escuela, cada vez con menor supervisión. 1.1.2 Utilizar normas de urbanidad en las acciones relacionadas con la alimentación, de acuerdo a los usos y costumbres del medio. 1.1.3 Realizar hábitos de higiene y de protección de la salud. 1.1.4 Vestirse y desvestirse. 1.1.5 Poner en prácticas normas de seguridad al desenvolverse en la comunidad inmediata.	2.1.1 Proporcionar verbalmente información sobre sí mismo, su familia y actividades que realiza. 2.1.2 Ejecutar actividades que han sido solicitadas verbalmente. 2.1.3 Expresar verbalmente mensajes de complejidad creciente. 2.1.4 Expresarse dinámicamente a través del movimiento, la plástica, la música y las manualidades. 2.1.5 Manejar y consultar diferentes materiales escritos para hacer interpretaciones diversas de las imágenes y los textos.	3.1.1 Practicar el uso habitual de normas de convivencia en los diferentes medios en que se desenvuelve. 3.1.2 Participar en juegos colectivos de complejidad creciente. 3.1.3 Cooperar en tareas sencillas de orden doméstico. 3.1.4 Realizar recorridos de conocimiento y exploración de la comunidad inmediata. 3.1.5 Experimentar con los elementos del entorno para iniciarse en el descubrimiento de los fenómenos físicos.	4.1.1 Controlar progresivamente movimientos bruscos innecesarios. 4.1.2 Desarrollar progresivamente la toma de conciencia de las nociones espaciales y temporales a partir de la acción. 4.1.3 Desarrollar movimientos corporales armoniosos. 4.1.4 Desarrollar las coordinaciones espacio-temporales aplicándolas en actividades de expresión artística y de la vida cotidiana. 4.1.5 Realizar actividades de limpieza y orden específicas para cada área de la casa.

áreas	1. Independencia Personal y Protección de la Salud.	2. Comunicación.	3. Socialización e información sobre el entorno físico y social.	4. Ocupación.
	1.16 Atender indicaciones sobre normas de seguridad en el hogar y en la escuela.	2.16 Descubrir dónde se puede leer y para qué se lee.	3.16 Participar en las actividades sociales y cívicas de la comunidad.	4.16 Realizar tareas de lavado y planchado de prendas sencillas.
	1.17 Elegir con qué y con quién juega y/o trabaja.	2.17 Escribir su nombre y comprender su valor social.		4.17 Realizar tejidos y costuras sencillas.
	1.18 Identificar los elementos sociales que caracterizan a ambos sexos.	2.18 Descubrir que la lectura es socialmente importante y aplicable a múltiples contextos.		4.18 Preparar comida casera, utilizando artefactos y utensilios propios del medio.
		2.19 Ser capaz de comentar la lectura de libros y cuentos con sus propias palabras.		4.19 Realizar individual y colectivamente, disminuyendo la supervisión tareas de rifa, cultivo y mantenimiento de animales y plantas.
		2.110 Descubrir la palabra escrita como un tipo de representación del significado.		
		2.111 Descubrir las nociones de cuantificación (algunos, todos, ninguno, más que, menos que, igual, etcétera) usando los elementos del entorno físico y social.		
		2.112 Realizar acciones que impliquen cuantificación (reunir, separar, ordenar, poner en relación) usando los elementos del entorno físico y social.		
		2.113 Descubrir la necesidad de correspondencia término a término con elementos que se correspondan naturalmente.		
		2.114 Agrupar distintos elementos por semejanzas y diferencias.		
		2.115 Utilizar las nociones de cuantificación en experiencias de la vida práctica.		

Fuente: Guía Curricular de Preescolar y Primaria Especial.

PRIMARIA ESPECIAL

OBJETIVOS 3o. Y 4o. GRADO

Objetivo general de la etapa	Conocer e informar sobre el medio físico y social a través de signos y símbolos, participando en la comunidad.			
Áreas	1. Independencia Personal y Protección de la Salud.	2. Comunicación.	3. Socialización e información del entorno físico y social.	4. Ocupación.
objetivos generales por áreas	1.1 Actuar en la comunidad observando normas de higiene personal, seguridad y urbanidad.	2.1 Utilizar la lengua escrita y el número, como medio de dar y recibir información.	3.1 Cooperar en diversas actividades socioculturales que permitan ampliar sus experiencias y mejorar las condiciones del medio.	4.1 Aplicar habilidades y destrezas en diversas actividades laborales, existentes en la comunidad, que permitan la exploración vocacional.
objetivos particulares	1.1.1 Desplazarse a lugares habituales interpretando diversas señales.	2.1.1 Expresarse dinámicamente a través del movimiento, la plástica y la música.	3.1.1 Utilizar habitualmente normas de convivencia, en los diferentes medios en que debe desenvolverse.	4.1.1 Controlar voluntariamente adaptándose a un ritmo, coordinaciones generales y visomotoras, de dificultad creciente.
	1.1.2 Iniciarse en el uso de medios de transporte colectivo.	2.1.2 Desarrollar la noción de palabra.	3.1.2 Participar en actividades sociales y deportivas respetando las normas del grupo.	4.1.2 Conocer directamente las principales actividades laborales de su comunidad.
	1.1.3 Utilizar normas de urbanidad en acciones referidas a alimentación, higiene y presentación personal.	2.1.3 Construir el sistema de representación alfabético de la palabra.	3.1.3 Seleccionar actividades para realizar en su tiempo libre.	4.1.3 Realizar actividades con precisión progresiva, ocupando utensilios, herramientas y máquinas.
	1.1.4 Utilizar medidas higiénicas y preventivas para el cuidado de su salud y del medio ambiente.	2.1.4 Leer y escribir contenidos significativos para sí mismo.	3.1.4 Participar cooperativamente en actividades de mantenimiento y mejoramiento del hogar y la escuela.	4.1.4 Ejecutar individual y/o colectivamente tareas de mantenimiento, cultivo y cría de plantas y animales.
	1.1.5 Practicar reglas sencillas de primeros auxilios.	2.1.5 Leer y escribir textos en general.	3.1.5 Realizar habitualmente compras diversas, tanto en el hogar como en la escuela.	4.1.5 Participar en tareas de mantenimiento, reparación, mejoramiento y ornato en el hogar y el edificio escolar.
	1.1.6 Practicar normas de seguridad al usar artefactos eléctricos, gas y objetos punzocortantes.	2.1.6 Agrupar y reagrupar los mismos elementos de distintas maneras.	3.1.6 Escoger sus objetivos personales de acuerdo a los requerimientos del medio.	4.1.6 Desempeñar comisiones que se le asignan en la casa y la escuela.

áreas	1. Independencia Personal y Protección de la Salud.	2. Comunicación.	3. Socialización e información del entorno físico y social.	4. Ocupación.
	1.1.7 Participar en actividades deportivas y recreativas, preservando su seguridad.	2.1.7 Diferenciar las acciones de aumentar, quitar y dejar igual.	3.1.7 Experimentar con los elementos del entorno para descubrir los procesos naturales (formación, reproducción, crecimiento, etcétera).	4.1.7 Realizar tareas domésticas rutinarias.
	1.1.8 Conocer la atención médica que requieren para conservar su salud.	2.1.8 Representa en formas no convencionales las acciones de aumentar, quitar, y dejar igual.	3.1.8 Explorar su comunidad para descubrir sus características geográficas.	4.1.8 Colaborar en el cuidado de niños en el hogar y la escuela.
	1.1.9 Conocer los servicios públicos de su comunidad.	2.1.9 Representa en forma convencional las acciones de aumentar, quitar, dejar igual, utilizando unidades.	3.1.9 Conocer la organización sociopolítica de su comunidad.	
	1.1.10 Proponer actividades en relación al ámbito escolar y familiar	2.1.10 Comprender la noción de cero.	3.1.10 Identificar algunas características de la nacionalidad y los símbolos patrios	
	1.1.11 Conocer los cambios biológicos de la pubertad.	2.1.11 Comprender la noción de decena, representando conjuntos de diferentes maneras.		
	1.1.12 Informarse sobre las manifestaciones fisiológicas de la sexualidad.	2.1.12 Resolver problemas de la vida diaria que impliquen el uso de la adición y sustracción.		
		2.1.13 Operar con conjuntos de decenas y unidades en forma progresiva, con adiciones y sustracciones, utilizando dinero.		
		2.1.14 Utilizar en forma práctica, monedas y billetes efectuando cálculos equivalentes de valores hasta \$500,00		
		2.1.15 Utilizar en forma práctica las medidas de metro, kilogramo, litro y sus submúltiplos, más usuales.		
		2.1.16 Interpretar la lectura del reloj.		
		2.1.17 Hacer líneas y figuras utilizando instrumentos de geometría.		

Fuente: Guía Curricular de Educación Primaria Especial.

PRIMARIA ESPECIAL

OBJETIVOS 5o. y 6o. GRADO

objetivo general de la etapa	Afianzar las capacidades laborales en tareas ocupacionales definidas, en función de las posibilidades reales del alumno y de las características de la comunidad laboral.			
área	1. Independencia Personal y Protección de la Salud.	2. Comunicación.	3. Socialización e información del entorno físico y social.	4. Ocupación.
objetivos generales por áreas	1.1. Participar en la comunidad cumpliendo las normas sociales en diferentes situaciones de la vida cotidiana.	2.1 Ampliar, a partir de sus logros, diversas formas de comunicación que le permitan informarse de los sucesos más significativos de su país y del mundo.	3.1 Participar cooperativamente en la vida sociolaboral ejerciendo sus deberes y derechos e informándose sobre el entorno físico y social según sus necesidades e intereses.	4.1 Realizar individual o colectivamente tareas retiradas a una actividad laboral definida, disminuyendo paulatinamente la supervisión.
objetivos particulares por áreas	<p>1.1.1 Desplazarse en su comunidad cada vez con menor supervisión.</p> <p>1.1.2 Utilizar los medios de transporte colectivo habituales en su comunidad.</p> <p>1.1.3 Utilizar normas de urbanidad en las acciones referidas a alimentación, higiene y presentación personal.</p> <p>1.1.4 Practicar rutinariamente medidas higiénicas y preventivas para el cuidado de su salud y el medio ambiente.</p> <p>1.1.5 Practicar medidas de primeros auxilios.</p>	<p>2.1.1 Expresarse dinámicamente a través del movimiento, la plástica y la música.</p> <p>2.1.2 Interpretar señales y/o textos.</p> <p>2.1.3 Elaborar mensajes y recordos.</p> <p>2.1.4 Utilizar habitualmente el reloj.</p> <p>2.1.5 Resolver problemas de la vida práctica que impliquen el uso de la adición y la sustracción.</p>	<p>3.1.1 Establecer por iniciativa propia relaciones sociales.</p> <p>3.1.2 Utilizar los servicios públicos de su comunidad.</p> <p>3.1.3 Participar, por iniciativa propia, en actividades sociales, culturales y deportivas, individualmente o en grupo.</p> <p>3.1.4 Colaborar por iniciativa propia en actividades de mantenimiento y mejoramiento de la escuela y de la comunidad.</p> <p>3.1.5 Organizar compras necesarias de acuerdo a un presupuesto.</p>	<p>4.1.1 Adaptarse progresivamente a un ritmo impuesto, al realizar coordinaciones dinámicas generales.</p> <p>4.1.2 Realizar con eficiencia progresiva coordinaciones complejas, de acuerdo a los requerimientos de la tarea.</p> <p>4.1.3 Participar, de acuerdo a sus capacidades, en la realización de trabajos en línea de producción.</p> <p>4.1.4 Ejecutar trabajos específicos, acorde a un análisis de tareas propios de un puesto de trabajo.</p> <p>4.1.5 Realizar de acuerdo a la orientación laboral, prácticas en puestos de trabajo de la comunidad.</p>

área	1. Independencia Personal y Protección de la Salud.	2. Comunicación.	3. Socialización e información del entorno físico y social.	4. Ocupación.
	1.1.6 Practicar normas de seguridad en el uso de herramientas, maquinarias y sustancias peligrosas en el desempeño laboral.	2.1.6 Efectuar el cambio de dinero en todas sus formas y valores.	3.1.6 Adquirir su vestimenta de acuerdo a su talla, gusto y necesidad.	4.1.6 Ejecutar organizadamente tareas domésticas.
	1.1.7 Participar en actividades deportivas y recreativas, tomando en cuenta su seguridad y la de otros.	2.1.7 Manejar el cambio de dinero paralelamente a la información de precios de diferentes artículos.	3.1.7 Compartir pertenencias y actividades, interactuando con otros.	
	1.1.8 Decidir posibles tareas ocupacionales.	2.1.8 Utilizar prácticamente, las unidades métricas, múltiples y submúltiplos de uso común.	3.1.8 Conocer sus deberes y derechos como ciudadano y trabajador.	
	1.1.9 Interpretar la información sobre la sexualidad y el proceso de reproducción humana según el nivel individual de interés de cada alumno.	2.1.9 Informarse según sus posibilidades sobre la realidad nacional e internacional.	3.1.9 Aplicar medidas de protección del medio ambiente.	
			3.1.10 Diferenciar las características de la flora y la fauna de su comunidad.	
			3.1.11 Reconocer las características geográficas del medio que beneficien la vida humana.	
			3.1.12 Conocer las manifestaciones culturales de su comunidad.	
			3.1.13 Comentar los principales sucesos del país y del mundo.	

Fuente: Guía Curricular de Preescolar y Primaria Especial.

CENTROS DE CAPACITACIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Estos Centros tienen como objetivo "capacitar laboralmente a jóvenes, que por sus características no pueden hacerlo en instituciones regulares."²⁸

Estas instituciones atienden a jóvenes de 15 a 20 años que tienen limitaciones físicas y/o psíquicas cuyo coeficiente intelectual se encuentra dentro del rango 30-70 y/o que presente algún defecto orgánico. Para atender a este tipo de jóvenes los centros cuentan con talleres donde pueden capacitarse en uno o más oficios.

Los alumnos que desean ingresar a estos centros deben de haber cumplido con la primaria especial, y el proceso de capacitación, en cualquier especialidad, tiene una duración máxima de cuatro años.

Dado que la capacitación laboral es la última fase de su escolaridad, la ubicación de los alumnos en los talleres deberá hacerse con mucho cuidado, y para ello interviene todo el equipo de apoyo.

²⁸ Dirección General de Educación Especial. *Lineamientos técnicos para el centro de capacitación de educación especial*. México, SEP, 1984. página 2.

Por lo que respecta a la ubicación de los alumnos deben seguir básicamente tres pasos:

- 1) Revisión del expediente del alumno, el cual muestra las habilidades que ha desarrollado y los logros que ha alcanzado en su historia escolar.
- 2) Entrevista con el alumno, a través de la cual se conocen sus gustos personales, el tipo de actividad con la que se siente identificado y el por qué, así como el conocimiento que tiene acerca de las posibilidades de trabajo real a que puede aspirar.
- 3) Entrevista con los padres, por medio de la cual informan sobre las expectativas y posibilidades laborales contempladas por ellos en su medio ambiente social.

Una vez que se hayan seguido estos tres pasos, se seleccionan los talleres que se consideren adecuados para el alumno y después de una rotación durante un tiempo limitado, el psicólogo y el equipo de apoyo deben hacer un pronóstico acerca de la actividad en la que se espera un mejor desenvolvimiento del alumno.

Dado que el objetivo final de los centros de capacitación de educación especial es que el alumno se incorpore al mercado de trabajo, debe hacerse una selección a conciencia de los talleres que van a operar y de los puestos para los que se les ha

de preparar; para esto la escuela debe realizar los siguientes sondeos:

- 1) *Análisis de las condiciones laborales de la comunidad*, el cual permitirá conocer los sectores de la producción que predominan en ella, sus tendencias y el tipo de trabajadores que son necesarios (oferta de empleos).
- 2) *Análisis ocupacional*, que permitirá detectar los conocimientos técnicos, habilidades y destrezas que son necesarios para desempeñar los empleos que se ofrecen.
- 3) *Programa de capacitación*, que dependerá fundamentalmente de las condiciones globales que se encontraron y analizaron en los pasos anteriores.

Además del resultado de los sondeos anteriores, los talleres se seleccionan también en función de la capacidad que puedan desarrollar los alumnos y van desde talleres para oficios realmente sencillos hasta algunos más complejos; como por ejemplo: empaque y envoltura de productos terminados, selección de productos alimenticios para la venta, jardinería, panadería, costura, cocina, carpintería, soldadura, etcétera; en general oficios que requieran habilidad manual y no tanto el dominio de conocimientos técnicos avanzados.

Los alumnos asisten al centro en jornadas similares a las de las empresas. La estructura pedagógica del programa se elabora utilizando el sistema modular, ya que éste facilita la adaptación del proceso de capacitación a las características especiales de los jóvenes.

La capacitación que se brinda a los alumnos se encamina tanto al desarrollo del aprendizaje de habilidades propias del oficio que se enseña, como a la adquisición de hábitos y conductas personales y sociales que facilitarán su desempeño laboral posterior.

GRUPOS INTEGRADOS

Los problemas más frecuentes de aprendizaje se presentan en primer año de primaria y están vinculados directamente con la adquisición de la lengua escrita y/o el cálculo. Esto constituye una de las principales causas de la reprobación, por lo que los grupos integrados brindan atención educativa a los niños repetidores de primer año y eventualmente a los de segundo.

El objetivo del servicio es brindar atención especializada para reincorporar al proceso regular de la enseñanza primaria a los alumnos que habiendo cursado el primer grado, no adquirieron la lengua escrita y/o el cálculo, o aquellos que habiendo iniciado su primer año en la escuela primaria, no progresan.

El grupo integrado funciona en una escuela primaria regular a cargo de un maestro especialista, y está compuesto por un mínimo de 18 alumnos y un máximo de 20; la edad de los niños fluctúa entre siete y diez años.

Diez grupos forman una unidad de grupos integrados; esta unidad a su vez, está constituida por un director y un equipo de apoyo que comprende un psicólogo, un maestro de lenguaje y un trabajador social.

En los grupos integrados se utiliza el programa de primaria regular, a partir del cual se define un programa sintético y flexible. Para definirlo se seleccionan nociones fundamentales de cada área, se organiza el contenido del programa de acuerdo con el proceso natural de las nociones y se ajustan los contenidos conforme al nivel de desarrollo de los alumnos, vinculados a las áreas curriculares de: independencia personal y protección de la salud, comunicación, socialización e información del entorno físico y social, y ocupación.

El objetivo de este servicio es la integración del deficiente mental leve a la escuela común, y por tanto, al proceso regular de la enseñanza primaria; y a diferencia de las escuelas de educación especial para deficientes mentales; en grupos integrados se da mayor importancia a los contenidos académicos del programa.

Los grupos integrados se iniciaron en el ciclo escolar 1970-1971 en forma experimental; para el ciclo escolar 1975-1976, tales grupos ya se encontraban funcionando en Campeche, Coahuila, Distrito Federal, Michoacán, Nuevo León, Puebla y Quintana Roo.

Los resultados obtenidos demostraron que entre las siete entidades mencionadas, se alcanzó un 70% de eficiencia terminal, medida ésta en términos de índices de promoción, lo cual determinó que el servicio se extendiera al resto de los Estados.

CENTROS PSICOPEDAGÓGICOS

El objetivo es "brindar atención psicopedagógica a los alumnos de segundo a sexto grado de la escuela primaria, que presentan dificultades específicas en el aprendizaje y/o en el lenguaje."²⁹

Los niños que presentan dificultades de aprendizaje entre segundo y sexto grados, ingresan a los centros psicopedagógicos a los cuales asisten dos o tres veces por semana; simultáneamente continúan asistiendo de manera normal a la escuela regular en otro turno.

²⁹ Dirección General de Educación Especial. Manual de operaciones de los Centros Psicopedagógicos.

Los centros psicopedagógicos son unidades en las cuales maestros especializados, psicólogos, médicos especialistas y trabajadores sociales trabajan en equipo.

El equipo realiza investigación para localizar a los niños con problemas, posteriormente elabora diagnósticos individualizados y determina el tratamiento multidisciplinario de los problemas de aprendizaje de cada niño.

CAPÍTULO V

LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN LOS ESTADOS DE LA REPÚBLICA MEXICANA

DEMANDA ATENDIDA

De acuerdo con los fines del presente trabajo, entenderemos como demanda potencial, al total de la población -aplicando los porcentajes correspondientes- que es sujeto de educación especial.

Para calcular la demanda potencial de educación especial indispensable, se utilizaron los porcentajes señalados por la Organización Mundial de la Salud que son: el 4.0% de la población 0-15 años para las escuelas de educación especial; y el 4.0% de la población 16-20 para los centros de capacitación de educación especial.

Para obtener el total de la población 0-15 y 16-20 años, base de nuestro cálculo, se utilizó la información del cuadro estadístico 'Población Total por Grupos Quinquenales de Edad y Entidad Federativa', presentada en el X Censo General de Población 1980 de la Secretaría de Programación y Presupuesto; para hacer la proyección a 1985, se utilizó también la información del IX Censo, 1970.

Para el cálculo de la demanda potencial de educación especial complementaria, se aplicaron los porcentajes definidos por la Dirección General de Educación Especial que son: el 6.0% de los egresados de preescolar más el 60.0% de los reprobados de primer año de primaria para los grupos integrados; y el 60.0% de los reprobados de segundo a sexto grado para los centros psicopedagógicos.

Los egresados de preescolar y los reprobados de primero a sexto grados de primaria, se tomaron de la Estadística Básica del Sistema Educativo Nacional, 1983-1984, de fin de cursos.

Por demanda atendida, entenderemos los niños que asisten a los servicios dependientes de la Dirección General de Educación Especial de la SEP.

Índice de atención es la relación que se da entre la demanda atendida respecto a la demanda potencial, medida en términos de porcentaje alcanzado; y este es el resultado de dividir la demanda atendida entre la demanda potencial.

Meta, son los niños que serán atendidos para el ciclo escolar 1985-1986 en los servicios existentes hasta 1984-1985 más los nuevos que empezaran a operar en el próximo ciclo escolar.

El incremento de la demanda atendida se da en porcentajes y se obtiene dividiendo la meta 1985-1986 entre la demanda atendida en 1984-1985.

TOTAL DE LOS SERVICIOS

DEMANDA POTENCIAL Y ALUMNOS ATENDIDOS EN LA
REPUBLICA MEXICANA
1984-1985/1985-1986

Entidades	Demanda potencial 1985	Demanda atendida 1984-1985	Índice de atención	Meta 1985-1986	% de Incremento Demanda atendida
Aguascalientes	20 139	3 676	18.25	4 171	13.46
Baja California	39 460	3 957	10.03	5 337	34.87
Baja California Sur	8 586	1 260	14.57	1 770	40.47
Campeche	18 516	2 225	12.02	2 325	26.96
Coahuila	75 991	9 520	17.00	10 105	5.14
Colima	12 987	2 099	16.16	2 639	25.72
Chiapas	66 958	2 541	0.04	3 201	25.97
Chihuahua	65 081	3 719	5.71	5 439	46.24
Distrito Federal	287 418	39 758	13.83	43 710	9.94
Durango	39 535	3 885	9.83	4 380	12.74
Guanajuato	110 774	4 167	3.76	5 827	39.83
Guerrero	73 502	3 761	5.12	4 721	25.52
Hidalgo	52 315	2 488	4.76	2 998	20.49
Jalisco	139 069	3 392	2.44	8 047	137.23
Estado de México	307 888	8 399	2.73	13 824	64.59
Michoacán	102 948	3 500	3.40	5 425	55.00
Morelos	35 864	1 461	4.07	3 001	105.40
Nayarit	25 074	2 308	9.20	3 028	31.19
Nuevo León	81 736	6 646	8.13	8 631	29.86
Oaxaca	70 217	3 373	4.80	4 263	26.38
Puebla	113 479	3 368	2.97	5 723	69.92
Querétaro	27 916	2 264	8.11	2 759	21.85
Quintana Roo	11 671	2 077	17.80	2 572	23.83
San Luis Potosí	59 383	2 754	4.64	3 679	33.58
Sinaloa	63 374	3 383	5.34	4 878	44.19
Sonora	50 372	6 502	12.91	7 222	11.07
Tabasco	37 880	2 499	6.60	3 179	27.21
Tamaulipas	65 728	4 502	6.85	5 732	27.32
Tlaxcala	17 886	1 744	9.75	2 294	31.53
Veracruz	171 938	5 894	3.43	9 239	56.75
Yucatán	35 768	2 581	7.22	3 501	35.64
Zacatecas	36 633	2 047	5.59	2 632	28.57
T O T A L	2 312 608	151 750	6.56	196 752	29.65

Fuente: Subdirección de Programación Regional, Programa Presupuesto 1985.
Dirección General de Programación, SEP.

ESCUELA DE EDUCACIÓN ESPECIAL
 DEMANDA POTENCIAL Y ALUMNOS ATENDIDOS EN LA
 REPÚBLICA MEXICANA
 1984-1985/1985-1986

Entidades	Demanda potencial 1985	Demanda atendido 1984-1985	Índice de atención	Meta 1985-1986	% de Incremento Demanda atendida
Aguascalientes	11 597	831	7.16	981	18.05
Baja California	20 837	1 082	5.19	1 607	48.52
Baja California Sur	4 714	215	4.56	365	69.76
Campeche	9 690	278	2.86	503	80.93
Coahuila	30 932	1 163	3.75	1 388	19.35
Colima	7 093	286	4.03	468	63.63
Chiapas	37 563	452	1.20	752	66.37
Chihuahua	35 415	899	2.53	1 589	76.75
Distrito Federal	140 496	12 414	8.83	14 200	14.39
Durango	23 883	714	2.98	864	21.01
Guajuato	61 551	1 206	1.95	1 791	48.50
Guerrero	42 981	459	1.06	1 029	124.18
Hidalgo	31 090	543	1.74	693	27.62
Jalisco	84 894	620	0.00	3 155	408.87
México	189 587	1 757	0.93	4 667	165.62
Michoacán	48 320	578	1.20	1 553	168.68
Morelos	19 573	349	1.78	979	180.51
Nayarit	15 110	190	1.26	535	181.58
Nuevo León	50 120	966	1.93	2 226	130.43
Oaxaca	41 649	264	0.63	729	176.13
Puebla	67 551	375	0.55	1 635	336.00
Querétaro	17 012	310	1.82	460	48.39
Quintana Roo	7 013	205	2.92	355	73.17
San Luis Potosí	33 979	340	1.00	820	141.18
Sinaloa	39 441	1 055	2.67	1 460	38.39
Sonora	28 735	1 588	5.53	1 918	20.78
Tabasco	22 384	322	1.44	622	93.17
Tamaulipas	35 457	1 677	4.73	1 827	8.94
Tlaxcala	11 216	339	3.02	489	44.25
Veracruz	105 947	1 186	1.12	2 776	134.06
Yucatán	17 269	546	3.16	921	68.68
Zacatecas	23 458	318	1.35	558	75.47
T O T A L	1 316 557	33 527	2.55	53 915	60.81

Fuente: Subdirección de Programación Regional, Programa Presupuesto 1985.
 Dirección General de Programación, SEP.

CENTROS DE CAPACITACION DE EDUCACIÓN ESPECIAL

DEMANDA POTENCIAL Y ALUMNOS ATENDIDOS EN LA

REPÚBLICA MEXICANA
1984-1985/1985-1986

Entidades	Demanda potencial 1985	Demanda atendida 1984-1985	Índice de atención	Meta 1985-1986	% de Incremento Demanda atendida
Aguascalientes	4 345	75	1.73	120	60.00
Baja California	9 583	165	1.72	240	45.45
Baja California Sur	1 896	-	-	60	-
Campeche	3 427	-	-	75	-
Coahuila	12 189	165	1.35	225	36.36
Colima	2 824	30	1.06	90	200.00
Chiapas	16 085	75	0.47	135	80.00
Chihuahua	15 717	120	0.76	210	75.00
Distrito Federal	64 399	1 708	2.65	2 332	36.53
Durango	8 706	180	2.07	225	25.00
Guanajuato	22 287	60	0.27	195	225.00
Guerrero	15 636	45	0.29	135	200.00
Hidalgo	10 642	60	0.56	120	100.00
Jalisco	31 129	90	0.29	330	266.66
Estado de México	76 042	150	0.20	465	210.00
Michoacán	21 446	-	-	150	-
Morelos	8 645	45	0.52	135	200.00
Nayarit	5 251	-	-	75	-
Nuevo León	20 863	210	1.00	315	50.00
Oaxaca	15 839	134	0.85	179	33.58
Puebla	23 616	75	0.32	210	180.00
Querétaro	5 956	60	1.01	105	75.00
Quintana Roo	2 400	45	1.87	90	100.00
San Luis Potosí	11 860	60	0.51	105	75.00
Sinaloa	14 557	90	0.62	180	100.00
Sonora	11 583	75	0.65	165	120.00
Tabasco	3 411	45	0.53	105	133.33
Tamaulipas	14 824	60	0.40	160	200.00
Tlaxcala	4 258	-	-	60	-
Veracruz	41 040	105	0.26	300	185.71
Yucatán	7 610	120	1.58	165	37.50
Zacatecas	3 111	114	1.41	159	39.47
T O T A L	521 177	4 161	0.80	7 635	83.48

Fuente: Subdirección de Programación Regional, Programa Presupuesto 1985.
Dirección General de Programación, SEP.

UNIDADES DE GRUPOS INTEGRADOS

DEMANDA POTENCIAL Y ALUMNOS ATENDIDOS EN LA

REPÚBLICA MEXICANA
1984-1985/1985-1986

Entidades	Demanda potencial 1985	Demanda atendida 1984-1985	Índice de atención	Meta 1985-1986	% de Incremento Demanda atendida
Aguascalientes	1 863	1 990	106.82	2 190	10.05
Baja California	4 038	1 790	44.33	2 390	33.52
Baja California Sur	911	785	86.17	985	25.48
Campeche	2 473	1 447	58.51	1 647	13.82
Coahuila	6 682	5 772	86.38	5 972	3.46
Colima	1 481	1 443	97.43	1 543	13.86
Chiapas	6 324	1 574	24.89	1 774	12.71
Chihuahua	6 402	1 520	25.30	2 420	49.38
Distrito Federal	31 164	13 960	44.80	16 450	17.84
Durango	3 086	2 271	73.59	2 471	8.81
Guanajuato	8 647	1 701	19.67	2 501	47.03
Guerrero	6 741	2 357	34.97	2 557	8.48
Hidalgo	3 916	1 505	38.43	1 705	13.29
Jalisco	12 768	2 522	19.75	3 722	47.58
Estado de México	15 867	5 172	32.60	6 572	27.07
Michoacán	15 360	2 022	13.16	2 622	29.67
Morelos	3 372	807	23.93	1 407	74.34
Nayarit	2 235	1 798	80.45	1 998	11.12
Nuevo León	5 739	4 910	85.55	5 310	8.15
Oaxaca	7 715	2 735	35.45	2 935	7.31
Puebla	10 121	2 538	25.08	3 138	23.64
Querétaro	1 938	1 514	76.12	1 714	13.21
Quintana Roo	961	1 567	163.06	1 767	12.76
San Luis Potosí	5 703	2 154	37.77	2 354	9.20
Sinaloa	4 756	1 618	34.01	2 418	49.44
Sonora	4 594	3 136	68.26	3 336	5.38
Tabasco	3 085	1 792	58.09	1 992	11.16
Tamaulipas	6 270	2 545	42.19	3 245	22.68
Tlaxcala	1 089	1 325	121.67	1 525	15.09
Veracruz	11 496	4 083	35.52	5 083	24.49
Yucatán	5 171	1 495	28.91	1 895	26.76
Zacatecas	1 978	1 235	62.44	1 435	16.19
T O T A L	203 948	83 283	40.84	99 173	19.08

Fuente: Subdirección de Programación Regional. Programa Presupuesto 1985
Dirección General de Programación. SEP

CENTROS PSICOPEDAGÓGICOS

DEMANDA POTENCIAL Y ALUMNOS ATENDIDOS EN LA

REPÚBLICA MEXICANA
1984-1985/1985-1986

Entidades	Demanda potencial 1985	Demanda atendida 1984-1985	Índice de atención	Meta 1985-1986	% de Incremento Demanda atendida
Aguascalientes	2 334	780	34.92	880	12.82
Baja California	5 002	920	18.39	1 100	19.56
Baja California Sur	1 065	250	24.41	360	38.46
Campeche	2 926	500	17.09	600	20.00
Coahuila	6 188	2 420	39.11	2 520	4.13
Colima	1 589	340	15.10	440	29.41
Chiapas	6 986	440	6.30	540	22.72
Chihuahua	7 547	1 080	14.31	1 220	12.96
Distrito Federal	51 359	11 676	22.73	10 722	-8.11
Durango	3 860	720	18.65	820	13.38
Guanajuato	18 289	1 200	6.56	1 340	11.66
Guerrero	8 144	900	11.05	1 000	11.11
Hidalgo	6 667	380	5.67	480	26.31
Jalisco	10 278	160	1.56	840	425.00
Estado de México	26 392	1 320	5.00	2 120	60.60
Michoacán	17 822	900	5.05	1 100	22.22
Morelos	4 274	260	6.08	480	84.61
Nayarit	2 478	320	12.91	420	31.25
Nuevo León	5 014	560	11.17	780	39.28
Oaxaca	11 736	240	2.05	420	75.00
Puebla	12 191	380	3.12	740	94.73
Querétaro	3 010	380	9.97	480	26.31
Quintana Roo	1 297	260	20.04	360	38.46
San Luis Potosí	7 841	200	2.56	400	100.00
Sinaloa	4 618	620	13.42	820	32.25
Sonora	5 460	1 703	31.19	1 803	5.87
Tabasco	4 000	340	8.50	460	35.29
Tamaulipas	9 177	120	1.31	480	300.00
Tlaxcala	1 323	80	6.05	220	175.00
Veracruz	13 455	520	3.86	1 080	107.69
Yucatán	5 718	420	7.34	520	23.80
Zacatecas	3 086	380	12.31	480	26.31
T O T A L	271 126	30 779	11.35	36 031	17.06

Fuente: Subdirección de Programación Regional. Programa Presupuesto 1985.
Dirección General de Programación, SEP.

La demanda potencial de educación especial para 1985, está integrada por: 1 millón 316 mil 557 niños para las escuelas de educación especial; 521 mil 177 jóvenes para los centros de capacitación de educación especial; 203 mil 948 niños para los grupos integrados y 271 mil 126 para los centros psicopedagógicos; lo que nos da un total de 2 millones 312 mil 808 alumnos (ver anexo 2).

En los mismos servicios se atendieron en 1984-1985 a 33 mil 527, 4 mil 161, 83 mil 283 y 30 mil 779 niños respectivamente, que dieron un total de 151 mil 750 alumnos; 21 mil 760 niños más que los que se fijaron en la meta para este ciclo escolar en el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte, 1984-1988, que fue de 129 mil 990 alumnos por atender.

El análisis del comportamiento del índice de atención se hace en dos sentidos:

- 1) Atendiendo a su distribución entre los Estados.
- 2) Atendiendo a su distribución entre los servicios.

En cuanto a la distribución entre los Estados, se puede señalar que ésta no ha sido equitativa, ya que se observan grandes diferencias en ella; mientras Chiapas atendió al 0.04% de su demanda potencial, Aguascalientes brindó el servicio al 18.25%; lo que depende en cierta forma de:

- Proporción de población urbana y rural en los Estados, ya que el servicio por falta de investigaciones, sólo se brinda hasta la fecha en las áreas urbanas, lo que significa que a mayor población urbana, mayor índice de atención, y a mayor población rural, menor índice de atención.
- La disposición de personal especializado en cada Estado para la atención del servicio.
- La asignación presupuestal, que hasta el momento, ha tomado en cuenta solamente la demanda registrada en los mismos servicios, y no la demanda potencial existente en cada Estado.

En cuanto a la distribución entre los servicios, los grupos integrados son los que han alcanzado un índice de atención mayor (40.84%). En segundo lugar se encuentran los centros psicopedagógicos (11.35%); en tercero las escuelas de educación especial (2.55%), y por último los centros de capacitación de educación especial (0.80%); esto se debe en gran medida a:

- 1) Los requerimientos pedagógicos.
- 2) Los requerimientos técnicos.
- 3) Las necesidades de presupuesto.

1) Requerimientos pedagógicos.- Tanto en los grupos integrados como en los centros psicopedagógicos se atiende a 20 alumnos

por maestro, mientras que en las escuelas de educación especial y en los centros de capacitación de educación especial se mantiene una relación de 8 alumnos por grupo, lo cual significa menos grupos para más alumnos en los dos primeros servicios, y más grupos para menos alumnos en los otros dos tipos de escuelas.

En las escuelas de educación especial y los centros de capacitación los alumnos requieren de la atención constante del equipo de apoyo, en cambio, en las unidades de grupos integrados y en los centros psicopedagógicos el equipo de apoyo presta servicio a más grupos dado que la atención es complementaria.

- 2) **Requerimientos técnicos.**- Las escuelas de educación especial y los centros de capacitación de educación especial además de contar con instalaciones adecuadas al servicio, requieren aparatos, equipos e instrumentos que son básicos para la atención de los alumnos, en cambio los grupos integrados trabajan en las mismas instalaciones de la escuela primaria regular y los centros psicopedagógicos, aunque si cuentan con instalaciones propias, ambas solo requieren, fundamentalmente, del apoyo de materiales didácticos para atender a los niños.
- 3) **Necesidades de presupuesto.**- Todo esto se traduce en que las escuelas de educación especial y los centros de capaci-

tación requieren de mucho más presupuesto para atender a me
nos niños, mientras que los grupos integrados y los centros
psicopedagógicos necesitan menos presupuesto para atender
a más niños.

Sin embargo, aunque hablemos de índices de atención realmente
bajos, el esfuerzo que la Secretaría de Educación Pública, a tra
vés de la Dirección General de Educación Especial, ha realiza
do, ha sido muy significativo, sobre todo a partir del presen
te ciclo escolar 1984-1985, ya que se logró que esté índice
creciera del 4.0% alcanzado en 1983-1984 al 6.56% en 1984-1985.

Estos esfuerzos se verán reflejados en el crecimiento de la de
manda atendida para el próximo ciclo escolar 1985-1986 encada
uno de los servicios, ya que se espera alcanzar un incremento
del 60.81% en las escuelas de educación especial; del 83.48%
en los centros de capacitación de educación especial; del
19.08% en los grupos integrados, y del 17.06% en los centros psi
copedagógicos. Con esto se puede observar que precisamente se
le ha tratado de dar un mayor impulso a los servicios que pre
sentaron un menor índice de atención.

PROGRAMA PRESUPUESTO 1984-1985/1985-1986

No se puede hablar de incremento en el índice de atención, sin mencionar que esto se dá estrechamente ligado con el presupuesto que se asigna, ya que en la misma medida en que se incrementa el presupuesto a un Estado será el aumento en su índice de atención.

Para el ciclo escolar 1984-1985 el sistema de educación especial contó con 6 705 millones 477 mil pesos para los 31 Estados de la República, de los cuales la asignación menor fue para Colima, correspondiéndole el 1.1% y la mayor para Nuevo León con 9.2% respecto al total.

Para 1985-1986 se otorgaron 1199 millones 786 mil pesos más para cubrir las nuevas necesidades, lo cual significó un incremento del 17.9% en relación al ciclo anterior; con esto el presupuesto total para los Estados ascendió a 7 905 millones 263 mil pesos.*

Del presupuesto asignado para las nuevas necesidades 1 199 millones 786 mil pesos, el 53.1% (637 millones 178 mil pesos) son para las escuelas de educación especial, el 9.4% (112 millones 677 mil pesos) para los centros de capacitación, el 19.8%

* El presupuesto total del sector educativo para 1985-1986 es de un billón 136 mil 500 millones de pesos, de los cuales, considerando también al Distrito Federal 11 614 millones 585 mil pesos son para educación especial, o sea, el 1.03% respecto al total.

(237 millones 119 mil pesos) para grupos integrados, y el 17.7% (212 millones 812 mil pesos) para los centros psicopedagógicos.

De acuerdo con la distribución del nuevo presupuesto por Estados, se vuelve a observar que a Colima le tocó el porcentaje más bajo (1.21), y al de Nuevo León el más alto (8.55%).

Sin embargo, analizar la forma como se ha repartido al presupuesto entre los Estados en forma aislada, sin considerar conjuntamente la demanda potencial de cada uno de ellos, nos conduciría a conclusiones que no serían del todo válidas.

En este sentido se tendría que anotar que debería de existir una relación directamente proporcional entre la demanda potencial de los servicios y la distribución del presupuesto; a mayor demanda potencial mayor cantidad de presupuesto.

Pero en la realidad se puede observar que el presupuesto no se ha asignado en una forma adecuada y esto lo comprueban los índices de atención alcanzados, los cuales no son semejantes en todos los Estados.

Si tomamos el cuadro estadístico 'Índices de Atención en los Servicios en la República Mexicana, 1984-1985, se puede ver que estos van desde el 0.04% de Chiapas, hasta el 18.25% alcanzado en Aguascalientes. En este caso no fueron ni Colima ni

Nuevo León como en el caso de la distribución del presupuesto, lo que indica que no existe una relación entre presupuesto e índice de atención (ver anexo 3).

Para corregir estos índices sería necesario tender a una relación inversamente proporcional, a menor índice de atención mayor asignación presupuestal. En este sentido, tendríamos que esperar que para el siguiente programa-presupuesto, al Estado de Chiapas que tuvo el índice de atención más bajo fuera a quien le tocara una mayor parte del presupuesto, y al Estado de Aguas calientes la menor proporción.

Hay que tener en cuenta que la asignación presupuestal es un mecanismo muy complejo en el que participan muchas instancias administrativas, y en el que se reflejan los intereses políticos, sin embargo, se parte de la solicitud elaborada por el Estado, y si ésta manifiesta menos necesidades o pocas posibilidades de atención, eso es lo que se le asigna, por lo que los directamente responsables para lograr una asignación presupuestal acorde con las necesidades de cada Estado, son la Dirección General de Educación Especial como área normativa y los Jefes de Departamento de Educación Especial como responsables directos de la prestación del servicio.

La distribución equitativa del presupuesto ha sido uno de los problemas más atacados por la opinión pública. "...el círculo

vicioso por el que las regiones más pobres reciben menos educación y las más ricas más educación, tendría que serroto por una intervención compensatoria del gobierno federal. Todo esto indica que es necesario revisar a fondo la asignación de los recursos a la luz de un criterio de mayor equidad." ³⁰

Precisamente romper este círculo vicioso es una de las metas por alcanzar dentro del sector educativo, y para lograrlo se pretende adoptar criterios de racionalidad, mediante la determinación clara de objetivos y prioridades, así como las estrategias necesarias para alcanzarlos.

³⁰ Pablo Latapí. *Temas de política educativa*. Página 29.

ÍNDICES DE ATENCIÓN EN LOS SERVICIOS
EN LA REPÚBLICA MEXICANA
1984 - 1985

	Escuelas de Educación Especial	Centros Capacitación de Educación Especial	Grupos Integrados	Centros Psicopedagógicos	Total
Aguascalientes	7.16	1.73	106.82	34.92	18.25
Baja California	5.19	1.72	44.33	18.39	10.03
Baja California Sur	4.56	-	86.17	24.41	14.67
Campeche	2.86	-	58.51	17.09	12.02
Coahuila	3.75	1.35	86.38	39.11	17.00
Colima	4.03	1.06	97.43	15.10	15.16
Chiapas	1.20	0.47	24.89	6.30	0.04
Chihuahua	2.53	0.76	25.30	14.31	5.71
Distrito Federal	2.83	2.65	44.80	22.73	13.83
Durango	2.98	2.07	73.59	16.65	9.83
Guajuato	1.95	0.27	19.67	6.56	3.76
Guerrero	1.06	0.29	34.97	11.05	5.12
Hidalgo	1.74	0.56	38.43	5.67	4.76
Jalisco	0.00	0.29	19.75	1.56	2.44
Estado de México	0.93	0.20	32.60	5.00	2.73
Michoacán	1.20	-	13.16	5.05	3.40
Morelos	1.78	0.52	23.93	6.08	4.07
Nayarit	1.26	-	80.45	12.91	9.20
Nuevo León	1.93	1.00	85.55	11.17	8.13
Oaxaca	0.63	0.85	35.45	2.05	4.80
Puebla	0.55	0.32	25.08	3.12	2.97
Querétaro	1.82	1.01	78.12	9.97	8.11
Quintana Roo	2.92	1.87	163.06	20.04	17.80
San Luis Potosí	1.00	0.51	37.77	2.56	4.64
Sinaloa	2.67	0.62	34.01	13.42	5.34
Sonora	5.53	0.63	68.26	31.19	12.91
Tabasco	1.44	0.53	58.09	8.50	6.60
Tamaulipas	4.73	0.40	42.19	1.31	6.85
Tlaxcala	3.02	-	121.67	6.05	9.75
Veracruz	1.12	0.26	35.52	3.86	3.43
Yucatán	3.16	1.58	28.91	7.34	7.22
Zacatecas	1.35	1.41	62.44	12.31	5.59
TOTAL	2.55	0.80	40.84	11.35	6.56

**PRESUPUESTO ASIGNADO A EDUCACIÓN ESPECIAL
EN LOS ESTADOS DE LA REPÚBLICA MEXICANA
1984-1985/1985-1986
(Miles de pesos)**

	NUEVAS NECESIDADES				1985-1986		1984-1985		PRESUPUESTO
	Escuelas de Educación Especial	Centros de Capacitación de Educación Especial	Grupos integrados	Centros Psicopedagógicos	Subtotal	Presupuesto	Porcentaje de incremento	TOTAL 1985-1986	
Aguascalientes	9 054	1 776	3 593	4 128	18 549	219 301	8.45	237 850	
Baja California	17 509	2 369	10 551	4 617	35 040	359 891	9.73	394 937	
Baja California Sur	5 452	2 065	3 524	4 100	15 141	107 180	14.12	122 321	
Campeche	8 444	2 358	3 552	4 111	18 475	93 387	19.78	111 862	
Coahuila	15 705	3 999	3 777	5 198	28 679	466 539	5.89	515 218	
Colima	9 380	2 067	3 552	4 103	19 072	76 345	24.08	95 417	
Chiapas	10 726	2 070	3 567	4 340	20 709	144 987	14.28	185 696	
Chihuahua	22 140	3 772	14 026	4 148	44 086	249 258	17.88	293 344	
Durango	5 693	1 783	3 608	4 122	15 206	241 966	6.28	257 172	
Guajuato	25 126	5 035	14 025	4 154	46 340	281 727	17.15	330 067	
Guerrero	17 761	3 768	3 608	6 410	31 547	121 730	25.91	153 277	
Hidalgo	5 499	2 070	3 559	4 105	19 233	101 404	15.02	116 637	
Jalisco	72 807	9 096	21 043	22 201	125 147	775 424	71.33	300 571	
Estado de México	83 017	11 174	24 669	22 048	140 909	473 988	29.72	614 897	
Michoacán	29 977	5 831	10 565	6 430	52 803	180 405	31.73	219 288	
Morelos	20 470	3 768	10 504	7 104	41 846	86 151	48.57	127 997	
Nayarit	11 353	2 359	3 572	4 102	21 386	128 391	16.65	149 777	
Nuevo León	37 761	4 678	7 225	12 874	62 028	614 171	10.09	676 199	
Oaxaca	14 064	1 781	3 628	6 393	25 066	152 014	17.61	177 880	
Puebla	30 148	6 642	10 584	9 864	62 236	185 808	33.49	248 046	
Queretaro	7 012	1 776	3 564	4 105	16 117	120 186	13.69	136 643	
Quintana Roo	7 214	1 775	3 565	4 099	16 653	132 971	12.52	149 624	
San Luis Potosí	15 380	1 776	3 601	6 629	27 386	136 025	20.13	163 411	
Sinaloa	14 892	5 448	14 022	6 650	40 812	208 628	19.56	249 440	
Sonora	19 212	3 770	3 654	4 171	30 807	460 620	6.68	491 427	
Tlaxcala	10 338	2 069	3 557	4 107	20 281	152 423	13.30	172 764	
Tampulipas	17 403	6 653	10 585	11 658	45 299	341 358	13.26	356 657	
Tlaxcala	7 397	2 066	3 569	4 566	17 588	93 786	18.76	111 374	
Veracruz	48 618	7 324	17 635	13 590	87 167	312 925	27.85	400 092	
Yucatán	17 635	1 780	7 074	4 576	31 064	163 864	18.95	194 968	
Zacatecas	14 531	1 779	3 551	4 105	21 966	116 574	20.55	140 540	
TOTAL	637 178	112 677	237 119	212 812	1 199 786	6 705 477	17.89	7 905 263	

Fuente: Subdirección de Programación Regional, Programa Presupuestal 1985, Dirección General de Programación, SEP.

C O N C L U S I O N E S

El Sistema Educativo Nacional adoptó una política de expansión de los servicios en detrimento de la calidad de la educación que brinda enfrentándose a un problema de ineficiencia que se refleja, sobre todo, en la educación primaria, donde de cada cien niños que ingresan a este nivel sólo 50 llegan a concluirlo, y es sobre todo en los primeros años donde se presenta el fracaso escolar, ya que aproximadamente un 20% de los niños reprueban el primer año.

La Dirección General de Educación Especial se ha encargado de atender a estos niños donde muchos de ellos no presentan ninguna deficiencia, sino que son el resultado de los planes y programas establecidos, del método pedagógico que se ha venido adoptando, y de la organización misma del sistema.

Esto ha determinado que en educación especial, aún cuando se debiera trabajar exclusivamente con los niños que presentan alguna deficiencia física y/o psicológica, se está atendiendo a los niños que sin presentar ninguno de estos problemas, no han logrado tener el rendimiento que se establece en los programas.

A los maestros se les forma un concepto del alumno que está determinado por una serie de expectativas sobre su rendimiento, y los problemas surgen cuando los niños no presentan en la reali-

dad las cualidades contenidas en la imagen que tiene el maestro del alumno, convirtiendo a los niños que no logran adquirir los conocimientos en retrasados escolares con todas las consecuencias negativas sociales y emocionales tanto inmediatas como mediatas.

De esta manera, las escuelas de educación especial se han convertido, en buena medida, en receptoras de todos los alumnos que no han logrado el rendimiento escolar esperado en el sistema regular.

Por tanto, es de imperiosa necesidad realizar modificaciones de fondo en los planes y programas de estudio, en el método y en la organización del sistema; para lograr la eficiencia que ahora falta y que de esta manera, educación especial cumpla con su objetivo de atender solamente a los niños con limitaciones físicas y/o psicológicas.

En este sentido, la contribución de la teoría de Piaget, en el proceso enseñanza-aprendizaje, ha sido fundamental, ya que, en el momento en que determinó los procesos que se dan a lo largo del conocimiento y los factores que intervienen en el desarrollo de la inteligencia, sentó las bases para una revisión de los programas que se han venido operando y en general de la práctica educativa que se ha realizado; generando con esto alternativas de solución a la deficiente educación que actualmente se proporciona.

La educación especial se debe encargar de atender exclusivamente a aquellos niños que por presentar problemas de orden físico y/o psicológico no han logrado progresar con los programas de la escuela regular, teniendo como objetivo principal que el educando se realice como una persona autónoma, y que la educación que recibe le permita su integración al medio social al que pertenece y su participación activa dentro del mismo para que pueda disfrutar de una vida plena, como persona normal en la medida de lo posible; educación entendida en su carácter formativo más que como acumulación de conocimientos, los cuales en algunos casos están fuera del alcance de estos niños.

Dentro del sistema de educación especial se pueden distinguir dos campos de acción: uno considerado indispensable, ya que es fundamental para la integración y normalización de los niños con necesidades especiales, y el otro complementario, porque ayuda a la evolución pedagógica normal del individuo.

En educación especial indispensable se encuentran cuatro áreas de atención que son: deficiencia mental, problemas de audición y lenguaje, trastornos visuales, e impedimentos motores. En estas áreas a excepción de la de deficiencia mental, se proporciona a los alumnos los programas de la primaria regular con diversos servicios de apoyo de acuerdo con el grado y naturaleza del problema de que se trate; para deficiencia mental se realizan ajus

tes y modificaciones a los programas para que operen conforme a las necesidades de estos alumnos.

Para ellos el proceso educativo comprende educación preescolar y primaria y se proporciona en las escuelas de educación especial a los niños que tengan entre 3 y 15 años para que puedan integrarse, en la medida de lo posible al medio escolar y social. Posteriormente se dá capacitación para el trabajo especializado a jóvenes entre 14 y 20 años, a fin de propiciar su incorporación al medio laboral.

Educación especial complementaria abarca las áreas de problemas de aprendizaje y lenguaje y el servicio se brinda en Grupos Integrados y en los Centros Psicopedagógicos.

El grupo integrado es un servicio especial anexo a la escuela primaria destinado a la atención de los niños con problemas de aprendizaje que se presentan en el primer año de primaria, aquí se reestructura el programa de la primaria para que al término del ciclo escolar el niño pueda ser reincorporado al curso normal de la escuela.

En los centros psicopedagógicos se detecta, diagnostica y se dá tratamiento multidisciplinario a través de diversas terapias, a los niños que presentan problemas de aprendizaje entre segundo y sexto grado de primaria, van al centro dos o tres veces por se

mana, mientras continúan asistiendo simultáneamente a la escuela regular.

Sin embargo, aún cuando se cuenta con diferentes tipos de servicios para atender cada una de las áreas, sólo ha sido posible atender un escaso porcentaje de la demanda potencial de los Estados de la República, ya que para el ciclo escolar 1984-1985, se atendió únicamente al 6.56%.

La atención a la demanda ha tenido un comportamiento desigual entre los Estados, considerando que mientras Chiapas sólo atendió al 0.04% de su demanda potencial, Aguascalientes brindó el servicio al 18.25%.

En el caso de educación especial el índice de atención está en función de diferentes factores que son: presupuesto asignado, ya que se puede dar el servicio en la medida del monto del presupuesto con que se cuenta para ello; la formación del personal es especializado, dado que el servicio depende del número de especialistas con que se cuenta para atenderlo; y la proporción en cada Estado de población urbana y rural, debido a que el servicio se presta actualmente sólo en las áreas urbanas.

En este sentido debido a que: 1) la asignación de recursos no se ha apoyado en investigaciones que permitan conocer con mayor precisión los requerimientos de educación especial en cada Estado;

2) que la formación de personal especializado es insuficiente en cantidad y calidad; y 3) que debido a la falta de investigaciones que permitan conocer las características de la población rural e indígena, los servicios se han establecido principalmente en las áreas urbanas; el crecimiento de la atención a la demanda no ha respondido a las necesidades reales de la demanda potencial.

BIBLIOGRAFÍA

- ANTINORI, DORA MA. Y COLABORADORES. "Experiencia de Integración de niños con necesidades especiales a la escuela primaria". *Primer Congreso Nacional sobre Deficiencia Mental. Memoria. s/Ciudad de Edición, SEP, Dirección General de Educación Especial, s/fecha. pp. 163-184.*
- BRASLAVSKY, BERTA P. DE. "Hay una Pedagogía Especial". *Primer Congreso Nacional sobre Deficiencia Mental. Memoria. s/Ciudad de Edición, SEP, Dirección General de Educación Especial, s/fecha, pp. 289-310.*
- BRASLAVKY, BERTA P. DE. "Normalización e Integración en América Latina". *Primer Congreso Nacional sobre Deficiencia Mental. Memoria s/Ciudad de Edición, SEP, Dirección General de Educación Especial, s/fecha, pp. 27-44.*
- CASTREJÓN DIEZ, JAIME. "El Sistema Educativo Mexicano". *Perfiles Educativos, Nueva Época. México, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, UNAM. Núm. 2, julio-septiembre de 1983, pp. 32-48.*
- DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL. *Análisis de las Perturbaciones en el Proceso de Aprendizaje de la Lecto-Escritura. México, SEP-OEA, 1982, Fascículo 1 y 5.*
- DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL. *Bases para una Política de Educación Especial. México, SEP-FONAPAS, mayo de 1981.*

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL. *La Educación Especial en México*. México, SEP-FONAPAS, mayo de 1981.

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL. *Guía para el Adiestramiento Auditivo*. México, SEP, 1984.

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL. *Guía curricular de preescolar y primaria*. México, Secretaría de Educación Pública, 1982.

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL. *Grupos Integrados*. México, SEP, diciembre de 1984.

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL. *Lineamientos para la Orientación Vocacional en el CECADEET*. México, SEP, 1984.

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL. *Lineamientos Técnicos para el Centro de Capacitación de Educación Especial*. México, SEP, 1984.

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL. *Orientaciones Didácticas*. México, SEP, 1984.

DYBWAD, GUNNAR. "Nuevas tendencias en Deficiencia Mental". *Primer Congreso Nacional sobre Deficiencia Mental*. Memoria. s/Ciudad de Edición, SEP. Dirección General de Educación Especial, s/fecha, pp. 13-26.

FLAVELL, JOHN H. *La Psicología Evolutiva de Jean Piaget*. Editorial Paidós, Buenos Aires, s/fecha.

GÓMEZ PALACIO, MARGARITA. "Perspectiva de la Educación de las Personas con Deficiencia Mental : sus dimensiones conceptuales y operacionales". *Primer Congreso Nacional sobre Deficiencia Mental. Memoria*. s/Ciudad de Edición, SEP, Dirección General de Educación Especial, s/fecha, pp. 375-384.

GORELICK, MOLLY G. "La Integración dos Caras de la Moneda". *Primer Congreso Nacional sobre Deficiencia Mental. Memoria*. s/Ciudad de Edición, SEP, Dirección General de Educación Especial, s/fecha, pp. 185-192.

JORGENSEN, SKOV. "Situación y Tendencias de la Educación Especial en Europa Occidental". *Primer Congreso Nacional sobre Deficiencia Mental. Memoria*. s/Ciudad de Edición, SEP, Dirección General de Educación Especial, s/fecha, pp. 89-108.

JURADO GARCÍA EDUARDO. "Aspectos Clínicos de la Perinatología". *Primer Congreso Nacional sobre Deficiencia Mental. Memoria*. s/Ciudad de Edición, SEP, Dirección General de Educación Especial, s/fecha, pp. 233-254.

JURADO GARCÍA EDUARDO. "Frecuencia e Impacto de la Prematurez e Hipotrofia al nacimiento". *Primer Congreso Nacional sobre Eficiencia Mental. Memoria*. s/Ciudad de Edición, SEP, Dirección General de Educación Especial, s/fecha, pp. 255-272.

LATAPI, PABLO. *Temas de Política Educativa*. México, Fondo de Cultura Económica, marzo de 1982.

NAVARRO BENÍTEZ, VERÓNICA. "Expansión Educativa y Democratización de la Enseñanza". *Perfiles Educativos*. México, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, UNAM, Núm. 13, julio-septiembre de 1981, pp. 37-48.

NERVI, J. RICARDO. "¿Hay una Pedagogía Especial? : Propuestas para una revisión de su contexto a la luz de la Ciencia de la Educación". *Primer Congreso Nacional sobre Deficiencia Mental*. Memoria. s/Ciudad de Edición, SEP, Dirección General de Educación Especial, s/fécha, pp. 343-354.

PACHECO MÉNDEZ, TERESA. "La Interpretación Social de la Problemática Educativa en México, un Análisis Crítico". *Perfiles Educativos*. México, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, UNAM, Núm. 14, octubre-diciembre de 1981, pp. 3-18.

PANSZA, MARGARITA. "Una aproximación a la Epistemología de Jean Piaget". *Perfiles Educativos*. México, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, UNAM, Núm. 18, octubre-diciembre de 1982, pp. 3-16.

PERERA MEZQUIDA, FERNANDO. "La Educación Especial en el futuro, presente y futuro de una realidad : el deficiente mental". *Primer Congreso Nacional sobre Deficiencia*

Mental. Memoria. s/Ciudad de Edición, SEP, Dirección General de Educación Especial, s/fecha, pp. 355-374.

PIAGET, J. E INHELDER, B. *Psicología del Niño.* Madrid, Ediciones Morata, S.A., 1981.

PODER EJECUTIVO FEDERAL. *Plan Nacional de Desarrollo, 1983-1988.* México, Secretaría de Programación y Presupuesto, 1983.

PODER EJECUTIVO FEDERAL. *Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte, 1984-1988.* México, Secretaría de Educación Pública, 1984.

RAMÓN LACA, MA. LUISA. "Preparación del Deficiente Mental para la Vida Adulta". *Primer Congreso Nacional sobre Deficiencia Mental. Memoria.* s/Ciudad de Edición, SEP, Dirección General de Educación Especial, s/fecha, pp. 323-332.

RICHMOND, P.G. *Introducción a Piaget.* Editorial Fundamentos, Madrid, España, 1984.

RODRÍGUEZ ROMEO, SALAS ALVARADO MAX Y COLABORADORES. *Guía para el diagnóstico y tratamiento del paciente pediátrico.* México, febrero de 1975.

RUIZ LARRAGUIBEL, ESTELA. "Reflexiones en torno a las teorías de aprendizaje". *Perfiles Educativos, Nueva Época*. México, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, UNAM, Núm. 2, julio-septiembre de 1983, pp. 49-56.

SALOMÓN, MAGDALENA. "Panorama de las principales corrientes de interpretación de la educación como fenómeno social". *Perfiles Educativos*. México, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, UNAM, Núm. 8, abril-mayo-junio de 1980, pp. 3-24.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. "Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública". *Diario Oficial de la Federación*. México, Poder Ejecutivo Federal, martes 23 de febrero de 1982, pp. ---.

A N E X O I

Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública, publicado en el *Diario Oficial* de la Federación del martes 23 de febrero de 1982.

Artículo 19.- Corresponde a la Dirección General de Educación Especial:

- I. Promover normas pedagógicas, contenidos y métodos para la educación especial; y difundir los aprobados;
- II. Verificar que las normas pedagógicas, contenidos y métodos aprobados para esta educación se cumplan en los planteles de la Secretaría;
- III. Formular disposiciones técnicas y administrativas para la organización, operación, desarrollo, supervisión y evaluación de los servicios a que se refiere este artículo;
- IV. Organizar, desarrollar, operar, supervisar y evaluar la educación para niños y jóvenes atípicos que se imparten en los planteles especializados de la Secretaría;
- V. Organizar, desarrollar, operar, supervisar y evaluar las clínicas psicopedagógicas, de la conducta, de la ortolalia y de otras especialidades que dependen de la Secretaría;
- VI. Promover y apoyar el establecimiento de servicios de educación especial de los sectores público y privado destinados a la atención de niños y jóvenes atípicos;

- VII. Supervisar, conforme a las disposiciones correspondientes, que las instituciones educativas incorporadas a la Secretaría que impartan la educación a que se refiere este artículo, cumplan con las normas aplicables;
- VIII. Impartir orientación a los padres de los educandos, de acuerdo con los programas de educación especial;
- IX. Llevar a cabo investigaciones para el desarrollo y la superación de las tareas de la educación especial y fomentar las que efectúen los sectores público y privado;
- X. Diseñar y desarrollar, de acuerdo con los lineamientos aprobados, programas para la superación académica del personal docente de la Secretaría que imparta educación especial;
- XI. Desarrollar tareas de divulgación y sensibilización dirigidas a la comunidad nacional para la mejor comprensión de los atípicos, y
- XII. Realizar aquellas funciones que las disposiciones legales confieran a la Secretaría, que sean afines a las señaladas en las fracciones que anteceden y que le encomien de el secretario.

DEMANDA POTENCIAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL
EN LA REPÚBLICA MEXICANA
1 9 8 5

Entidad Federativa	Escuelas de Educación Especial	Centros de Capacitación de Educación Especial	Grupos Integrados	Centros Psicopedagógicos	Total
Aguascalientes	11 597	4 345	1 863	2 334	20 139
Baja California	20 837	9 583	4 038	5 002	39 460
Baja California Sur	4 714	1 896	911	1 065	8 586
Campeche	9 690	3 427	2 473	2 926	18 516
Coahuila	30 932	12 189	6 682	6 188	55 991
Colima	7 093	2 224	1 481	1 589	12 987
Chiapas	37 563	16 085	6 324	6 986	66 958
Chihuahua	35 415	15 717	6 402	7 547	65 081
Distrito Federal	140 496	64 399	31 164	51 359	287 418
Durango	23 883	8 706	3 086	3 860	39 535
Guanajuato	61 551	22 287	8 647	18 289	110 774
Guerrero	42 981	15 636	6 741	8 144	73 502
Hidalgo	31 090	10 642	3 916	6 667	52 315
Jalisco	84 894	31 129	12 768	10 278	139 069
Estado de México	189 587	76 042	15 867	26 392	307 888
Michoacán	48 320	21 446	15 360	17 822	102 948
Morelos	19 573	8 645	3 372	4 274	35 864
Nayarit	15 110	5 251	2 235	2 478	25 074
Nuevo León	50 120	20 963	5 739	5 014	81 736
Oaxaca	41 649	15 839	7 715	11 736	70 217
Puebla	67 551	23 616	10 121	12 191	113 479
Querétaro	17 012	5 956	1 938	3 010	27 916
Quintana Roo	7 013	2 400	961	1 297	11 671
San Luis Potosí	33 979	11 860	5 703	7 841	59 383
Sinaloa	39 441	14 557	4 758	4 618	63 374
Sonora	28 735	11 583	4 594	5 460	50 372
Tabasco	22 384	8 411	3 085	4 000	37 880
Tamaulipas	35 457	14 824	6 270	9 177	65 723
Tlaxcala	11 216	4 258	1 089	1 323	17 896
Veracruz	105 947	41 040	11 496	13 455	171 938
Yucatán	17 269	7 610	5 171	5 718	35 768
Zacatecas	23 458	8 111	1 978	3 086	36 633
TOTAL	1 316 557	521 177	203 948	271 126	2 312 808

LUGAR QUE OCUPAN LOS ESTADOS DE LA REPUBLICA
EN CUANTO AL INDICE DE ATENCION ALCANZADO Y
EL PRESUPUESTO ASIGNADO 1985-1986

Entidad Federativa	Índice de Atención	Presupuesto Ideal	Asignado Real	Diferencia
Aguascalientes	1	31	14	17
Baja California	8	24	6	18
Baja California Sur	5	27	27	0 ³
Campeche	7	25	29	- 4
Coahuila	3	29	3	26
Colima	4	28	31	-3
Chiapas	31	1	19	-18
Chihuahua	17	15	10	5
Durango	9	23	11	12
Guajuato	25	7	8	- 1
Guerrero	20	12	21	- 9
Hidalgo	22	10	28	-18
Jalisco	30	2	9	- 7
Estado de México	29	3	2	1
Michoacán	27	5	15	-10
Morelos	24	8	26	-18
Nayarit	11	21	22	- 1
Nuevo León	12	20	1	19
Oaxaca	21	11	17	- 6
Puebla	28	4	13	- 9
Querétaro	13	19	25	- 6
Quintana Roo	2	30	23	7
San Luis Potosí	23	9	20	-11
Sinaloa	19	13	12	1
Sonora	6	26	4	22
Tabasco	16	16	18	- 2
Tamaulipas	15	17	7	10
Tlaxcala	16	22	30	- 8
Veracruz	26	6	5	1
Yucatán	14	18	16	2
Zacatecas	18	14	24	-10