

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO.
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA.

LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA EN MEXICO
CONSIDERACIONES PARA SU ANÁLISIS.

TESINA

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A:

NORA AIDA VILLEGAS POZAS.

Comisión Dictaminadora:

Lic. Norma Contreras García.
Lic. Clara Bejar Nava.
Lic. Francisca Bejar Nava.

Asesora.
Dictaminadora.
Dictaminadora.

Tlalnepantla, Edo. de México

2003



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

CUANDO LAS PALABRAS NO ALCANZAN,
CUANDO "GRACIAS" , DE TANTAS VECES DICHO, DE TANTAS VECES
NOMBRADO, PIERDE SU CAPACIDAD DE TRANSMITIR TODO AQUELLO QUE
TENGO QUE AGRADECERTE, CUANDO "GRACIAS" NO TIENE LOS MATICES
NI LOS SIGNIFICADOS DE AQUELLO QUE INTENTO DECIR, ENTONCES
MAMÁ; NO ME QUEDA MÁS QUE MI MIRADA, MI ABRAZO, MI PERSONA
PARA TRATAR DE EXPRESAR LO ENORMEMENTE AFORTUNADA QUE HE
SIDO AL CONTAR SIEMPRE CONTIGO.

LA FUERZA DE UN ÁRBOL PARA SOSTENERSE ANTE LOS EMBATES DE LA
TORMENTA, ESTÁ EN SUS RAÍCES.

TÚ ERES MI RAÍZ

TU PRESENCIA, TU FIGURA HAN SIDO BRÚJULA EN MI VIDA. CON TU
MANERA DE ESTAR CERCAÑO A MÍ, CON TU MIRADA AMOROSA, ME HAS
TRANSMITIDO LA PAZ QUE NECESITO PARA ANDAR CON PASO FIRME Y
SERENO. ¡QUE IMPORTANTE HAS SIDO EN MI VIDA PAPÁ!

SAL, ALAIDE Y AMAIRANI.

ESTO QUE TIENEN EN SUS MANOS
ES LA CULMINACIÓN DE UNA ETAPA DE MI VIDA.
ES BUENO PODER COMPARTIRLA CON USTEDES,
MÁS BUENO AÚN ES SABER QUE EN CADA PALABRA,
EN CADA RENGLÓN, EN CADA IDEA,
ESTÁN USTEDES PRESENTES.

CELEBRÉMOS PUES LOS CUATRO ESTE MOMENTO
Y PREPARÉMONOS A SEGUIR
DISFRUTANDO JUNTOS DE LA VIDA, SABIENDO QUE EN ESTA HABRÁ
ALEGRÍAS Y TAMBIÉN TRISTEZAS,
PERO QUE NO HABRÁ NADA INSALVABLE MIENTRAS
MIENTRAS NOS UNA EL AMOR.

Quiero en este espacio expresar mi agradecimiento a las siguientes personas:

A mi asesora; Maestra Norma Contreras García, de quien no sólo recibí la asesoría técnica que habría de esperar sino, palabras de aliento que en no pocas ocasiones me levantaron el ánimo para continuar con esta tarea que por momentos me parecía imposible de lograr. Sus correos despertaron en mí el ánimo y la confianza necesarios para seguir adelante. Hoy, al parecer, lo he logrado. Fue un placer contar con su acompañamiento.

A mis sinodales; Licenciada Clara Bejar Nava y Licenciada Francisca Bejar Nava. Sé que el proceso de elaboración de esta tesina fue mucho más lento de lo que yo misma hubiese deseado. Por ello, me es aún más necesario el expresarles mi agradecimiento por su paciencia y consideraciones hacia las dificultades que implicó el orientarme cuando la distancia significó permanentemente una traba para la comunicación directa. No obstante ello, contar con sus observaciones certeras me guió para llegar a este momento.

ÍNDICE

	Índice	1
	Resumen	3
1.	ANTECEDENTES HISTÓRICOS Y FUNDAMENTOS DE LA PROPUESTA DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA	4
1.1.	Etapa de separación.	4
1.2.	Etapa de custodia y atención.	5
1.3.	Etapa de rehabilitación.	8
1.4.	Etapa de integración.	10
1.5.	Fundamentos de la propuesta de integración educativa.	11
1.5.1.	De derechos humanos.	11
1.5.2.	Por la toma de conciencia.	13
1.5.3.	A partir de los datos aportados por los estudios de prevalencia de la discapacidad.	14
1.5.4.	Por cuestionamiento a los medios de diagnóstico	16
1.5.5.	Por cuestionamiento a los fundamentos científicos y logros en las aulas especiales.	16
1.5.6.	En cuanto a las consecuencias pedagógicas hacia las personas con discapacidad.	17
1.5.7.	En cuanto a las consecuencias pedagógicas hacia las personas sin discapacidad.	19
1.6.	Comentarios finales.	20
2.	CONCEPTOS FUNDAMENTALES.	22
2.1.	Primeros intentos por delimitar términos.	22
2.2.	Necesidades educativas especiales.	23
2.3.	Necesidades básicas de aprendizaje.	27
2.4.	Integración escolar.	29
2.4.1.	Principios que impulsan la integración escolar.	30
2.4.2.	Aspectos implicados en las transformaciones hacia una escuela integradora.	31

2.4.3.	¿Cuál es el proceso para la integración escolar de un alumno?	34
2.5.	Normalización.	35
2.6.	Individualización.	36
2.7.	Comentario final	37
3.	LÍNEAS GENERALES PARA LA PUESTA EN MARCHA DEL MODELO DE INTEGRACIÓN.	39
3.1.	Condiciones para alcanzar la integración educativa.	39
3.2.	La propuesta para la atención educativa integradora en México.	44
3.2.1.	Orígenes del modelo educativo nacional.	45
3.2.2.	Características del modelo de Educación Especial en México.	46
3.2.3.	Los inicios de la Educación Especial en México.	48
3.2.4.	La educación especial en México a partir de la década de los 80's.	49
3.2.5.	Acciones en México encaminadas a proporcionar una atención integradora a los discapacitados.	51
3.3.	Comentario final.	55
4.	LA PSICOLOGÍA EDUCATIVA E INTEGRACIÓN.	58
4.1.	Definición de psicología educativa.	58
4.2.	Historia de la psicología educativa.	63
4.3.	Fuentes teóricas de la psicología educativa.	68
4.4.	Conceptos afines a la psicología de la educación.	76
4.5.	La psicología educativa en el marco de la integración de las personas con necesidades educativas especiales.	80
4.6.	Comentario final.	91
	DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	92
	Bibliografía.	104

RESUMEN

El trabajo que presento a continuación es el resultado de la investigación documental que llevé a cabo en torno al tema de la propuesta que en México se ha ido gestando en cuanto a la integración educativa de las personas con necesidades educativas especiales (n e e).

La información obtenida la he esquematizado en cinco capítulos con la intención de que el lector tenga una panorámica que le permita hacer un análisis de esta cuestión. En el capítulo 1 realicé una revisión de los antecedentes históricos de la atención que se le ha brindado (o negado en algunos casos) a estos individuos. Presento además una reseña de los fundamentos que han promovido la propuesta en favor de la integración social de las personas con alguna discapacidad.

En el capítulo 2 abordé los conceptos teóricos fundamentales del tema en cuestión y enseguida, en el capítulo 3, concentré la información fundamental respecto a las características de esta propuesta de integración en México. Para lo anterior, realicé un recorrido por la historia de la educación especial en México. El capítulo 4 lo destiné a una breve semblanza de la psicología educativa finalizando con la propuesta con relación a la función del psicólogo dentro del marco de la integración educativa. El capítulo 5 contiene mis conclusiones y comentarios relativos a los capítulos precedentes.

Señalo algunas de las conclusiones de este trabajo:

Desde el contexto discursivo, las propuestas a favor de la integración educativa de las personas con n.e.e. se fundamentan en argumentos que se desprenden desde variados ámbitos.

Lograr estos objetivos implica transformaciones de fondo en la misma estructura de la sociedad y en la manera en que ésta imagina, entiende y juzga a estas personas.

La labor que se espera del psicólogo en este proceso de cambio es fundamental. Se le pide que deje el rol de psicómetra, para integrarse al equipo de trabajo que determinará las n e e y pondrá en común sus saberes para establecer un plan de trabajo interdisciplinario que aplicado en los espacios educativos regulares o en los especiales, posibilite el máximo desarrollo del educando.

CAPÍTULO 1

ANTECEDENTES HISTÓRICOS Y FUNDAMENTOS DE LA PROPUESTA DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA.

A lo largo de la historia ha variado radicalmente la forma en que se ha considerado a las personas que presentan alguna discapacidad y de ahí; también se ha modificado sustancialmente la atención que se les brinda. Para designar a estas personas se han utilizado adjetivos tales como; deficientes, minusválidos, incapacitados, especiales, discapacitados, con necesidades especiales, entre otros. Es importante hacer mención que muchos de estos términos fueron inicialmente propuesto y usados con la intención de designar adecuadamente a estas personas y propiciar su cabal identificación, superando el rechazo así como la devaluación de que han sido objetos de manera reiterada. Sin embargo; nuevamente cada uno de dichos conceptos ha adquirido un matiz denigrante hacia el individuo. Actualmente se promueve en muchos países la propuesta de designarlos como personas con necesidades especiales en un nuevo intento por sentar las bases para lograr el trato digno e igualitario que se merecen. Desde esta nueva perspectiva se ha ido construyendo la propuesta que su atención educativa se lleve a cabo, en todos aquellos casos en que esto sea posible, dentro de los mismos espacios en que brinda la atención al resto de la población.

Para hacer una revisión de este proceso histórico en cuanto a la manera en que la sociedad ha concebido y llevado a cabo la atención de estas personas, he de basarme en un esquema general propuesto por Jonsson, (1992-1993) en el cual se señalan cuatro grandes etapas, cada una con características muy particulares:

1.1. Etapa de separación.

Respecto a ella podemos mencionar escritos de la época romana donde hay referencias en cuanto que los locos eran considerados como seres disponibles para la diversión de los ricos senadores. En muchas sociedades, el padre tenía capacidad para decidir si quería o no al hijo diferente, en el último de los casos éste era abandonado a las fieras. En la edad media se logra un cambio importante pero no total. Si bien es cierto que se abrieron hospitales y conventos donde se aloja y cuida a los discapacitados por otro lado

se les sigue teniendo miedo, considerándolos personas poseídas por el demonio o espíritus infernales y por tanto son objeto de exorcismo y hasta en algunos casos fueron condenados a la hoguera. Son rechazados por temor e ignorancia, degradados a condiciones de extrema pobreza, se les encomendaban las funciones inferiores. Eran asesinados por creer que se encontraban poseídos por malos espíritus o víctimas de la mala fortuna o algún maleficio. Así por ejemplo; “En la edad medía; existían quienes creían en brujerías operando dolorosamente los oídos y la lengua de las personas no-oyentes. Supongo que estas personas sufrían castigos muy crueles, soportando toda clase de burlas y trabajos como esclavos clandestinos.” (Salazar, 1995, p. 127) En términos generales, al ser considerados un peligro para la sociedad eran ignorados, rechazados, desplazados, perseguidos o explotados de tal manera que ahora ella misma se convertía en un peligro para ellos.

1.2. Etapa de custodia y atención.

La principal característica de este periodo es que ya existe preocupación por los discapacitados sea por motivos religiosos o filantrópicos y lo más frecuente es que se hagan cargo de ellos en instituciones especiales aisladas.

Toledo (1981) aporta interesantes datos para conformar la visión de lo que ocurrió en esta etapa:

Uno de los primeros acontecimientos con que se inaugura esta fase se registra en el siglo XVI, cuando Pedro Ponce de León consigue enseñar a un grupo de sordos a hablar, leer y escribir. Posteriormente, Juan Bonet y el abad De l'Épée siguiendo esta orientación abren la primera escuela para sordos en París en el año de 1760. Valentin Hüay, quien estaba asociado con el abad De l'Épée decidió hacer lo mismo con los ciegos fundando en la misma ciudad pero en 1784 una institución para ciegos, donde las personas usaban letras de madera para leer. Un alumno de esta institución; Luis Braille, inventó el alfabeto que lleva su nombre.

Cita Toledo que en este ambiente de apertura a la educación de las personas con deficiencias, en 1798 y también en Francia aparece en un bosque, un chico de once o doce años con costumbres parecidas a los animales. Felipe Pinel, quien había destacado al quitar las cadenas a los locos en los manicomios; declaró a este joven como idiota incurable, incapaz de aprender. Pero un discípulo suyo; Jean Marc Gaspard Itard, estableció un

programa con el que logró que aprendiera un gran número de habilidades, aunque no a hablar. Su experiencia la recoge en su libro “El niño salvaje de Aveyron” que es un clásico para la historia de la educación de las personas con retraso mental. Eduardo Seguí, su discípulo, siguió sus pasos en estructurar recursos educativos a favor de los retrasados.

Para 1800 (la era de las instituciones de custodia), la ideología predominante consideraba que las personas con necesidades especiales requerían de esfuerzos profesionales para lograr su educación pero manteniendo la idea de que eran *niños eternos* (en cuanto a los retrasados mentales) o (en el caso de aquellos que presentaban alguna discapacidad) se les señalaba como personas enfermas, seres humanos no plenos.

Bajo la égida de esta ideología, las instituciones para atender a estas personas se crearon en las afueras de las ciudades, con altas verjas y amplios jardines para evitar la curiosidad malsana de los demás pero con ello mismo se evitaba el contacto con el exterior. “La creación de las instituciones tranquilizaba la conciencia colectiva, se estaban proporcionando cuidados y asistencia, sin que la presencia de los discapacitados ofendiera la vista, el oído o el olfato de la comunidad.” (Toledo, 1981, p. 19)

En estas instituciones se mantenía el internamiento indiscriminado de personas con discapacidades y problemáticas diversas. Se mezclaban ciegos, sordos, vagos, prostitutas, locos, retrasados mentales. En París, fue hasta 1831 que se separaron los locos de los retrasados mentales. En España, ello se hizo hasta principios de este siglo. Mismo Toledo comenta que aún en la actualidad es posible encontrar al interior de los hospitales psiquiátricos a personas seniles y retrasados mentales (utilizando los mismos términos empleados por el autor) aunque en pabellones distintos pero rodeados por la misma verja.

Es claro que los discapacitados son un objeto al que se le atiende pero el cual al mismo tiempo tiene muy poca o nula influencia sobre los servicios que se le brindan.

Muchos de los así internados desarrollan una segunda discapacidad (inadaptación social) que los segrega aún más que nunca. Algunos pasan la totalidad de su existencia en estas instituciones. La participación estatal es restringida y los individuos discapacitados no reciben gran atención pública. Son asimismo, considerados un problema privado de familias desafortunadas y a la vez una responsabilidad social que debe ser manejada privadamente por la familia en la mejor forma posible.

Las instituciones con estas características se extienden por Europa y América desde 1800 hasta 1900. Aún así, durante esta etapa se dieron algunas manifestaciones de lo que vendría a ser característico de la siguiente; la creación de algunas escuelas especiales para ciegos y sordos donde recibían una atención muy similar a la que reciben actualmente en escuelas del mismo tenor. Otros niños con minusvalías múltiples no tenían vidas largas, como en el caso de los parálíticos cerebrales y debido a ello su prevalencia no era tan considerable como en la actualidad y la atención que recibían era mínima. Así como los anteriores hubo otros rescatables casos de ruptura de la tendencia a institucionalizar a las personas con alguna deficiencia sensorial o mental. Por ejemplo; en 1810; Johann Wilhelm Klein inicia una campaña promoviendo la educación de los ciegos en las escuelas regulares. En 1842 el Gobierno de la Baja Austria emite un decreto en que reconoce que los ciegos son sacados de sus comunidades para darles educación y llevados a instituciones en que se generan ambientes extraños para ellos, por tanto “(...) es una necesidad obvia que los niños ciegos se eduquen, de acuerdo con sus necesidades, en su hogar o en la escuela de su comunidad.” (Toledo, 1981, p. 21)

En 1830, John Conolly (citado por Toledo) publica un libro que contiene *sugerencias para una mejor protección y tratamiento del enfermo mental* en el cual hace los siguientes planteamientos, muy revolucionarios para la época:

- La enfermedad mental no es una razón para el aislamiento.
- Cada manicomio debe convertirse en una escuela de instrucción para estudiantes de medicina y en un lugar de educación para enfermos.
- Cada manicomio debe preocuparse por el bienestar del enfermo en la comunidad, en colaboración con los médicos de medicina general.

Con sus planteamientos; “Enfatiza la medicina extra y posthospitalaria. Inicia la abolición de las restricciones (el aislamiento, la privación de objetos, etcétera) y hace surgir la conciencia de que el problema de los enfermos mentales es, a la vez que psiquiátrico, social y económico-político.” (p. 22)

Aunque este autor tuvo buenos resultados desafortunadamente fue acusado de charlatanería, de desafiar la opinión pública y finalmente dimite. Se había adelantado a su tiempo en una era cuya principal característica era el auge de las instituciones.

1.3. Etapa de rehabilitación.

Lo definitorio de la atención que se les brinda durante esta época es que el énfasis ya no se centra en cuidarlos sino en proporcionarles cierta capacitación.

Un acontecimiento que marca significativamente el inicio de este periodo ocurre en 1898 cuando Alexander Graham Bell en los Estados Unidos propugna porque los niños con discapacidad sean educados en escuelas especiales y ubicadas en sus comunidades. Se forma entonces la National Education Association y de aquí se deriva el Departamento de Educación Especial en 1902 que permanece en los Estados Unidos hasta la fecha. Así, el siglo XX se inaugura como la era de las instituciones de educación especial.

Se considera durante esta etapa, que pueden mejorar y compensar la discapacidad hasta poder participar en actividades productivas. Se les concibe más como sujeto que objeto. Hay más interés en lo que pueden hacer que en aquello que no logran pero esta rehabilitación aún se da dentro de un marco institucional.

Un hecho relevante ocurre a partir de 1900 y contribuye a fomentar la creación de este tipo de instituciones. Dada la expansión de la escolarización en la población como producto de la introducción y expansión de la escuela obligatoria, fue cada vez más evidente la existencia de una minoría de alumnos que no podían seguir a sus demás compañeros en el ritmo educativo. En este momento fue cuando quedó en evidencia una gran cantidad de niños que no manifestaban las minusvalías tan llamativas como las sensoriales, (aquellas para las cuales se habían creado las escuelas especiales) sino que eran los que no podían acceder a los conocimientos elementales y que ahora, con la llegada masiva de escolares y con la aparición paulatina de los grados escolares, iban siendo rebasados. Se promueve entonces que en la escuela regular no existan alumnos especiales y clases específicas para ellos sino, como señalan Chamber and Hartman (1983 citados por Jonsson, 1992-1993) evolucionar y crear espacios específicos con la intención de evitar que interfieran en la enseñanza de los otros. Así, reconociendo que estos niños podían aprender dentro de sus limitaciones, surgieron las escuelas especiales.

Otro elemento definitorio de esta etapa fue el pensamiento predominante respecto a la deficiencia o discapacidad, considerando que procedía de causas orgánicas que se producían a inicios del desarrollo (modelo médico). Por ello, para una detección oportuna del trastorno fue muy útil el enorme desarrollo de las pruebas de inteligencia para delimitar los distintos niveles

de retraso mental. El uso de tests de inteligencia fue importante para decidir que alumnos eran “...botados del camino o dejados a vegetar en cursos más lentos y menos exigentes”. (Cronbach, 1965 citado por Jonson, 1992-1993, p. 2)

A partir de este modelo médico las dificultades en el aprendizaje se consideran como síntomas de un déficit y por lo tanto se crean estructuras marginales para atender a los que no se desempeñan de acuerdo a las normas o han sido excluidos por ser *diferentes*. Los discapacitados se atienden en grupos separados, lo que se considera como la manera de proporcionarles el mejor *tratamiento* posible con profesores especiales. Apareció entonces la conciencia de una atención educativa especializada distinta y separada de la educación ordinaria. Surgen así las escuelas de educación especial que se extienden y consolidan pues la universalización de la oferta educativa condujo a considerar más positiva la existencia de escuelas o clases específicas para estos alumnos debido a condiciones como el menor número de los mismos por aula, a la existencia de edificios específicos y adaptados así como a la posibilidad de una atención educativa más individualizada.

Poco a poco la clasificación de sordos, ciegos y retrasados mentales no fue suficiente y se fueron haciendo clasificaciones cada vez más específicas (autistas, parálisis cerebrales, con espina bífida, por mencionar algunos) o divisiones más particularizadas (educables, entrenables, con trastornos del aprendizaje, con problemas caracteriales). Ante la imposibilidad de ubicar escuelas de cada uno de estos tipos en todas las comunidades, se crearon los internados.

Para la segunda mitad del siglo XX, en los años 40 y 50; las posiciones ambientalistas y conductistas que dominaban el campo de la psicología en el ámbito internacional, comenzaron a cambiar la perspectiva y aunque los datos arrojados por las evaluaciones eran importantes ya se tenía además en cuenta a las influencias sociales y culturales que podían determinar un funcionamiento intelectual más deficiente o el hecho de que la deficiencia podía estar motivada por ausencia de estimulación adecuada o por procesos de aprendizaje incorrectos. Al plantearse causas exógenas y endógenas se cuestiona el término de incurabilidad como criterio básico de todo tipo de deficiencia. Con ello mismo se reconoció las consecuencias negativas de los internados para atender a personas con alguna deficiencia o discapacidad, promoviéndose y hasta haciendo obligatorio el que los niños pasaran los fines de semana en casa.

Durante esta etapa las propuestas educativas en referencia a este sector de la población se basan en el llamado enfoque individual (categorización-segregación-especialización-cuidado). Se establece así la diferenciación de los alumnos normales en comparación a los deficientes partiendo de la consideración que las condiciones personales del alumno son las limitadoras de su capacidad para aprender y ser educado normalmente. Ésta, que es la mejor respuesta educativa para ellos se conoce como “discriminación positiva” (Echeita, 1993) y lleva a concentrar a estos alumnos en centros especiales para rentabilizar así como optimizar los recursos existentes, sobre todo la especialización del profesorado que se ocupa de ellos.

1.4. Etapa de integración.

La sociedad se adapta globalmente al discapacitado. La discapacidad ya no es problema exclusivo del individuo sino una función de la interacción del mismo y su entorno, por lo tanto concierne a la sociedad como un todo. Se reconoce que la plena igualdad y participación no se logra sólo con tomar medidas para la rehabilitación del individuo discapacitado sino que debe haber una profunda transformación de todas las estructuras de la sociedad. Se empieza a aceptar la idea de que a una persona se le convierte en incapaz de valerse por sí misma a cuando se le niega el acceso a oportunidades que están disponibles para otros miembros de la sociedad.

El reconocimiento de que la discapacidad está en función de las condiciones sociales, culturales y económicas en las que se desenvuelve la persona, ha dado lugar a una nueva manera de concebir el trato que merecen y requieren las personas con necesidades especiales para verdaderamente lograr su integración a la sociedad.

Se pretende salvar las barreras que han obstaculizado el que las personas con necesidades especiales puedan gozar de los mismos derechos que cualquier otro individuo. Se reconoce la necesidad de que los espacios de desenvolvimiento que existen en cualquier sociedad cuenten con la infraestructura necesaria para que a ellos puedan acceder todas y cada una de las personas que lo desee o requiera.

Desde esta perspectiva, el punto fundamental es la propuesta de que la integración ya no es el fin o meta que se pretende para los individuos con discapacidad, sino que se

convierte en el medio indispensable para alcanzar el objetivo de que todos accedan a la igualdad de derechos y oportunidades.

1.5. Fundamentos de la propuesta de integración educativa.

Son muchos y diversos los fundamentos de la propuesta que en gran parte del mundo se promueve en favor del modelo de atención integradora. Para su análisis los agruparé en los siguientes apartados:

1.5.1. De derechos humanos.

En este inicio del siglo XXI la población cuenta ya con el respaldo de una diversidad de acuerdos de horizontes mundiales en los cuales los países participantes se han comprometido a trabajar por el bienestar en todos los sentidos de sus representados. Muchos de estos documentos han surgido a partir de espacios de reunión concertados por la Organización de las Naciones Unidas y sus distintas dependencias especializadas. De entre ellos podemos citar los siguientes:

- * Declaración Universal de los derechos humanos (1948)
- * Declaraciones de la ONU o de las personas con Retraso Mental (1971)
- * Declaraciones de las Naciones Unidas, de las personas discapacitadas (1975)
- * Declaración del Año Internacional de los Impedidos (1981)
- * Los Derechos del Retrasado Mental (1981)
- * Programa Mundial de Acción a las Personas Discapacitadas (1982)
- * El Decenio del Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad (1983-1992)
- * Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (1989)

De los anteriores es particularmente importante rescatar el Programa Mundial de Acción para Personas con Discapacidad, mismo que fue aprobado por la ONU en 1982 (Gil, 1995) ya que marca un hito fundamental al contener líneas de acción concretas. Con sus ejes rectores de: “Equiparación de oportunidades” (que alude al acceso a los servicios de la comunidad en general) y el “Pleno goce de los derechos humanos” (que remite a evitar por todos los medios la discriminación y preservar la dignidad de quienes portan una

discapacidad) ha impulsado que el concepto de personas que presentan una deficiencia física o mental haya evolucionado sustancialmente en las últimas décadas.

Posterior a ello y de igual relevancia es la Declaración de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos realizada en Jomtien, Tailandia del 5 al 9 de marzo de 1990 en donde se establece:

“Satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje exige algo más que una renovación del compromiso con la educación básica en su estado actual. Lo que se requiere es una visión ampliada que vaya más allá de los recursos actuales, las estructuras institucionales, los planes de estudio y los sistemas tradicionales de instrucción, tomando como base lo mejor de las prácticas en uso. Hoy existen nuevas posibilidades que son fruto de la convergencia entre el incremento de la información y la capacidad sin precedentes de comunicación. Esas posibilidades debemos acrecentarlas con espíritu creador y con la determinación de acrecentar la eficacia” (UNESCO/IDRC, 1993, p. 98).

En esta visión ampliada se comprende la necesidad de:

- Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad.
- Prestar atención prioritaria al aprendizaje.
- Ampliar los medios y alcances de la educación básica.
- Mejorar el ambiente para el aprendizaje.
- Fortalecer la concentración de acciones.

Colateralmente se inicia el trabajo de las Normas Uniformes para la Igualdad de Oportunidades de la ONU. Estas Normas (citadas por Fábila, 1995) tienen su fundamento político y moral en los anteriores convenios y declaraciones que fueron firmadas y ratificadas por una gran cantidad de países.

Las normas se dividen en secciones. Fueron aprobadas por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su cuadragésimo octavo periodo de sesiones mediante resolución 48/96 del 20 de diciembre de 1993.

Estos documentos han pretendido establecer medidas de protección hacia todos los habitantes del planeta propugnando por líneas concretas de acción para implementarse en cada uno de los países de acuerdo a sus condiciones y particularidades. En esta misma búsqueda y de acuerdo a lo que expuse en el apartado precedente ha ido quedando claro en las tres últimas décadas que: “Vivir en sociedad implica que los miembros de ésta

compartan espacios, experiencias, ideales, expectativas, normas, valores, lenguajes y formas diversas de relacionarse. Las diferencias que podemos encontrar dentro del grupo en cuanto a la forma de aproximarnos a cada uno de estos elementos de la cultura, son propias de cada individuo y no tienen porque ser objeto de segregación.” (Viera y Garza, 1995, p. 198). La sociedad se construye en la medida que se van dando las alternativas para satisfacer las necesidades de los individuos que la conforman, esto implica; no de unos cuanto sino de todos.

Y para cerrar este punto cito la Declaración de Managua, producto de la reunión realizada en noviembre de 1993 donde participaron representantes de familias de personas con discapacidad y representantes del gobierno de 36 países del continente americano, los cuales acordaron los siguientes puntos fundamentales:

“Para asegurar el bienestar social de todas las personas, sociedades, tiene que basarse en la justicia, igualdad, equidad, función, interdependencias y reconocer y aceptar la diversidad.

La sociedad debe considerar a sus miembros, antes que nada, como personas y asegurando dignidad, derechos, autodeterminación, peso pleno a los recursos sociales y a la oportunidad de contribuir a la vida comunitaria.” (Richler, 1995, p. 79).

1.5.2. Por la toma de conciencia.

A partir de las acciones ejercidas por asociaciones de padres de familia y otras fuerzas a favor de la integración, la población en general ha visto modificarse sus concepciones respecto a la discapacidad y el trato que merecen recibir aquellas personas que presentan esta condición.

Lo que se ha logrado en este rubro ha sido el producto de una constante labor de familiares y otros miembros de la sociedad interesados por apoyar a los discapacitados en la búsqueda de mejores oportunidades de desarrollo. Su acción, enmarcada por lo general en las restricciones que son consecuencia de la falta de recursos financieros, ha tenido como frutos incipientes pero certeros y vitales logros. Fábila (1995) quien partiendo del hecho de definir a la comunidad como “Una red social compleja que nos envuelve y nos permite interacciones, establecer lazos de afectividad y compañerismo entre las personas que la integran, dando significado, sentido y solidaridad a nuestras vidas.”(p. 84) hace un

cuestionamiento muy fuerte respecto a como lo anterior es vivido por los discapacitados quienes se enfrentan en una diversidad de situaciones de discriminación. Para muchas de estas personas, las redes sociales que deberían permitirle el enriquecimiento de su vida, están estructuradas de manera tal que sólo dan cabida a un número limitado de personas y en otros casos; aíslan y marginan a ellos, a quienes presentan características que los diferencian del resto de la sociedad. En muchos casos, su contacto social se restringe a sus cuidadores terapeutas o educadores dentro de las instituciones, los cuales no buscan de manera alguna establecer lazos afectivos con estas personas que presentan discapacidad. En el caso de que se desenvuelvan en el ámbito familiar muchos de ellos aún así están segregados de hermanos y padres, sufriendo la violación a sus derechos, abusos sexuales o la indiferencia de quienes deberían constituirse en su núcleo básico.

Esta lucha por cambiar actitudes y prejuicios se basa en lo que Viera y Garza (1995) resumen de la siguiente manera:

Los obstáculos físicos o barreras arquitectónicas tienen efectos menores si se les compara con los que provocan las barreras de las actitudes y sus efectos que marginan.

1.5.3. A partir de los datos aportados por los estudios de prevalencia de la discapacidad.

No se sabe a ciencia cierta el número exacto de niños con necesidades educativas especiales ya que sólo hay estimaciones de mayor o menor confiabilidad basadas en investigaciones y estudios de muestra realizados en diferentes partes del mundo.

A continuación cito algunas cifras producto de dichas estimaciones:

“En 1981 UNICEF estimó la EXISTENCIA aproximada de 140 millones de niños discapacitados en el mundo, 120 millones viven en los países en desarrollo: 88 millones en Asia, 18 millones en África, 13 millones en América Latina, 11 millones en Europa, 6 millones en los Estados Unidos (...)” (García, 1995, p. 72).

La ONU señala que por lo menos el 10% de niños tiene al nacer o adquiere posteriormente deficiencia física o mental suficientemente importante como para requerir ayuda especial. La UNESCO en 1979 señaló que hay cierto consenso en la opinión de los expertos y los resultados de diversas investigaciones en cuanto a que el porcentaje de niños

identificados como discapacitados y que requieren de intervención activa y servicios especializados se encuentra entre el 10% y el 15%. (Jonsson, 1992-1993).

La recomendación del Warnock Report en el Reino Unido (DES, 1978 citado por Jonsson) sugiere que la planificación de servicios para niños y jóvenes debe basarse en el supuesto de que alrededor de 1 de cada 6 niños en cualquier momento y hasta uno de cada 5 en algún momento durante su carrera educativa requerirán de alguna forma de servicios educativos especiales.

Esto del 10% debe considerarse una subestimación ya que toma en consideración la situación de países en desarrollo. Reciente literatura estima que la incidencia de discapacidades severas es significativamente mayor en los países en desarrollo que en los desarrollados.

Jonsson agrega que aunque no hay estadísticas confiables se considera, a partir de estas subestimaciones una cifra probable de 500 millones de personas con discapacidad para 1990 y que en el año 2000 serán 600 millones (1 por cada 10 habitantes del mundo). Cada año 55 millones de niños con discapacidad mueren y otros 35 millones se vuelven discapacitados. Por lo menos la mitad de estas discapacidades se podrían prevenir con el uso de los conocimientos y recursos existentes en este momento pues el 90% de estos casos tienen origen ambiental relacionado con pobreza, malnutrición, polución, mala salud, automedicación, infecciones, accidentes, mala atención del parto, abusos y conflictos bélicos. Por cada miembro con discapacidad se estima que por lo menos 4 miembros de la familia estarán afectados directamente. Lo más relevante de estas cifras es que las escuelas y centros especiales no han logrado cubrir más allá del 1 al 2% de los niños con necesidades especiales debido a la falta de vacantes disponibles, altos costos y distancias involucradas. Además, generalmente este servicio sólo se proporciona en áreas urbanas. Sobre este punto regresaré en el inciso 2.2. y por el momento sólo acoto para terminar, que la propuesta generalizada apunta a la consideración que la situación anterior debe superarse logrando que los servicios especiales estén disponibles en todas partes para quienes lo necesiten independientemente del lugar donde vivan.

Las cifras anteriormente mencionadas dejan claro que de ninguna manera es un grupo minoritario el que busca apuntalar esta propuesta sino que es uno que abarca amplias

dimensiones dentro de todos los países del mundo y que demanda se forjen cambios que les permitan pasar a formar parte de la sociedad en igualdad de condiciones.

1.5.4. Por cuestionamiento a los medios de diagnóstico.

Si bien es cierto que en su momento las pruebas psicométricas significaron un avance fundamental al convertirse en un recurso para evaluar y determinar cuando una persona presentaba características que la ubicaban como intelectualmente en desventaja, hoy eso ha cambiado. Existe una corriente generalizada que cuestiona el uso indiscriminado de tales pruebas al considerarlas culturalmente tendenciosas y con grandes problemas en cuanto a su validez. Su estandarización, que en su momento fue su mayor virtud, hoy es revalorada dado que se identifica como una forma de encasillar a la persona además de que por su estructura misma; de entrada las pruebas psicométricas imposibilitan parcial o totalmente una evaluación que contemple todos los elementos que constituyen las múltiples e intrincadas facetas de la personalidad humana.

1.5.5. Por cuestionamiento a los fundamentos científicos y a los logros en las aulas especiales.

Como ya he mencionado, cuando se tomaron medidas concretas para lograr extender la educación a toda la población rompiendo el esquema de que ésta era sólo para una élite, se dio lugar a que se evidenciara la heterogeneidad en cuanto a las características de los alumnos que se comenzaron a recibir. Esto fue aún más marcado cuando se implementó la educación por grados y se establecieron procedimientos para delimitar con mayor precisión los objetivos de la atención educativa, sus funciones y las relaciones con el sistema social. Ante las dificultades para lograr la integración de alumnos que no podían lograr las metas propuestas como el grueso de la población se pensó en otras formas de escolarización para ellos, las cuales pretendían garantizar la atención formativa a estos niños y adolescentes.

En las últimas tres décadas los limitados resultados obtenidos en gran parte de dichas escuelas especiales han mostrado la urgente necesidad de revalorar la pertinencia y adecuación de esta estrategia de atención educativa para un tan significativo porcentaje de la población. La UNESCO de una evaluación realizada entre 1986 y 1987 en 51 países, determinó que en 32 de

ellos menos del 1% en edad escolar estaba matriculado en programas de educación especial. En 44 de esos países menos del 3% lo estaba o sea; la gran mayoría de los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales no recibe la enseñanza adecuada en los casos en que reciban algún tipo de instrucción. (Jonson, 1992-1993).

Y no sólo los resultados estadísticos han llevado a la necesidad de proponer nuevas líneas de trabajo escolar con las personas que presentan necesidades educativas especiales. También es de mencionar lo que se ha observado en cuanto a las perspectivas a partir de las cuales los docentes planean su labor en estos centros especiales pues como menciona Echeita (1993, p. 33): "(...) una gran parte del profesorado que trabaja con estos alumnos ha visto disminuir sus expectativas con respecto a las posibilidades de aprendizaje y educación de estos "alumnos deficientes" y poco a poco, muchos centros y profesores han terminado preocupándose fundamentalmente de su cuidado en detrimento de sus funciones educativas."

Esta discrepancia entre requerimientos de las personas con necesidades educativas especiales por un lado y, por otra parte; los servicios además de los resultados obtenidos en ellos, han llevado a una reevaluación de estrategias educativas y ha impulsado la toma de conciencia en cuanto que las necesidades especiales y la capacitación de tales niños, jóvenes y adultos no han podido resolverse a través de estos onerosos centros y escuelas de educación especial que además generan segregación. Se propone entonces que dentro de lo posible, la instrucción de todas las personas debería efectuarse dentro de las aulas regulares y todo el movimiento mundial a favor de la integración educativa se encamina a reestructurar los sistemas escolares y las instancias colaterales que posibiliten el logro de dicho propósito.

Cito un estudio (referido por Molina, 1985 citado por Bautista, 1990, p. 45) donde se concluye que se ha "podido demostrar una mayor competencia en áreas lingüísticas orales y escritas así como en la capacidad para relacionarse con otros niños por parte de aquellos alumnos que se han desenvuelto en aulas ordinarias que aquellos escolares en aulas especiales, siendo por supuesto ambos grupos de similares características".

1.5.6. En cuanto a las consecuencias pedagógicas hacia las personas con discapacidad.

En cuanto al ámbito de lo pedagógico, la propuesta de integración educativa se sustenta en un importante cambio que ocurrió en cuanto a la concepción de la deficiencia y

de la educación especial, el cual se originó en la década de los 60 y particularmente de los 70 impulsado por las siguientes tendencias:

A) Se superó el énfasis en los factores innatos y constitucionales, en la estabilidad a través del tiempo y en la posibilidad de agrupar a los niños con el mismo déficit en los mismos centros específicos. La deficiencia ya no era un fenómeno autónomo propio del alumno sino que se amplía la consideración de cual es la participación que tienen los factores ambientales y la respuesta educativa.

B) Una nueva perspectiva que da mayor importancia a los procesos de aprendizaje y a las dificultades que encuentran los alumnos para su progreso. Dada una postura más interactiva entre el desarrollo y el aprendizaje, éste abre vías que favorecen a aquel. Los progresos en la psicología de la instrucción y en las didácticas específicas han hecho ver a los alumnos con alguna deficiencia como alumnos con procesos de aprendizaje especiales que no pueden agruparse con otros sólo porque tienen déficits semejantes, ya que sus historias evolutivas y educativas son diferentes en la mayor parte de los casos.

C) El desarrollo de métodos de evaluación más centrados en los procesos de aprendizaje y en las ayudas necesarias. Hay un replanteamiento de las pruebas cuantitativas y se les utiliza mayormente en situaciones de aprendizaje para conocer las posibilidades de los alumnos. Se modifica así el concepto clásico de la deficiencia, se le sitúa en el marco de las demandas educativas y de las posibilidades de aprendizaje.

D) La existencia de un mayor número de profesionales expertos que cuestionan las funciones de cada uno de estos sistemas aislados señalando sus limitaciones e impulsando nuevos métodos de evaluación al discrepar con lo que se obtenía a partir de los métodos tradicionales.

E) Los cambios que se dieron en las escuelas regulares cuando tuvieron que enfrentarse a enseñar a todos los alumnos a pesar de sus diferencias en capacidades e intereses.

F) El alto número de alumnos que desertaban o no terminaban con éxito los estudios iniciales. El concepto de fracaso escolar donde se vislumbraban como causas los factores sociales, culturales y educativos replanteando las barreras entre el fracaso, la normalidad y la deficiencia y por ello, entre alumnos que asisten a escuelas ordinarias y aquellos que lo hacen a escuelas especiales.

G) Resultados positivos de las experiencias de integración hicieron valorar nuevas posibilidades educativas. La difusión de la información, la participación en estos proyectos de sectores cada vez más amplios y el apoyo de las administraciones educativas ampliaron las repercusiones de estas experiencias y se creó un clima cada vez más favorable hacia esta perspectiva.

A partir de los 60 empezó en varios países un movimiento a favor de la integración educativa de alumnos con algún tipo de minusvalía pretendiendo que ello diera lugar a condiciones educativas satisfactorias para todos los niños y niñas dentro de la escuela ordinaria y que lograra sensibilizar a maestros, padres de familia, autoridades civiles y educativas para que adoptaran actitudes positivas ante este proceso. (Marchesi y Martín, 1990)

Se considera que este proceso les posibilita a los niños con dichas necesidades un mayor desarrollo intelectual y una mejora del aprendizaje además de que es una preparación para su integración social posterior.

1.5.7. En cuanto a las consecuencias pedagógicas hacia las personas sin discapacidad.

En el otro extremo de los fundamentos de carácter pedagógico que sustentan esta propuesta de atención integradora se encuentran aquellos que remiten a la población que no presenta discapacidades:

- En cuanto a los alumnos, las experiencias han mostrado que adquieren mayor tolerancia y sensibilidad, creando en ellos actitudes positivas de convivencia. Se benefician además por la renovación pedagógica así como por los nuevos recursos y servicios con que se dota al centro escolar.

- Para el profesorado significa un cambio y renovación que actualiza y mejora su preparación. Los profesores de educación especial al estar en contacto con niños considerados normales y con los profesores de tales escuelas mantienen de esa manera una imagen del desarrollo normal del niño.

- Para la escuela el beneficio radica en que en este proceso hay un mejoramiento y enriquecimiento del ámbito escolar en sí.

- En lo que se refiere a ambos padres de familia se hacen partícipes de un proceso educativo que enriquece a todos haciéndolos más tolerantes, participativos e informados.

- La sociedad se convierte en una sociedad abierta donde es posible la convivencia y donde todos encuentran un sitio para la resolución de sus problemas y para su propia evolución.

Como puede observarse son diversos los argumentos que se han esgrimido para fundamentar desde el campo de lo pedagógico, la propuesta de la atención integradora de las personas que presentan alguna discapacidad. Desde mi consideración, todas ellas se encuentran relacionadas con dos conceptos fundamentales de la teoría del aprendizaje propuesta por Lev Vigotski mismos que son citados en SEP/CIDI/OEA (1997).

- La cultura y en sí el aprendizaje son procesos que ocurren desde afuera hacia adentro, en un proceso de internalización pero donde el hombre no recibe los estímulos pasivamente sino que actúa sobre ellos, transformándolos. Para realizar esta acción el niño utiliza herramientas denominadas mediadores, tales como el lenguaje así como la intervención de los adultos y otros niños en casa y en la escuela, con lo que queda en evidencia el carácter social del aprendizaje.
- La zona de desarrollo próximo que se refiere a la diferencia entre el nivel de desarrollo efectivo y el nivel de desarrollo potencial (que remite a lo que la persona sería capaz de hacer con ayuda de otras personas o de instrumentos mediadores externamente propiciados) “ (...) plantea el beneficio de la convivencia entre los niños con distintas capacidades, y de las posibilidades de desarrollo potencial que esto ofrece para todos.” (p. 34).

Así, en concreto se habla del beneficio de la convivencia entre sujetos con mayores o menores capacidades así como la perspectiva de que la cultura y la educación se enriquece con intercambios sutiles que se dan mayormente en cuanto es más abierto y plural el ambiente del individuo.

1.6. Comentario final.

Aunque estos cambios en la manera de aproximarse al problema de la discapacidad son muy alentadores, el proceso no ha sido homogéneo en todos los países del mundo. En algunas partes aún hay médicos que aconsejan quitarles el alimento para que mueran y padres de familia que lo aceptan, instituciones para estas personas donde se lucra con la familia y se trata en forma inhumana a los niños, clínicas donde a las personas con

deficiencia o enfermedad mental se les aplican electrochoques, se golpea, amarra o viola según menciona Fábila (1995)

Puedo acotar que según lo reseñado es claro que los modelos han ido evolucionando del asistencial por caridad, al médico, pasando por el de la rehabilitación hasta llegar al educativo (aunque reitero, en muchos países dichos modelos coexisten). De acuerdo a lo presentado en este capítulo, para fundamentar este último modelo, desde cuya visión se estructura la propuesta de integración educativa, son múltiples y variados los argumentos.

Mi consideración fundamental es que de acuerdo a lo expuesto hasta este momento, queda claro que la integración no es idea o pretensión de un grupo de personas bien intencionadas. Es un derecho constitucional, un principio de convivencia civilizada que incluye a todos los individuos sin discriminación de sexo, raza, idioma, inteligencia, integridad física o sensorial.

CAPÍTULO 2.

CONCEPTOS ESENCIALES Y REQUERIMIENTOS PARA CONFORMAR UNA ESCUELA INTEGRADORA.

Con la finalidad de captar la envergadura e implicaciones de la propuesta de atención integradora por la cual se está propugnando en diferentes espacios en todos los países del orbe, presento a continuación una descripción de los conceptos fundamentales implicados. Esta descripción pretende dar los elementos suficientes para abordar el desarrollo del capítulo siguiente.

También incluyo señalamientos que algunos teóricos han desarrollado respecto a lo que se requiere para transformar una escuela y convertirla en el espacio humano y académico que posibilite la integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales.

2.1. Primeros intentos por delimitar términos.

Dentro de esta etapa cuya característica definitoria es la lucha en favor de la atención integradora, uno de los intentos más importantes por establecer una clasificación que permitiera ubicar adecuadamente a las personas con alguna discapacidad fue propuesta en 1980 por la Organización Mundial de la Salud (OMS), pretendiendo que la misma pudiera ser utilizada por distintos grupos de profesionales, todos ellos relacionados con la atención de estas personas. En dicha clasificación se pretendía promover la adopción de criterios comunes y que además diera lugar a que progresivamente se fuera logrando una simplificación de la amplia variedad terminológica:

TRASTORNO	DEFICIENCIA	DISCAPACIDAD	MINUSVALÍA
	(situación intrínseca)	(Exteriorizada)	(Objetivizada)
			(Socializada)

De acuerdo a esta clasificación:

- La enfermedad en su evolución lógica nos lleva a una pérdida o anormalidad de una estructura o función, ya sea psicológica, fisiológica o anatómica. Esto es lo que se considera como “deficiencia” (impairment) y se trata de un concepto psico-fisio-anatómico. Cuando es algo intrínseco a la persona, es una característica personal.

- Esta deficiencia va a traer consecuentemente una ausencia o restricción de la capacidad para realizar una actividad de un modo normal, con ello nos estamos refiriendo a una “discapacidad” (disability) que es un concepto funcional individual. Así, se considera discapacidad: cuando debido a la deficiencia hay restricción o ausencia de ciertas capacidades necesarias para realizar alguna actividad dentro del margen que se considera “normal” para un ser humano.

Las discapacidades acarrear situaciones desventajosas que limitan o impiden el desempeño de un rol social normal dando lugar a una minusvalía: Cuando a consecuencia de la deficiencia y de la discapacidad hay limitaciones para desempeñar un determinado rol (según el sexo, edad, factores sociales entre otros) y por tanto se encuentra en una situación desventajosa. Este es un concepto situacional social mismo que de acuerdo a Urutia y Sardon (1995 citados por García, Escalante et. al., 1997) fue traducido incorrectamente. Además ha adquirido un carácter peyorativo por lo que ellos mismos proponen sustituirlo por “marginación”.

Estos mismos autores consideran que dicha clasificación puede ser útil entre profesionales de la salud pero en el campo educativo hasta puede resultar dañina pues puede condicionar *a priori* una actitud poco favorable.

2.2. Necesidades educativas especiales.

Para ubicar claramente la visión de este movimiento mundial en favor de la Integración Educativa, es fundamental tener claridad en cuanto al concepto Necesidades Educativas Especiales (n.e.e.) que implica el reconocimiento de que hay un buen porcentaje de alumnos que presentan graves dificultades para aprender no sólo en cuanto a unos contenidos determinados, sino a alguna de las áreas curriculares o incluso de manera

generalizada en casi todas ellas así como en cuanto a las experiencias de aprendizaje. (Dirección General de Renovación Pedagógica, 1992)

Algunos de estos alumnos no tienen una limitación personal y sus dificultades escolares son producto de situaciones sociales, familiares o escolares pero otros son portadores de deficiencias físicas, psíquicas o sensoriales y otros más; son los que tienen una limitación en su capacidad de aprendizaje por efecto de un daño cerebral o alteración genética. Estos grupos comparten la situación de vivir una historia de fracasos o dificultades escolares, arrastrando “lagunas” que a su vez les impiden aprender nuevos contenidos y todo lo cual da lugar a una permanente desmotivación, desinterés por la vida escolar. En muchas ocasiones estos alumnos presentan problemas de conducta y de adaptación escolar dado que lo que están viviendo en el espacio escolar no responde a sus necesidades, afectando su autoconcepto.

Este concepto implica el reconocimiento de un alumnado diverso que requiere a la vez respuestas diferentes pero manteniendo que la educación debe ser sólo una. Utilizar el término de n.e.e. implica cambiar el foco de atención del déficit a las necesidades, reconociendo; ¿qué necesita aprender?, ¿cómo?, ¿en qué momento? y además; ¿qué?, ¿cómo? y ¿en qué momento se debe evaluar?, estableciendo a partir de ello; ¿qué recursos va a necesitar?

De acuerdo a la Dirección General de Renovación Pedagógica: “Un alumno tiene n.e.e. cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno sociofamiliar o por una historia de aprendizaje desajustada) y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículo”. (p. 24) Complementando este concepto es la idea de que identificar cuando un alumno presenta n.e.e. sólo será posible una vez realizado un proceso de evaluación amplio del alumno, del contexto sociofamiliar y el escolar. El interés al evaluar este último reside en determinar si el profesorado de manera individual o la escuela de manera colectiva han implementado y agotado los recursos ordinarios de que dispone (cambios metodológicos, materiales distintos, más tiempo). Así, sólo puede considerarse que el alumno tiene necesidades educativas especiales cuando a pesar de que lo anterior se ha llevado a cabo, él aún necesita otra ayuda extra para afrontar las demandas escolares. Se considera importante evaluar el trabajo del centro escolar en su conjunto partiendo de la consideración de que la enseñanza no depende

exclusivamente de la voluntad individual de cada profesor sino también de las medidas colectivas que desde el Proyecto Curricular se hayan tomado, y en especial las referidas al tratamiento de la diversidad. La continuidad metodológica, secuencias coherentes de contenidos y el desarrollo continuado de una evaluación formativa posibilitan reducir sensiblemente el número y grado de medidas especiales. Con lo anterior queda entretejida la idea de la relatividad de las necesidades educativas especiales, ya que éstas serán diferentes en función de la respuesta educativa que se ofrece. Entendido lo anterior queda clara la razón por la cual se señala en este mismo concepto que las n.e.e. de un alumno o alumnos no pueden establecerse ni con carácter definitivo ni de una manera determinante.

A continuación cito algunas otras definiciones que permitirán aprehender las dimensiones e implicaciones del concepto de necesidades educativas especiales:

Se considera que existe “(...) una necesidad educativa especial cuando una deficiencia (física, sensorial, intelectual, emocional, social o cualquier combinación de ellas) afecta al aprendizaje hasta tal punto que son necesarios algunos o todos los accesos especiales al currículo regular, al currículo especial o modificado, o a unas condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas para que el alumno sea educado adecuada y eficazmente. Las necesidades pueden presentarse en cualquier punto en un continuo que va desde la leve hasta la aguda, puede ser permanente o una fase temporal en el desarrollo del alumno” (Brennan, 1988, p. 36)

“Cuando el niño en relación con sus compañeros de grupo, enfrenta dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos asignados en el currículo, requiriendo que se incorporen a su proceso educativo mayores recursos y/o recursos diferentes para que logre los fines y objetivos educativos”. (SEP/DEE, 1994, No. 4 citado en García, Escalante et.al., 1997 p. 43)

“Quiere decir que un alumno tiene una mayor dificultad para aprender que la mayoría de los niños de su edad o que tiene una discapacidad que le dificulta utilizar las facilidades educativas que la escuela le proporciona normalmente (Warnock, 1981 en MEC, 1989 a citados por García, Escalante et.al. p.43)

En cuanto a este mismo concepto es vital no perder de vista que: “Las necesidades educativas especiales no sólo hacen referencia a las necesidades en el marco de la escuela, sino también a las edades anteriores y posteriores al periodo escolar. En este sentido este

concepto puede servir de base igualmente para aplicarse a la necesidad de una mayor estimulación en los primeros años de vida, o a una educación de adultos para una mayor adaptación laboral y social”. (García, 1993, p. 79)

García, Escalante et.al. (1997) exponen con claridad la relevancia de sustituir el denominativo “discapacidad” por el de “necesidades educativas especiales”:

Cuando nos referimos a estos niños con el término de discapacitados se señala que la causa del problema está sólo en el niño. “Dis” (falta de) se utiliza cuando se habla de un problema o un retraso en el desarrollo o de que hay un no aprendizaje de alguna habilidad o área de habilidades (García, 1995). Así, discapacitado se refiere a que el niño es quien tiene la falta de capacidad para realizar algo, es él quien tiene el problema y con ello las siguientes implicaciones:

- La atención de estos niños es más médica que educativa.
- El sistema educativo está menos comprometido y con menor responsabilidad hacia estos niños.
- Los profesores tengan expectativas bajas respecto a su rendimiento académico.

Dada la importancia de este concepto de n.e.e. quiero incluir un interesante análisis que al respecto del mismo realizan Marchesi y Martín (1990) quienes consideran que el concepto de necesidades educativas especiales ha sido aceptado y reconocido pero también discutido y criticado. Los señalamientos más importantes que de acuerdo a los autores arriba citados se le han hecho se mencionan a continuación:

* Es un concepto excesivamente vago y que remite a nuevos conceptos para su adecuada comprensión. Así, por ejemplo; se señala que existe una necesidad educativa especial si hay problema de aprendizaje y para considerar la existencia de este depende del tipo de escuela a la que va a asistir.

* Es retórico ya que no se indican los mecanismos o sistemas para determinar quienes necesitan educación especial, por lo que sus ventajas educativas son escasas.

* Es muy amplio. La educación especial (desde esta perspectiva) pasó del 2% al 20% y últimamente se ha hablado de un mayor porcentaje dadas las dificultades de los alumnos de secundaria así como las de los alumnos con rendimiento superior a la media. Con esto se cuestiona la utilidad de un término donde cabe un porcentaje tan alto del total de los alumnos.

* No diferencia los problemas que son producto directamente del ambiente educativo de aquellos que son producto de otros ámbitos de experiencia. Aunque se reconoce que hay muchos alumnos que presentan necesidades especiales sin ser educativas y otros más con problemas de aprendizaje cuyo origen está fuera del ámbito escolar y por lo tanto, el sistema escolar no va a poder por sí solo resolver estos problemas, finalmente en este concepto quedan incluidos todos encaminados a ser beneficiados con la misma línea de atención.

* Propone una imagen excesivamente optimista de la educación especial como si con este término las deficiencias fueran menos graves y se asigna el papel central a la escuela así como a los concomitantes recursos necesarios para garantizar el pleno desarrollo de todos los alumnos en condiciones de normalizarse.

En cuanto a este mismo análisis de las implicaciones de este concepto; Brennan (1988) agrega:

* “Da lugar a una amplia escala de necesidades educativas especiales y la circunstancia adicional de que dentro de cada grupo de necesidades habrá una variación igualmente amplia en la gravedad experimentada por cada niño” (38).

En términos de los planteamientos anteriores, es obvia la necesidad de precisar y perfilar el concepto de necesidades educativas especiales así como lograr su específica y cuidadosa utilización. Marchesi y Martín (1990) señalan que no obstante lo anterior su enorme valor histórico radica en que ha permitido poner el acento principal en las posibilidades de la escuela, abrir el camino de la reforma del sistema educativo para adecuarse a estos planteamientos y mostrar con mayor claridad los objetivos de la integración escolar.

2.3. Necesidades básicas de aprendizaje.

“Necesidades básicas de aprendizaje: (...) abarcan tanto las herramientas esenciales para que ello ocurra (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como sus contenidos básicos (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes), necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo”. (UNESCO/IDRC, 1993, p. 99)

Warnock (1987, p. 46-47 en MEC, 1989a citado en García, Escalante, et. al., 1997) expone una propuesta que a la fecha es retomada mundialmente por quienes impulsan la integración educativa como el medio para que las personas con alguna n.e.e. puedan obtener la satisfacción de sus necesidades básicas de aprendizaje: “En lo sucesivo, ningún niño debe ser considerado ineducable; la educación es un bien al que todos tienen derecho. Los fines de la educación son los mismos para todos, independientemente de las ventajas o desventajas de los diferentes niños. Estos fines son: aumentar el conocimiento que el niño tiene del mundo en el que vive al igual que su comprensión imaginativa, tanto de las posibilidades de ese mundo como de sus propias responsabilidades en él y, por otra parte; proporcionarle toda la independencia y autosuficiencia de que sea capaz, enseñándole con este fin lo necesarios para que encuentre un trabajo y esté en disposición de controlar y dirigir su propia vida. Evidentemente los niños encuentran diferentes obstáculos en el camino hacia ese doble fin; para algunos, incluso, los obstáculos son tan enormes, que la distancia que recorrerán no será muy larga. Sin embargo, en ellos cualquier progreso es significativo”. (p. 43)

Con lo anterior si bien es cierto que se reconoce que cada niño recorrerá un tramo mayor o menor del camino de acuerdo a sus propias características, también se establece la responsabilidad de la sociedad en cuanto a no establecer caminos educativos diferentes, con mayores o menores expectativas para uno u otro niño. Antes bien, toda la labor educativa deberá encaminarse a promover la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje.

Ello implica ir más allá del perfeccionamiento y ampliación de la oferta educativa hasta un mayor énfasis en la calificación de las demandas y evaluación de los resultados, así como ampliar la perspectiva al hecho de que las necesidades básicas de aprendizaje están presentes desde el nacimiento y a lo largo de toda la vida. Incluye la idea de que tales necesidades básicas varían según los contextos socioeconómicos, políticos y culturales.

Este concepto debe ser tan amplio que nos lleve a reestructurar los parámetros de control, administración y gestión; de planificación y evaluación; de organización del trabajo docente; de financiamiento, de alianzas y concertación de acciones. Esto, que es sumamente complejo de concretar en el trabajo diario en los centros educativos, concretiza la idea de que el concepto de necesidades básicas de aprendizaje sea piso y no techo de las aspiraciones educativas.

2.4. Integración Escolar.

Desde esta nueva perspectiva, la integración escolar es un conjunto articulado de medidas adoptadas con el fin de proporcionar servicios educativos especiales dentro del marco del sistema escolar regular. No es disminuir las diferencias de los diferentes para que puedan asistir a escuelas regulares sino cuestionar el marco de la escuela regular ya que este no responde a sus necesidades. En concreto; la escuela debe estar orientada a la creación de un sistema escolar común que ofrezca posibilidades educativas para todos con planes diferenciados de acuerdo a las necesidades de cada uno pero dentro del marco de un currículo único y coherente.

Con ello esta concepción ha “(...) ampliado los límites de la educación especial, que ahora incluyen un mayor número de alumnos y la ha incorporado dentro del sistema educativo normal (...) ha situado en la propia escuela la mayor parte de los problemas de los alumnos, urgiendo un replanteamiento de sus objetivos y haciendo ver la necesidad de su reforma. Y finalmente, ha subrayado la indisociable vinculación entre las necesidades educativas especiales y la provisión de recursos educativos para hacerles frente”. (Marchesi y Martín, 1990, p. 21)

La integración escolar: “Es lo opuesto a la segregación y el proceso de integración consiste en aquellas prácticas y medidas que maximizan la participación (potencial) de una persona en la corriente principal de su cultura” (Wolfensberger, 1972, citado en Bautista, 1990, p. 47)

Anteriormente se hablaba de diferentes formas de integración (física, funcional, social y a la comunidad) posibles cada una de llevarse a cabo con independencia o ausencia de las otras. Hoy ello es obsoleto pues se ha reconocido que la integración de las personas con necesidades especiales sólo será con éxito si se abarcan coordinadamente todos los ámbitos en que ellas participan. Y en cuanto a la integración escolar, ésta requiere que el niño participe de un modelo educativo único y general que contemple las diferencias adaptándose a las características de cada alumno.

Salazar (1995) reconoce que si bien es cierto que la integración escolar es el aspecto más importante para lograr la integración social del sujeto con necesidades especiales, ésta a su vez debe ser parte de un programa especial que vaya más allá de los aspectos escolares, esto es; promoviendo su integración en cuanto a salud, educación, recreación, cultura y

trabajo. Sólo de esta manera será posible que logren una autonomía como ciudadanos productivos con todos sus derechos y obligaciones ante la sociedad y el estado.

Si bien es cierto que la propuesta esbozada en el párrafo anterior es sumamente ambiciosa, es imprescindible para evitar que los esfuerzos enfocados a la integración escolar se vivan como acciones aisladas y poco efectivas. Hay que tener presente que los individuos somos seres totales e integrales, donde cada uno de los ámbitos de nuestro desarrollo se encuentran interrelacionados.

2.4.1. Principios que impulsan la integración escolar.

A continuación cito brevemente los principios que han impulsado de manera importante los trabajos a favor de la integración educativa:

A) *Respeto por las diferencias*: En cada sociedad existen personas con diferencias y rasgos comunes en cuanto a los demás. Anteriormente el trato hacia ellos era partiendo de considerar que su diferencia era un problema y por tanto el trabajo se encaminaba a buscar homogeneizarlos, tratando de eliminar la diferencia. Hoy se reconoce que estas diferencias son una característica que enriquece a los grupos humanos y por tanto se busca ofrecer alternativas cada vez más heterogéneas poniendo al alcance de todos los mismos beneficios y oportunidades.

“Para cumplir el objetivo de integrar niños con n.e.e. a la escuela regular hay que intentar cambiar las percepciones y los valores de la sociedad, y no las del sujeto ‘anormal’.”(García, Escalante, Escandón et. al., 1997, p. 37)

B) *Derechos humanos e igualdad de oportunidades*: El simple hecho de existir y pertenecer a una sociedad hace acreedora a la persona de derechos y obligaciones. Entre los primeros y en la búsqueda del respeto a las diferencias individuales, se encuentra el derecho a una educación de calidad. Se requiere verlos primero como personas en sí y después como personas que requieren de atención especial.

García, Escalante y colaboradores fundamentándose en Riux (1995) y Roaf y Bines (1991) mencionan que: “La integración educativa, más que ser una iniciativa política, es un

derecho de cada alumno, un derecho que busca la igualdad de oportunidades para ingresar a la escuela”. (p. 37)

C) *Escuela para Todos*: Este concepto no sólo se refiere a ampliar la cobertura sino a las reformas en el ámbito educativo a fin de que la escuela responda a las necesidades de todos los alumnos. La UNESCO indica que esta reorientación de la educación implica que la escuela atienda a la diversidad y tenga calidad. García, Escalante et.al. basados en Fairchild y Henson (1976) y en Schmelkes (1995) señalan: “Es decir, que todos los alumnos tienen derecho a una atención adecuada en el ambiente menos restrictivo posible” (p. 37)

La Escuela para Todos tiene como propósito lograr una educación con objetivos, metodología, evaluación y propuestas uniformes para toda la población escolar. Esto es un reto porque a la fecha ha sido más fácil planificar y enseñar pensando que tenemos niños iguales. Este principio nos lleva a educar respetando las diferencias.

Esta propuesta de escuela integradora se relaciona con el movimiento crítico que caracteriza el final de los ochenta, lo que se ha llamado “la segunda ola” de reforma. Miler (1990, citado en García, 1993, p. 80) señala que ésta se centra particularmente en los profesores y las escuelas. No es una reforma política sino que involucra en la dirección de los cambios a los directamente implicados en las prácticas diarias de las escuelas, quienes se comprometen en un proceso de replanteamiento y reestructuración de su centro educativo.

El énfasis en la integración escolar no descarta la necesidad permanente de que existan escuelas o centros de educación especial para aquellos niños que requieran de ayuda más especializada. El desafío es la creación de un único sistema escolar que atienda a todos los niños de la manera más integrada posible y sólo cuando sea necesario, se haga uso de espacios segregados, formulando las condiciones para obviar el estigma y el prejuicio.

2.4.2. Aspectos implicados en las transformaciones hacia una escuela integradora.

En aquellas escuelas que han aceptado el compromiso de iniciar las reestructuraciones necesarias para la atención de alumnos con necesidades educativas especiales, este proceso no puede afectar sólo a alguno de los profesores ni debe ser un objetivo de una parte del personal.

Debe ser tarea conjunta de todos los miembros además de constituir uno de los objetivos centrales y prioritarios de la institución. El cambio en la organización implica resolver temas de la organización y la coordinación entre el centro escolar y los equipos psicopedagógicos, entre dicho centro y los padres de familia, entre este centro y la administración educativa. Hay además la necesidad de contar con equipos de profesionales estables, equipos directivos sólidos y concientes de su responsabilidad pero además, que ambos reciban el apoyo y los medios para la tarea.

A continuación cito brevemente algunos de los aspectos implicados en este proceso de transformación de las escuelas regulares a escuelas integradoras.

I Con este cambio en la estructura de los sistemas educativos se han generado temores tanto en la educación regular como en la educación especial.

Uno de los puntos más difíciles de abordar es el que se refiere a la actitud de los profesores. La predisposición es un factor altamente condicionante de los resultados que se obtengan. El primer paso que se requiere es lograr una actitud positiva de parte de ellos. Sólo con la conciencia de que la escuela es en gran parte responsable de las limitaciones o progresos de los alumnos con necesidades educativas especiales será posible una reflexión que conduzca a replantear qué y cómo se les puede enseñar en los centros ordinarios. A la administración educativa le corresponde proveerlo de los apoyos, medios e instrumentos de formación a fin de que su práctica profesional le resulte sea satisfactoria. Una medida que en este punto se ha sugerido y llevado a cabo en algunos casos es la reducción de la proporción profesor-alumno por aula.

II Otro de los aspectos es la revisión y reestructuración de los currículos lo que nos remite a la dimensión de cómo llevar a la práctica la educación de alumnos con necesidades educativas especiales. De ahí la necesidad de que la formación de los profesores esté centrada en "saber como" lo cual incluye todas aquellas habilidades y estrategias para planificar convenientemente el trabajo en el aula, programaciones específicas, adaptaciones curriculares, metodología, organización de la clase, evaluación, técnicas de trabajo en grupo, diferentes estrategias de intervención en función de los problemas de los alumnos, entre otros puntos, pero manteniendo ante todo

la idea de un diseño curricular único, flexible y abierto que permita las oportunas adaptaciones curriculares.

Los profesores deben tener claro cuales son los objetivos adecuados para sus alumnos al margen de las necesidades especiales pero también deben tener claros los prerequisites para satisfacerlos y en ese punto decidir hasta que punto se puede lograr esto dentro del currículo normal e identificar que tipo de apoyo es necesario para alcanzar tales metas.

Al respecto resulta interesante reportar los resultados de la encuesta Lucbert (citado por Toledo, 1981, p.23):

“- Los profesores de la escuela ordinaria no se sienten capacitados para enfrentarse con los problemas del niño con necesidades especiales.

- Consideran que si hay profesores especializados, es suya la obligación de hacer frente a estos problemas.
- Piensan que tendrían que descuidar el resto de los alumnos para atender al niño discapacitado y ello no sería justo.
- Algunos aducen razones sentimentales; dicen que sufren al ver al niño minusválido.
- Otros opinan que la mera presencia del niño discapacitado tiene un efecto nocivo para el resto de los niños en la clase y que es una razón para la segregación.”

III “La capacitación para el trabajo es una etapa terminal desde el punto de vista del proceso educativo del individuo. Desde la capacitación del propio individuo es un proceso permanente. (...) El acceso a la educación básica es condición (más no requisito) para la capacitación para el trabajo y para desempeñarse adecuadamente en el trabajo; pero más aún, es condición para la vida ciudadana plena” (Valdés et. al., 1995, p. 62)

El grado en que se pueden conseguir estos fines varía según los individuos. Los resultados deben ser valorados en función de cada niño. Pero la naturaleza del fin no cambia.

2.4.3. ¿Cuál es el proceso para la integración escolar de un alumno?

Cuando se pretende llevar a cabo la integración de un alumno con necesidades educativas especiales a una escuela regular, los siguientes son los pasos que en concreto han de darse para iniciar dicho proceso:

- a) Identificación clara de las necesidades especiales.

- b) Planificación extremadamente cuidadosa de los currículos para satisfacerlas. La información curricular es la que nos permite decidir cual de los posibles modelos de escolarización es el adecuado para el alumno en función de sus necesidades educativas especiales así como; qué centro escolar ofrece o puede llegar a ofrecer este tipo de educación.

- c) Decisión de donde ubicar a cada niño discapacitado con base a consideraciones individuales de las necesidades educativas y sociales del niño.

- d) Análisis del nivel de interacción social con sus compañeros y la estima que va teniendo de sí mismo.

- e) Planificación de la interacción entre el currículo especial y el normal cuando sea conveniente.

- f) Individualización de los objetivos del currículo y de la enseñanza cuando es necesario.

- g) Preparación cuidadosa de los profesores con la sensibilidad y perspicacia necesaria para las tareas.

- h) Reevaluación constante de las necesidades relacionada con la revisión del currículo.

Algo que nunca debe perderse de vista es el hecho de que la ubicación no es permanente. Se requiere revisar periódicamente para proporcionar situaciones de progresiva integración.

Con la intención de lograr lo anterior, en algunos países se han establecido centros de diagnóstico y recursos para estos efectos, vinculados a las escuelas especiales o a otras unidades que cuentan con personal calificado. El diagnóstico ya no es sólo para considerar las posibles debilidades de los niños sino también sus puntos fuertes.

Los comentarios hasta aquí insertados permiten ver que aún hay mucho que discutir y analizar al respecto de este tema mismo que por el alto porcentaje de población a que remite esta polémica así como por los discutibles resultados que se han obtenido dentro del sistema de educación especial tal y como está establecido hasta este momento, cobra vital importancia y necesidad de ser objeto de estudio de todos nosotros, los profesionistas que tenemos algo que aportar al respecto y más allá de eso, los que como miembros de esta sociedad podemos contribuir.

2.5. Normalización.

La propuesta de propugnar por la integración de las personas con necesidades educativas especiales a todos los ámbitos de la vida cotidiana remite al tema de la normalización, concepto que se refiere a la posibilidad de que este alumno desarrolle su propio proceso educativo en un ambiente lo menos restrictivo y lo más normalizado posible. Es, según García Pastor (1993) y Pablo (1987) (citados por García, Escalante et. al., 1997) “(...) proporcionar a las personas con discapacidad los servicios de habilitación y rehabilitación, así como las ayudas técnicas que le permitan el logro de tres aspectos esenciales.

- Tener una buena calidad de vida.
- Disfrutar de sus derechos humanos.
- Tener la oportunidad para desarrollar sus capacidades.” (p. 38)

Al hablar de normalización se considera que son las condiciones en las cuales se desenvuelve la persona, las que deben normalizarse y no que ésta se convierta en una persona normal, pues con ello se está negando su limitación y no se está respetando su derecho a la diferencia. Se pretende orientarse hacia la persona en términos de sus capacidades más que sus

deficiencias, para así favorecer el desarrollo de las conductas adaptativas. La normalización prevé programas hacia la comunidad para lograr la aceptación de los discapacitados y complementa su acción a través del principio de integración.

El término de normalización ha sido ocasionalmente mal interpretado. No quiere decir que el discapacitado se convierta en una persona normal sino que tiene derecho a ser aceptado tal y como es, a que se le dé la oportunidad de vivir dentro de la sociedad en calidad de ser humano igual a todos. Son las condiciones de vida las que deben normalizarse. En términos este concepto Mikkelsen (1969 citado por Bautista, 1990, p. 46) acota que él mismo remite a “(...) la introducción en la vida diaria del subnormal de unas pautas y condiciones lo más parecidas posibles a las consideradas como habituales en la sociedad.” Bengt Nirje (1969 citado por Bautista, op. cit.) señala que es tener opción a experiencias normales de desarrollo durante el ciclo de la vida; los días, las semanas y a lo largo del año. Complementando a lo anterior, se señala que la normalización es “(...) el uso de los medios lo más normativos posibles desde el punto de vista cultural, para establecer y/o mantener comportamientos y características personales que sean de hecho lo más normativas posibles” (Wolfensberger, 1972, citado por Bautista, *ibid*, p. 47)

Algunos plantean que la integración es el método para lograr la normalización y otros, como Sanz del Río (1985) quien es citado también por Bautista, señalan que la integración social es un corolario de la normalización. La propuesta de Educación para Todos se fundamenta en el primero de estos planteamientos, esto es; que cualquier persona logrará el máximo de normalización a través de una atención que lo integre a todos los ámbitos de su cultura.

2.6. Individualización.

Este concepto implica “(...) dar respuesta a las necesidades educativas especiales de todos los alumnos mediante adecuaciones y/o modificaciones curriculares” (SEP-NL, 1994, citado en García, Escalante et. al., 1997, p. 39). Esto implica dar la atención educativa según características y singularidades de cada niño. Este principio se apoya en el de sectorización que partiendo de la idea de que todos los niños, sin importar sus características, deben ser educados y recibir los servicios de apoyo que requieren en el

lugar en que vivan reduciendo así la carga económica de la familia (evitándoles el traslado a otra escuela) y con la ventaja adicional de favorecer la socialización pues de esta manera estos niños asistirán a la misma escuela que sus vecinos y amigos. Para llevar a cabo lo anterior se requiere descentralizar los servicios educativos. (Mitler, 1994; SEP-NL, 1994; Van Steenlandt, 1991 citados por García, Escalante et.al.)

2.7. Comentario final.

Ya he mencionado que se han dejado de utilizar términos peyorativos para referirse a las personas con alguna discapacidad y se ha buscado utilizar otros que sean emocionalmente menos negativos; por ejemplo, *personas excepcionales*. García, Escalante y colaboradores mencionan que: “Sin embargo, el problema no estriba únicamente en disminuir la carga negativa de la terminología, sino en cuanto a que su utilización no es gratuita, ya que dicha terminología refleja el modo de pensar y de sentir de la sociedad en general”. (p. 40)

Es verdad que el término con que se les designe lleva implicada la visión con que se les percibe pero coincidimos con Verdugo (1995 citado por los autores antes mencionados) cuando dice: “Las modificaciones en los términos se han propuesto con la intención de eliminar las connotaciones negativas que adquirirían los términos usados. Pero lo cierto es que, hasta ahora, cualquier término utilizado para referirse a esta población alcanza connotaciones negativas por el uso que de él se hace, más que por la significación que tenía previamente” (p. 40).

Así, agrega Verdugo: “(...) aunque los profesionales se esfuerzan por cambiar la terminología, los cambios de nombre poco impactan los prejuicios de la mayor parte de la sociedad. No se puede suponer que el cambio de actitud es sólo un asunto meramente terminológico, se deben modificar los valores y las actitudes que forman parte de esas expresiones” (p. 40). Y en cuanto a este punto, como veremos en el último capítulo, es mucho lo que tiene para aportar el profesional de la psicología.

La inclusión escolar de las hoy denominadas *personas con necesidades educativas especiales*, requiere una amplia transformación de la escuela tradicional. Los apuntes que aquí se presentan sobre lo que este proceso implica, son el resultado de los primeros intentos por

llevarlo a la práctica. Mucho más hay para acotar en la medida que estos intentos se están multiplicando y retroalimentando.

CAPÍTULO 3

LÍNEAS GENERALES PARA LA PUESTA EN MARCHA DEL MODELO DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA .

"La integración como filosofía significa una valoración de las diferencias humanas" (Keith, 1975 citados por Bautista, 1990, p. 46) Considero que a partir de lo expuesto en los capítulos precedentes queda claro que no es eliminar diferencias sino aceptar su existencia como modos de ser dentro de un contexto social, mismo que debe estructurarse de tal manera que ofrezca a cada uno las mejores condiciones para el desarrollo máximo de sus capacidades, poniendo a su alcance los mismos beneficios y oportunidades de una vida normal.

En términos generales, lo expuesto en el párrafo anterior alimenta la corriente que fluye en los países que se han adherido a esta propuesta de lograr consolidar una atención integradora de las personas con necesidades educativas especiales. Sin embargo, en cada uno de ellos esto se lleva a la práctica con sus particularidades regionales. Debido a lo anterior, las anotaciones siguientes deben tomarse como líneas generales que impulsan este proyecto pues aún al interior de nuestro país, hay condiciones particulares que imprimen su matiz a las acciones realizadas..

3.1. Condiciones para alcanzar la integración educativa.

Señalaré a continuación las principales condiciones sin las cuales no es posible asegurar el éxito de los programas tendientes a lograr la integración total a la sociedad de las personas con necesidades educativas especiales.

A) Es aconsejable partir de la consideración que los primeros programas y experiencias que a este respecto se efectúen servirán para ir dando la pauta en cuanto a los procedimientos de integración más idóneos y sólo a partir de esto ir estableciendo generalizaciones.

B) Es necesario planear cuidadosamente y llevar a cabo una campaña de información y mentalización de la opinión pública que apoye los programas enfocados a la integración de los diferentes grupos. La intención es que esta información suprima tanto prejuicios como interpretaciones erradas y actitudes negativas generalizadas en la sociedad. Debe ser además para informar al sector gubernamental y a la administración pública sobre niños y jóvenes que presentan necesidades educativas especiales y lo que ellos son capaces de lograr, con contenidos más específicos dirigidos a todos los niveles del sistema educativo a fin de lograr crear conciencia y disposición para ayudar de manera activa y positiva a estos niños con n.e.e. e integrarlos al sistema escolar regular.

Dichos conocimientos deben ser desde la escuela primaria y especialmente desde preescolar ya que se ha documentado que las actitudes negativas hacia los compañeros discapacitados inician a los 3 ó 4 años. Lo recomendable es echar mano de cualquier recurso para el logro de este objetivo: dramatizaciones, audiovisuales, medios impresos, unidades de instrucción, entre otros recursos.

Un gran problema a este respecto es que en aquellos países donde no se cuenta con holgados recursos económicos son los padres de familia los que a menudo han tenido que asumir la responsabilidad de preparar y hacer conscientes a las personas involucradas en los ámbitos donde se pretende integrar a la persona con necesidades educativas especiales. Esta medida, sin dejar de ser valiosa, olvida que el problema de la integración debe ser resuelto en un enfoque integral de política social, de lo contrario; los resultados serán parciales.

C) Un punto fundamental de apoyo para asegurar el logro de un proyecto de integración lo constituyen las reformulaciones legales que reconocen, garantizan y legitimizan lo que ya se está realizando de manera aislada o dispersa en el sistema educativo. Establecen además un marco más amplio que orienta o impulsa en una determinada dirección las actuaciones de los distintos agentes educativos pero ella no produce directa ni necesariamente modificaciones relevantes a la práctica docente.

Es interesante hacer referencia a un debate que existe en cuanto a este punto y para lo cual podemos remitirnos a Gil (1995) quien realiza un análisis de las dos propuestas que a la fecha existen de manera general en cuanto a la cuestión del marco jurídico y que son:

* Estructurar leyes de Integración Social para Discapacitados.

* Optar por revisar el marco jurídico nacional y promover las modificaciones pertinentes cumpliendo así con el objetivo trazado por la ONU.

El citado autor, quien se inclina por esta segunda opción, señala que lo primero ya se ha hecho en países como Argentina y España así como algo similar en Estados Unidos. En tales países ha sido posible porque su marco jurídico corresponde al Sistema Jurídico Continental. Gil (1995) añade que en nuestro país: “La ley no debe ser elaborada para regular casos específicos concretos y determinados, ni debe ser aplicable solamente a ciertas y determinadas personas con exclusión de cualesquiera otras. De ahí deriva que el precepto legal ha de ser enunciado en forma general, es decir impersonal; ha de ser además, enunciado en forma abstracta es decir; objetiva.

La ley debe ser general, en cuanto sus disposiciones son aplicables a un número indeterminado de personas; es decir, a todos aquellos que se encuentran en la situación prevista en la ley como el supuesto considerado que condiciona su aplicación.

(...) podemos afirmar que las Leyes de Integración Social al reglamentar de manera específica derechos y obligaciones de un grupo de personas desde el punto de vista jurídico pierde las características apuntadas con anterioridad, porque deja de ser general, abstracta y se circunscribe a un determinado núcleo de personas, en la especie (sic) las que presentan discapacidad” (p. 32-33)

Otro argumento que se esgrime por parte de quienes apuntalan la segunda propuesta es el que remite a la necesidad de aplicar uno de los principios generales del Derecho: la equidad, que conlleva la idea de rectitud y justicia y en un amplio sentido; moderación y medida, lo que conviene y se adapta para responder a la íntima naturaleza de ese algo. “Pero la equidad consiste en la adaptación de la norma jurídica al caso concreto, tiende en consecuencia a aliviar, procurar la conciliación entre el carácter abstracto y rígido de la ley a las particularidades que presenta el caso concreto, para evitar una norma absolutamente injusta. Se traduce coloquialmente en tratar desigual a los desiguales e igual a los iguales” (Gil, op. cit., p. 33)

D) Se requiere realizar un cambio y renovación de la escuela tradicional, con profundas modificaciones en cuanto a cuestiones tales como la organización, estructura, metodología y objetivos. El mayor desafío de todos los que debe enfrentar un sistema escolar

es la flexibilidad reflejada en los métodos y los materiales para proporcionar acceso al currículo al mayor número posible de personas reflexionando y debatiendo respecto al rol global de la educación lo que implica dar respuesta a la siguiente pregunta; ¿qué queremos que los niños aprendan en la escuela?

Tanto la escuela especial como la regular deberán ser revisadas y transformadas para asumir diferentes roles de los que cumplen actualmente.

E) Debe haber regulaciones que posibiliten que los espacios públicos no presenten características que limiten el acceso y tránsito en los mismos por parte de cualquier persona. La supresión de barreras arquitectónicas y adaptaciones en la infraestructura de los centros ordinarios, viene a constituir un elemento que facilita la integración de las personas con necesidades especiales pero de tanta importancia como los elementos señalados en los puntos anteriores, pues sin la adecuada estructura física tal integración puede obstruirse por completo.

F) En cuanto a la tarea de la sociedad debe señalarse en primer término a los padres de familia que no tienen hijos con necesidades educativas especiales los cuales deben favorecer y apoyar los proyectos de integración. Las instituciones sociales, asociaciones de padres de familia, empresas, trabajadores, etc. pueden posibilitar la continuación de la integración educativa en el ámbito de la integración social y laboral, esto apoyado por los poderes públicos para que la educación integrada adquiera una significación más completa y no sea un camino sin salida. Se ha descubierto que la dinámica de autoayuda de las familias y comunidades locales es mucho más poderosa y efectiva de lo que se consideraba inicialmente y que los individuos de la comunidad local que tienen confianza en lo que se debe hacer también tienen la disposición y capacidad para movilizar los recursos y destrezas necesarios para resolver sus problemas. Integración se refiere a nuevas estructuras escolares y comunitarias que deben reflejar el amplio espectro de cambios sociales que se aprecian en la sociedad.

G) La participación de los padres de familia del niño a integrar nos remite en primera instancia al amor que se ha de brindar al niño y al placer que ha de manifestarse en

la relación con él. Implica también los sentimientos al interior de la familia de poder atender las necesidades del menor así como el hecho de que los padres de familia puedan ver el aspecto menos negativo de la discapacidad, percibir ésta misma desde un criterio optimista. Lograr esto sólo será posible si se les brinda apoyo para adaptarse a la discapacidad y a la evolución de la misma revisando cada etapa de transición en la vida del niño, capacitándolos a fin de que puedan atender las necesidades del menor y las suyas propias. Este último punto es muy importante y algunas veces es dejado de lado o menospreciado olvidando que los adultos deben ser capaces de equilibrar intereses y necesidades propias, las del cónyuge además de las de los niños, estableciendo prioridades en ciertas circunstancias, desarrollando confianza en la propia capacidad para escoger entre diversas acciones y actuar en consecuencia, más sin embargo; frecuentemente no están preparados para lograr todo ello.

Hay que ayudar a los padres a desarrollar relaciones placenteras con los hijos además de un sentido de adecuación y aptitud en la interrelación, que promoverá la unión e interacción familiar. Tienen derecho a participar en la toma de decisiones relativas a sus hijos y deben ser vistos como colaboradores. Cuando se ha establecido este tipo de cooperación se ha tenido como resultado que los padres se constituyen en un importante recurso para los profesores y las escuelas. Su primera participación es al momento de decidir la opción de escolarización más adecuada pues a veces sus expectativas distorsionan el dictamen, pueden en otros casos no estar de acuerdo con la valoración o, en otras ocasiones; no cuentan con los recursos suficientes para satisfacer lo que se les demanda. Posteriormente es vital que colaboren para que su hijo logre los objetivos participando en coordinar las actividades, actitudes y normas en el hogar. Mayor participación de los padres de familia incrementa sustancialmente el logro del proyecto integrador.

H) Hay que propiciar la plena participación del disminuido y sus asociaciones en todas las decisiones y acciones que sean de su incumbencia. Los discapacitados pueden ser tutores efectivos y esto es una estrategia para mejorar el estatus social ofreciéndoles la oportunidad de ayudar a otros en lugar de ser receptores de ayuda.

I) Establecer los canales necesarios para lograr su integración en la comunidad. Los programas requieren incluir a los líderes de la comunidad (tales como sacerdotes, scouts y dirigentes de campamentos) si se quiere tener un programa social. Cuanto mayor la integración con los compañeros mejores serán los resultados. Las interacciones con amigos no discapacitados son más favorables que aquellas con otros discapacitados (hay que recordar el concepto de: zona de desarrollo próximo). Estas relaciones sociales pueden además ser transformadas en amistades duraderas.

J) La participación de las instancias gubernamentales es fundamental. Para que su actuar sea favorable se requiere que:

- Tengan flujo de información.
- Tanto en el ámbito nacional como en cuanto a estados o departamentos deben coordinar los planes y las acciones de todos los sectores, particularmente; educativo, salud y bienestar social, propiciando programas para utilizar al máximo los recursos de la comunidad.
- Para lograr la política de Educación para Todos señalada como un fuerte compromiso en un nivel mundial es necesario proporcionar los servicios educativos especiales basados en un enfoque integrado y descentralizado dentro del sistema educativo general existente. Es preferible que la responsabilidad y supervisión sean llevadas a cabo desde el ámbito local, ya que esto permite acomodar las diferencias regionales.

3.2. La propuesta para la atención educativa integradora en México.

A continuación desarrollaré las líneas generales que caracterizan el modelo de atención educativa que en la actualidad se promueve en nuestro país para atender a las personas con necesidades educativas especiales.

El modelo de atención integradora que actualmente se impulsa en México aplica principios y líneas de trabajo que desde la década de los 60's se han puesto en marcha en otros sistemas educativos del mundo.

El sistema educativo que en nuestro país existe para las personas con n.e.e. se deriva del modelo educativo nacional y mantiene algunas constantes con respecto a éste. Por lo tanto es necesario primeramente conocer las líneas generales de dicho modelo.

3.2.1. El modelo educativo nacional.

La visión con que se promueve el otorgamiento de educación por parte de las instancias de gobierno queda señalada en el Art. 3o de la Constitución de 1917 y en este mismo después de las modificaciones que se le hicieron en 1993 donde se señala que:

“La educación que imparta el Estado - Federación - Estados y Municipios. tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y a la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia”. (SEP, 1993, p. 27).

Estos principios quedaron plasmados en la Ley Federal de Educación del 29 de noviembre de 1973 (Art. 2o.) y en las modificaciones que se hicieron a la misma en 1993 quedando así como Ley General de Educación.

En el Art. 2o. de la Ley que se menciona en el párrafo anterior se indica:

“La educación es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad social" (SEP, op. cit., p. 49).

Recuperar lo anterior es sumamente importante si queremos entender la propuesta que se trata de llevar a los hechos (al menos en el plano discursivo). Hay que recordar que lo enunciado en la Ley Federal de Educación y la Ley General de Educación cobra relevancia en cuanto que la misma regula y legisla la aplicación de los principios enmarcados en el Art. 3o. de la Constitución de México.

Releyendo lo anterior queda claro que la tarea educativa es propuesta como uno de los renglones fundamentales de la participación del Estado bajo el ideal de que con ello propicia no sólo el bienestar y progreso del individuo, sino finalmente; el de la sociedad en general a través de la acción de las personas a las que se les brindó dicha educación. Al menos, nuevamente, es lo que manifiesta en el plano del discurso.

Con las transformaciones al Artículo 3º Constitucional realizadas en 1993 se pretende cimentar las bases educativas del México de este nuevo siglo y llevar a cabo los cambios que

permitan que la educación continúe siendo palanca en la integración nacional y plataforma para el bienestar, la democracia y la justicia social.

3.2.2. Características del modelo de Educación Especial en México.

La educación entendida como uno de los primeros deberes de la sociedad se basa en la igualdad de oportunidades para educarse y desde esta plataforma lograr la democratización de la vida social. Significa reconocer la necesidad de ofrecer mayores recursos en tiempo, personal, presupuesto y planificación a las personas que presentan cualquier limitación física, mental o emocional.

Este reconocimiento de las diferencias en cuanto a necesidades educativas quedó plasmado en el Art. 3o. Constitucional de 1857 cuando se menciona "... el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativas". (Fracción V). (SEP, 1993, p. 28).

Dentro de las modificaciones que en 1993 se realizaron al citado artículo se retoma lo anterior al indicar que "(...) el Estado seguirá cumpliendo sus compromisos respecto a los demás tipos y modalidades de educación". (SEP, op. cit., p. 18).

Legislativamente esta atención a sectores minoritarios de la población está indicada en el Art. 15 de la Ley Federal de Educación donde al referirse a la educación elemental, media y superior se añade que "(...) el sistema educativo nacional comprende además, la [educación] que se imparte de acuerdo con las necesidades educativas de la población y las características particulares de los grupos que la integran." (SEP, 1985, p. 7).

En este momento y de acuerdo a la nueva legislación plasmada en la Ley General de Educación lo anterior se mantiene y se expresa de la siguiente manera en su artículo 13o:

"(...) corresponde de manera exclusiva a las autoridades educativas locales, en sus respectivas competencias, las atribuciones siguientes:

I Prestar los servicios de educación inicial, básica -incluyendo la indígena-especial, así como la normal..." (SEP, 1993, p. 56).

Y complementa la SEP en esta misma obra, a partir del señalamiento en esa misma ley en su capítulo IV Sección I Art. 39 que textualmente dice:

"En el sistema educativo nacional queda comprendida la educación inicial, la educación especial y la educación para adultos". (p. 69).

Aunque hasta este momento se reconoce aún como obligación del Estado afrontar el compromiso educativo, es necesario leer con atención algunos párrafos de dicha ley donde se dejan entrever otras posibilidades. Así, por ejemplo; en su artículo 9o señala que recae en el Estado la promoción y atención (directamente, mediante organismos descentralizados por apoyos financieros o por otros medios) de todos los tipos y modalidades educativas.

Lo anterior es importante dado que nos permite observar el cambio que se va dando en cuanto al grado en que el Estado asume la responsabilidad de brindar educación y particularmente, la educación especial.

Esta legislación que no sólo permite sino además promueve la creación de instancias para la atención a poblaciones con características diferenciales concibe a la educación especial como aquella que "... está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. [Y agrega:] Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social". Art. 41. (SEP, 1993, p.69).

De acuerdo a Guajardo (1994 citado en SEP, 1997) el aludido artículo 41 conlleva las siguientes implicaciones:

- a) No omite ninguna condición de discapacidad para tener derecho a la educación básica. Logra ello al no hacer ninguna enumeración que involuntariamente pueda excluir alguna tipología sea de las conocidas o por establecer.
- b) No se refiere a discapacitados sino a personas con discapacidad. Haciendo la referencia hacia el individuo como persona y no como discapacitado en sí.
- c) Se refiere a propiciar la integración total o parcial a escuelas regulares sin restricción y de no realizarse, existe la opción de alternarla en escuelas especiales. Esta propuesta es altamente flexible pues implica la posibilidad de recibir atención en ambientes especiales cada vez que el alumno así lo requiera.
- d) El Estado se obliga a una Educación Especial que no sólo atienda al alumno, sino que oriente a los padres de familia y a los maestros de la escuela regular. El éxito de la integración depende de la participación de todos los actores involucrados.

Toda la información anterior que nos permite ir conformando una visión sobre el modelo educativo de las instituciones destinadas a las personas con discapacidad se enriquece

si mencionamos que el trabajo que en este renglón se ha realizado en México a lo largo de los años ha sido influenciado por una serie de Declaraciones que a nivel mundial se han proclamado y de entre las que sobresalen las siguientes tres, citadas por la SEP (1987).

- DECLARACIÓN SUNDBERG.
- DECLARACIÓN DE LOS DERECHOS DEL RETRASADO MENTAL.
- DECLARACIÓN DE LOS DERECHOS DE LOS IMPEDIDOS.

Analizando de manera conjunta estas declaraciones, la Dirección General de Educación Especial en México concluye que en términos generales lo que implican “(...) es una recomendación para que nacional e internacionalmente se actúe sobre parámetros de referencia y marcas comunes, a fin de asegurarles a las personas involucradas la dignidad humana, la salud, la rehabilitación para el trabajo, la participación social y política así como todas las condiciones que puedan facilitarles una vida plena siendo el objetivo último el que conquisten una personalidad autónoma y socialmente integrada”. (SEP, 1985, p. 8).

3.2.3. Los inicios de la Educación Especial en México.

A continuación una pequeña reseña de lo que ha sido la participación del Estado en este rubro:

- En 1867 Benito Juárez como Presidente de México crea la Escuela Nacional para Sordos y en 1870 la Escuela Nacional de Ciegos.
- En 1914 se funda la Escuela para Débiles Mentales en León y otra en Guadalajara.
- En 1932 el Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar, la Escuela de Recuperación Física y en la Ciudad de México una Escuela para Débiles Mentales anexa a la Policlínica 2 del D. F.
- En 1935 se le plantea al Ministro de Educación Pública la necesidad de institucionalizar la educación especial en nuestro país y a raíz de ello se incluye en la Ley Orgánica de la Educación un apartado sobre Protección de los Deficientes Mentales por parte del Estado además que se crea el Instituto Médico Pedagógico en la Ciudad de México.
- En 1937 inicia a funcionar la Clínica de la Conducta y Ortolalia.

- En 1943 se funda la Escuela de Formación docente para maestros en Educación Especial.
- En 1954 se instituye la Dirección de Rehabilitación.
- Es en 1958 cuando se funda la primera Escuela de Educación Especial.
- En 1960 se crea la Oficina de Coordinación de Educación Especial dependiente de la Dirección General de Educación Superior e Investigación Científica.
- Para 1962 se construye en Córdoba, Veracruz la Escuela para Niños con Problemas de Aprendizaje.
- En 1971 de Coordinación pasa a ser Dirección General de Educación Especial (DGEE) dependiente de la Subsecretaría de Educación Elemental y posteriormente, de la Dirección de Educación Elemental. La importancia de este paso radica en que la DGEE se constituyó como un Organismo Técnico Administrativo, normativo, organizador y coordinador de las acciones a realizar en los diferentes planteles de este nivel. Actualmente, con la descentralización educativa, una buena parte de estas funciones deben ser asumidas por los Departamentos de Educación Especial de cada Estado, siendo estas medidas parte de la *federalización* de la Educación. (Para mayor información sobre este punto revisar lo que a este respecto señala la Secretaría de Educación Pública. 1993, p. 22)
- En 1976 se crean las Unidades de Grupos Integrados en el D. F. y la Ciudad de Monterrey, N. L., así como los Centros de Rehabilitación y Educación Especial. Se establecen asimismo las Coordinaciones de Educación Especial en los Estados.
- En 1980 se da un periodo de desconcentración educativa y las Coordinaciones mencionadas pasan a ser Jefaturas de Departamento de Educación Especial
- En 1981 se da auge a la Educación Especial en México a raíz de la participación de nuestro país en la iniciativa de la UNESCO del Año Internacional del Minusválido lo cual tuvo como objetivo el promover la participación plena de las personas con requerimientos de educación especial en todas las áreas de la vida.

3.2.4 La Educación Especial en México a partir de la década de los 80's.

En este apartado realizaré una revisión más específica de lo que ha sucedido con la educación especial en México a partir de 1980. Elijo este año dado que a partir de esta

fecha los centros escolares pertenecientes al nivel de Educación Especial se vieron favorecidos en cuanto a recursos humanos y materiales además de que se sentaron las bases para estructurar la actual propuesta de atención integradora.

Uno de los hechos más importantes en cuanto a esta etapa es denominado “Programa Primaria para Todos” que estuvo vigente desde 1978 hasta 1982. Sus objetivos principales eran:

A) Aumentar la eficiencia terminal de la escuela primaria.

B) Dar cobertura al 100% de los niños de 6 años y posteriormente; incluyó integrar todas las estrategias posibles de educación especial.

Es en el marco de este programa que se utiliza por primera vez el concepto de Integración como una meta y el Proyecto Grupos Integrados se constituyó como medida estratégica para lograrlo.

El nivel de Educación Especial con sus cuadros operativos de mayor nivel profesional dada su especialización, participó de manera decisiva en las acciones para dar cumplimiento a los objetivos de este “Programa Primaria para Todos” a través de los Grupos Integrados (G. I.) y posteriormente por medio de los Centros Psicopedagógicos, ambos encaminados a atender los problemas de aprendizaje que manifestaban los alumnos del nivel primaria.

Los problemas de aprendizaje se constituyeron en una importante área de atención de este nivel educativo pero no era la única pues la Dirección General de Educación Especial (DGEE) señalaba que su acción estaba encaminada al “(...) alumno que por sus características físicas o psíquicas, puede presentar dificultad de diferente naturaleza y grado para progresar con los programas de la escuela regular”. (SEP, 1985, p. 12).

Para delimitar su ámbito y fines de acción la DGEE se fundamentó en las declaraciones citadas en la página 8 de este trabajo, así como en la Declaración de los Derechos del Niño, la de los Derechos de las Personas Mentalmente Retrasadas (1956) y la de los Derechos de los Impedidos (1971), además de los artículos 48 y 52 de la Ley General de Educación.

Partiendo de la definición antes citada organizó a la población discapacitada en dos grandes grupos, a fin de brindarle atención educativa:

1.- Aquellas personas cuyas necesidades de educación especial dan lugar a que deban ser atendidas en una infraestructura educativa no regular, buscando en la medida de lo posible su integración a la regular. Se incluyen aquí los que presentan Deficiencia Mental, Problemas de Audición y Lenguaje, Impedimentos Neuromotores y Trastornos Visuales. Estas personas son educadas en los llamados Servicios Permanentes.

2.- Aquellas personas cuya necesidad de educación especial es complemento al proceso educativo regular. Pertenecen a este rubro quienes presentan Problemas de Aprendizaje, de Lenguaje y de Conducta y son atendidos en los Servicios no Permanentes.

Esta estructura de atención que en su momento se consideró adecuada, posteriormente fue fuertemente cuestionada (como ya se apreció a partir de los capítulos anteriores) toda vez que se constituyó en un inaceptable sistema paralelo a la educación regular, con sus propios objetivos curriculares distanciando así a estos alumnos de otros que se educaban conforme al currículo regular.

La evaluación de los resultados obtenidos con las políticas educativas implementadas en la década de los 70's y de los 80's evidenció la inviabilidad de lograr con ese esquema la meta de integrar a la escuela regular al 50% de la matrícula de Educación Especial. Lo anterior junto con los acuerdos establecidos dentro de los diferentes espacios de negociación internacional en los que nuestro país participa, (y a cuya influencia no puede sustraerse), marcaron el punto de arranque para las actuales políticas de atención integradora.

3.2.5. Acciones en México encaminadas a proporcionar una atención integradora a los discapacitados.

A continuación, realizaré una reseña histórica de los principales reordenamientos que se han llevado a cabo en nuestro país y que han venido enmarcando los trabajos en pro de la atención integradora dando lugar al actual modelo de atención educativa en cuanto a las personas con necesidades educativas especiales.

En nuestro país tales reordenamientos se dan a partir de 1992 con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, que fue firmado por el gobierno federal y los estatales así como por la cúpula sindical magisterial.

Los puntos básicos contenidos en dicho acuerdo son:

- a) Reorganización del Sistema Educativo Nacional.
- b) Reformulación de contenidos y materiales educativos.
- c) Revaloración social de la función magisterial.

Contemporáneas a este acuerdo pero de igual notabilidad son las modificaciones al artículo tercero y a la Ley Federal de Educación que se señala hoy como Ley General de Educación.

Estos acontecimientos estuvieron impulsados por un movimiento mundial a favor de las personas con necesidades especiales, consignado como la búsqueda de “Educación para Todos”.

Por otra parte, desde el Plan Nacional de Desarrollo del Gobierno Federal se propone el “Programa de Desarrollo Educativo. 1995-2000” (Poder Ejecutivo Federal citado en SEP, 1997) en el cual se señala que: *Integración Educativa es el derecho de todos los menores (en este caso de aquellos con discapacidad) de acceder al currículo básico y de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Lo anterior puede ser en escuelas regulares o especiales.*

Es importante mencionar a la Comisión Nacional de Educación en Favor de la Infancia cuya creación obedece al interés de promover y canalizar la aplicación, seguimiento y evaluación de los propósitos establecidos en el programa antes mencionado, de una manera coordinada entre los sectores e instituciones participantes.

En este Programa se establecen metas de acuerdo a las edades de los infantes a los que va dirigido y dos capítulos (que se mencionan a continuación) de acuerdo a situaciones especiales: educación especial y menores discapacitados.

A) EDUCACIÓN ESPECIAL.

Se proyecta “(...) mejorar sustancialmente las condiciones educativas, las oportunidades de socialización y dignidad de la población infantil que tiene reducidas parcial o totalmente las capacidades físicas o mentales (...) dentro de los límites considerados como normales y que producen impedimentos para el desempeño de las actividades de aprendizaje.”

(Comisión Nacional de Educación en Favor de la Infancia, 1995 citado en SEP, 1997, p. 19).
Pone énfasis en la integración escolar de los menores con discapacidad.

B) MENORES DISCAPACITADOS.

Se pretende atender a todo “(...) aquel que por razones físicas, psicológicas y sociales requiere de apoyo para interactuar con su medio y en caso contrario, vivirá por debajo de su potencial”. (Comisión Nacional de Educación a favor de la Infancia. 1995 citado en SEP, op. cit. P. 24).

Para la prevención de lo anterior y la atención de la población que enfrenta esta problemática se estableció el Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad. Su objetivo es:

- Dar atención integral por medio de servicios de salud y rehabilitación, estrategias y acciones de prevención, promover su desarrollo vinculado al núcleo familiar y comunitario, con respeto a sus derechos humanos, sociales y jurídicos, igualdad de oportunidades y acceso a la educación, deporte, cultura y la recreación.

En cuanto al Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad (1995 citado en SEP, ibid) cabe señalar que él mismo pretende articular las medidas estratégicas en diversos ámbitos, con el fin de propiciar que las personas con discapacidad tengan acceso e igualdad de oportunidades y así propiciar su bienestar y desarrollo, respondiendo con ello a las exigencias que ellos junto con sus familiares y asociaciones han manifestado al Estado Mexicano. Se trabajará en las siguientes líneas: salud, educación, capacitación y empleo, cultura, recreación, deporte, acceso a telecomunicaciones, transporte y comunicación.

Para los fines específicos de este trabajo, rescato únicamente lo esencial señalado en el ya citado Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad en cuanto al rubro de educación:

Objetivo.

"Promover la integración de los menores con discapacidad a la escuela regular y la cultura de respeto a la dignidad y los derechos humanos, políticos y sociales de las

personas con discapacidad". (Comisión Nacional Coordinadora, 1995 citado en SEP, 1997, p. 33)

Objetivos Específicos:

- 1.- Promover el acceso de los niños con discapacidad a los CENDI's de la SEP.
- 2.- Integrar a los menores con discapacidad a los planteles de Educación Básica y los jóvenes y adultos a todas las opciones educativas existentes.
- 3.- Capacitar y sensibilizar al personal docente de todos los niveles educativos.
- 4.- Promover y generar materiales educativos adaptados para las diferentes discapacidades.
- 5.- Introducir desde la primaria hasta la educación superior, asignaturas sobre la dignidad y los derechos humanos de las personas.
- 6.- Establecer en las carreras técnicas y de nivel superior, contenidos sobre las discapacidades.
- 7.- Promover que los padres de hijos menores de 4 años y con discapacidad participen en el Programa de Educación Inicial no Escolarizada.

Con la finalidad de proporcionar el soporte legal al movimiento en pro de la integración educativa, en México a un nivel de Gobierno Federal se han elaborado las siguientes iniciativas legislativas, según menciona Robles (1995):

- Ley General de Asentamientos Humanos.
- Ley de Estímulo y Fomento al Deporte.
- Ley Federal de Protección al Consumidor.
- Ley de Educación.

Es fácil observar que dichas modificaciones no satisfacen las expectativas de los interesados toda vez que su actividad no se circunscribe únicamente a esas áreas y resultaría muy complejo lograr un ordenamiento que se ocupara de rubros tan amplios y variados como son todos aquellos donde se desenvuelve cualquier ciudadano.

Estatalmente se lograron entre 1992 y 1993 la promulgación de leyes de integración social de personas con discapacidad en los estados de Nuevo León y Aguascalientes.

En el Distrito Federal se logró la modificación del artículo 450 del Código Civil y la promulgación del Reglamento de Minusválidos del D. F.

Robles (1995) menciona que los intentos que se han hecho obtener logros de carácter legislativo tanto en el D. F. como en el interior del país han encontrado una pobre respuesta debido al desconocimiento de la problemática de las personas con discapacidad así como debido a las variaciones de los datos oficiales y el que se carece de un censo sobre esta población. Un punto importante que menciona este autor es el hecho de que a partir de un trabajo realizado en la Cámara de Diputados se concluyó que para lograr un avance legislativo habría que: “(...) estudiar, proponer y legislar sobre cada una de las aproximadamente 280 leyes existentes. Otro camino (...) sería el de estructurar una Ley Nacional de Integración. (la cual) (...) debe ser no sólo la respuesta plena a las necesidades, sino que también debe tomar en cuenta la realidad social, económica y política del país”. (p. 30). Con lo anterior debe quedar claro que largo y arduo es el camino que falta por recorrer así como la multiplicidad de participantes que se requiere.

3.3. Comentario final.

Existen fuertes retos por superar en estos intentos por llevar a la realidad los principios de normalización e integración, principalmente: la generalizada pobreza, la población dispersa, deficiencia de los medios de comunicación, diseños curriculares que no habilitan en sus tramos intermedios para el trabajo, falta de maestros para atender a la población demandante. En diferentes espacios la constante ha estado en enfatizar la necesidad de encontrar “(...) la solución de los problemas estructurales derivados de la asimétrica relación entre los países desarrollados y los en desarrollo, como condición necesaria para el logro de los objetivos postulados por la comunidad internacional”. (UNESCO/IDRC, 1993, p. 100)

Concretando y resumiendo:

El trabajo que en un nivel mundial se está realizando para favorecer la integración toma en cuenta que si bien es cierto que hay diversos países que cuentan con las legislaciones que prohíben su discriminación, es responsabilidad permanente de las personas con discapacidad, sus familias y sus propias organizaciones, el exigir que lo plasmado en el papel se transforme en acciones diarias. Por otra parte, hay países sin legislación adecuada, otros donde no se acepta el brindar los soportes que los

discapacitados requieren para su cabal integración y algunos más donde ni siquiera se ha logrado que sociedad y gobierno adquieran el conocimiento básico de y empatía hacia las necesidades de este amplio grupo poblacional.

Ante lo anterior se hacen los siguientes señalamientos:

“Es Necesario analizar la problemática existente en cada país o región para encontrar las estrategias necesarias (...)”

Es Necesario formar un grupo integrado por personas con discapacidad y sus familias, profesionales, políticos, burócratas, planificadores de programas gubernamentales, medios de comunicación, público en general y gobierno en sus más altos niveles.

Es Necesario conocer las leyes existentes y los cambios que serán necesario efectuar en ellas, conocer los derechos humanos y presionar para que las personas con discapacidad gocen de todos ellos (...)” (Fábila, 1995, p. 85)

La intención no es eliminar educación especial sino abrir una amplia gama de opciones graduales de integración para lograr una escuela de calidad para todos donde los alumnos con n.e.e. tengan acceso irrestricto a ambientes normalizados bajo un programa de seguimiento y apoyo.

La federalización, punto nodal del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica pretende acercar las soluciones al lugar donde se generan los problemas y así ir resolviendo los que atañen en este caso; a la integración.

La cobertura legal para la política de integración educativa queda contemplada en el artículo 41 de la actual Ley General de Educación. Por primera vez en la historia de México, el Estado mexicano se compromete a ofrecer educación básica a todas las personas con discapacidades y tratándose de menores, propiciará su integración a los planteles de educación regular (según señala el artículo 41 de la Ley General de Educación de 1993). Y en el citado artículo se acota que: “Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva” (Guajardo, 1995, p. 63) de forma tal que el compromiso es lograr una integración social y productiva en la que es fundamental la capacitación para el trabajo.

Se propone un cambio en el enfoque de la integración del sujeto con necesidades educativas especiales que llevó a “(...) no hacer de la integración un objetivo, sino un medio

estratégico para lograr educación básica de calidad para todos, sin exclusión”.(Guajardo, 1993 citado en Castañón, 1993, p. 21).

No sólo estamos hablando de transformaciones políticas y administrativas. En el aspecto teórico el planteamiento del concepto de necesidades educativas especiales (n.e.e.) ha reorientado la atención de los alumnos pero al mismo tiempo ha trascendido hacia todo el sistema educativo.

Existen condiciones que obstaculizan el que se lleven a la realidad los programas de Integración educativa en nuestro país. Desde la perspectiva de Cacho (1995) dos de las más importantes son las siguientes:

- De orden material en cuanto que toda la realidad está creada para las personas sin discapacidad.
- En cuanto a valores y actitudes. Al respecto existe una paradoja pues si bien es cierto que se promueve un espíritu de solidaridad por otro lado se promueven las actitudes individualistas y egocéntricas donde tan sólo importa el bienestar propio. En el otro extremo se encuentran las actitudes sobreproteccionistas, las cuales a consideración del autor tienen un doble beneficio; al discapacitado lo eximen de tener que esforzarse y a la sociedad le permite expiar sus culpas al tender la mano y resolver provisionalmente la carencia del otro.

CAPÍTULO 4

LA PSICOLOGÍA EDUCATIVA E INTEGRACIÓN.

La psicología educativa surge a partir de la intención de enlazar los conocimientos de la pedagogía con los de la psicología y desde esta nueva disciplina, abordar las problemáticas generadas desde el espacio de la educación.

Esta propuesta, que en un primer momento pudo considerarse como fácil de concretar y llevar a la práctica, ha resultado impregnada de complicaciones. Diversas son las alternativas que para enfrentar la anterior situación, se han estructurado. En este capítulo presentaré el esquema general de ellas así como de lo que han sido las fuentes teóricas que han contribuido para el acervo de esta ciencia. Además de lo anterior, mencionaré algunas disciplinas que le son afines y con las cuales mantiene puntos de contacto, que en algunos casos han contribuido a complicar la labor de establecer con precisión el ámbito de la psicología educativa. Presentar el panorama anterior obedece a la finalidad de abordar cual ha sido la labor que le ha sido encomendada al psicólogo en los espacios de atención a las personas con requerimientos de educación especial antes del movimiento a favor de la integración educativa y, en la actualidad, de acuerdo a lo que a este respecto se está implementando.

4.1. Definición de psicología educativa.

Definir los límites como materia científica de esta campo de la psicología, nos lleva necesariamente a revisar cual ha sido la participación de dos ramas especializadas del comportamiento humano tal y como son la psicología y la pedagogía. De acuerdo a la interacción entre estas dos áreas del conocimiento se ha propuesto una diversidad de definiciones para aquella disciplina científica mismas que con base a ese punto pueden agruparse en tres grandes grupos:

a) Encaminadas a la interdisciplina.

Los primeros intentos por lograr una definición de psicología educativa se encaminaron a señalarla como un eslabón que de una u otra manera unía a dos disciplinas

con un amplio desarrollo propio. Muestras de dicha orientación son las siguientes definiciones:

- “Sólo es el conocimiento que se adquiere de la psicología y su aplicación en las actitudes del salón de clases. Implica la aplicación de métodos de psicología en el aula y la vida escolar” (Clifford, 1984 a; Grinder, 1981 citados en Woolfolk, 1996, p. 11)

Genouard. (1981 citado en Santillana, 1999) propone que es la rama de la psicología y de la pedagogía que trata científicamente de los procesos de enseñar y aprender así como de los problemas que en el contexto de los mismos pueden plantearse; procesos y problemas que han de analizarse antes, durante y después de que la acción educativa intervenga. Su acción no se reduce a la instrucción en el aula sino que progresivamente va siendo capaz de ocuparse del proceso de desarrollo global que toda acción educativa pretende.

Otra característica común y fundamental de estos enfoques es la de asignarle una estimación determinante a la participación desde la disciplina psicológica. Esto se debe al hecho siguiente:

“Las relaciones entre el conocimiento psicológico y la teoría y práctica educativa han estado presididas desde siempre por la creencia de que la utilización y aplicación del conocimiento psicológico es una de las claves fundamentales para mejorar la educación en general y la educación escolar en particular”. (Océano, 1999, p.15)

La evolución de la psicología educativa debe concebirse en buena medida como el esfuerzo que desde el ámbito de la investigación psicológica se ha llevado a cabo a fin de dar respuesta a estas expectativas que han terminado por revelarse no sólo como excesivas sino también desajustadas dado que cada vez es más evidente que dentro del proceso educativo son muchos los factores y actores que participan, por lo cual; los conocimientos psicológicos por si mismos han resultado insuficientes para dar respuesta a todas las inquietudes y para proponer alternativas de solución a las problemáticas que se presentan.

b) Encaminadas a la independencia.

Paralelamente, algunos otros teóricos comenzaron a propugnar por la idea de que la psicología educativa debería tener una especificidad propia dadas las altas expectativas que respecto a ella se manifestaban.

A continuación menciono algunas definiciones que se encaminan por esta vertiente:

Berliner (1992, p. 145 citado en Woolfolk, 1996, p.11) expresa que los teóricos de esta ciencia: “Estudian lo que la gente hace y piensa conforme enseña y aprende un curriculum particular en un entorno específico donde se pretende llevar a cabo la educación y capacitación”. Para algunos autores como Wittrock (1992, p. 38 citado por Woolfolk, op. cit., p. 11) es una disciplina concreta con sus propias teorías, métodos de investigación, problemas y técnicas. Desde el punto de vista de este mismo autor “(...) su objetivo fundamental es la comprensión y el mejoramiento de la educación”. Y lleva más allá la definición al hablar respecto a cuales serán los aportes que habrán de obtenerse. Así, apunta que se enfoca en “el estudio psicológico de los problemas cotidianos de la educación, a partir de los cuales se derivan principios, modelos, teorías, procedimientos de enseñanza y métodos prácticos de medición y evaluación apropiados para estudiar los procesos afectivos y de pensamiento de los estudiantes y los procesos social y culturalmente complicados de las escuelas”.

A la psicología educativa contemporánea parecen exigírsele dos funciones principales:

Se espera que por una parte sea una ciencia capaz de desarrollar teorías tanto de la instrucción como del aprendizaje y por otra; que ofrezca aproximaciones prácticas a los procesos de enseñar y aprender.

Todavía existen muy pocas propuestas teóricas desarrolladas desde esta definición de psicología educativa y es común recurrir a la explicación por modelos y paradigmas provenientes de las teorías psicológicas. Algunas de ellas intentan explicar como los individuos aprenden, recuerdan y se comportan en ambientes de instrucción, recurriendo a marcos teóricos de otros campos como la psicología evolutiva o la psicología social.

c) Encaminadas a la interdependencia.

Desde esta perspectiva, la psicología educativa reconoce sus raíces y los aportes que las mismas le proporcionan pero establece particularidades propias a ella misma.

En esta línea se apuntan las siguientes definiciones:

“Disciplina que se ocupa de los procesos de enseñanza y aprendizaje; aplica los métodos y teorías de la psicología y también tiene los suyos”. (Woolfolk, 1996, p. 11)

Derivada de esta aproximación es la diferenciación que desde la bibliografía anglosajona (Educational Psychology) y la francesa (Psychologie de l'e Educación) se realiza y que los lleva a sustituir el término de Psicología Pedagógica por el de Psicología educativa, refiriéndose al aspecto interdependiente del conocimiento científico de la psicología y la pedagogía pero reconociendo su especificidad.

Así, desde esta nueva y más reciente perspectiva“(...) la psicología educativa constituye una disciplina distinta de la psicología, con sus propias teorías, métodos de investigación, temáticas y técnicas de estudio. Su objetivo principal es la mejora de la educación. Se concibe como una «disciplina puente entre la psicología y la educación» e integra, por tanto, elementos de la psicología y de la pedagogía” (Océano, 1999, p. 224)

Dado que una de las finalidades de este trabajo es la de señalar la labor del psicólogo en el campo de la educación, y particularmente; de la educación especial integradora, me parece conveniente agregar la definición de psicólogo educativo que se deriva de este tercer enfoque. Según palabras de Castillejo (1976) es la plasmación operativa de la relación “condicionante” de la psicología y de la actividad escolar.

Adquiere función y contenidos que varían de un país a otro, y de institución a institución, dependiente del nivel sociocultural, económico y del desarrollo activo de las ciencias del comportamiento.

Idealmente está integrado en un grupo humano de amplio espectro: profesores, pedagogos, padres de familia.

De forma general su acción se caracteriza por:

I Actuación técnica en la exploración y diagnóstico psicológico de los aspirantes a la escuela y escolares propiamente dichos, tanto en un nivel individual como por grupos o niveles escolares.

II Asesoramiento y orientación (individual y colectiva) sobre la toma de decisión de opciones vocacionales, escolares o profesionales.

III Divulgación de aspectos psicológicos referidos a la escuela o a la comunidad destinados a los escolares, profesores y familias del centro o comarca.

IV Asesoramiento al profesorado en temas en los que lo psicológico es un factor condicionante de la eficacia escolar tales como: fatiga escolar con relación a horarios, sistemas de participación en el aula de clases respecto a rendimiento, cambios de actitudes concretas por mencionar algunos.

V Indicaciones y planes de acción concretas respecto a casos individuales existentes en el aula de clases.

En síntesis: potencia la adaptación del escolar a la escuela y viceversa, en función de una mayor eficacia personal y social de los elementos que constituyen la escuela. Su acción por tanto, no se limita al diagnóstico y a la orientación. Amplia su campo de acción al trabajo en un vínculo cercano con el profesorado y los padres de familia retomando objetivos de información, concientización y orientación.

Los aspectos comunes en todas las muy diversas definiciones que se han propuesto respecto a la psicología educativa, son (según Genouard, 1981 citado en Santillana, 1999):

- Intensa relación con los aspectos teóricos de la psicología general.
- Tiene como referente la práctica educativa.
- Actúa teniendo en cuenta principalmente el desarrollo psicológico de los sujetos de la educación.
- Especificación y énfasis en el binomio de enseñanza/aprendizaje.

Para finalizar este subcapítulo, quiero marcar y hacer acento en la amplitud con que se concibe el campo de acción de esta ciencia y las consecuencias que de ahí emanan dificultando la precisión para definirla así como para puntualizar las acciones que habrá de

desarrollar este profesional y que lo diferenciarán de otros que actúan desde disciplinas afines. Lo antes mencionado es evidente en la definición que cito a continuación:

“Desde la psicología educativa se analizan las dinámicas de cambio que experimentan los individuos que participan en los procesos educativos. De ahí que sus contenidos incluyan todos (subrayado mío) los factores y variables que inciden en los procesos de enseñanza/aprendizaje”. (Océano, 1999, p. 224) Es entendible el que esta ciencia tenga una dimensión teórica que se orienta a la elaboración de modelos explicativos para comprender y explicar mejor los procesos educativos, una dimensión tecnológica para la elaboración de procedimientos, estrategias y modelos de intervención para la mejora de la educación así como que contenga nuevas propuestas para la planificación, procedimientos, actividades de aprendizaje, evaluación del aprendizaje, selección de materiales didácticos, y atención a la diversidad entre otros rubros. Por otra parte, su dimensión práctica se encamina a la puesta en acción de los conocimientos teóricos buscando la mejora de la educación a través de la implantación de prácticas educativas más eficaces, más satisfactorias y más enriquecedoras para el educando. Incluye tanto a la función docente como el aprendizaje del alumno y la intervención psicopedagógica.

4.2. Historia de la psicología educativa.

Aunque la historia de la psicología educativa como tal es corta, los orígenes de la misma pueden remontarse tan lejos como se quiera llegar y lo permitan nuestros conocimientos de las distintas culturas. A continuación presento una reseña de la historia de esta ciencia tomada de Océano (1999). En ella se han establecido las relaciones que esta ciencia tiene con los ideales de la cultura griega (con él «conócete a ti mismo» de Sócrates. Los historiadores han encontrado referencias en Tomás de Aquino, R. Llull y su *Dóctrina Pueril* y con el humanista J. L. Vives, para llegar hasta la *Didáctica Magna* de Comenius y su planteamiento pansofista: educación para todos, hombres y mujeres, ricos y pobres, dado que para él, la sed de conocimiento es connatural a la condición humana. I. Kant marcó una pauta fundamental en la orientación de la ciencia hacia la modernidad señalando que la pedagogía sin la psicología es ciega, pero la psicología sin la pedagogía está vacía, es

estéril. J. F. Herbart, quien ocupó la cátedra de I. Kant fue él más ilustre representante de la psicología educativa en el siglo XIX.

Sin embargo, a fines del siglo XIX y principios del XX ciertas aportaciones fueron fundamentales para ir encauzando la definición de la psicología educativa. Tiene sus cimientos desde los aportes de las teorías clásicas del aprendizaje (condicionamiento clásico de I. Pavlov, condicionamiento instrumental de E. L. Thorndike y el condicionamiento operante de B. F. Skinner) todas ellas enmarcadas en el paradigma conductista. Con el predominio de la teoría cognitiva surgen las teorías del desarrollo cognitivo (de J. S. Bruner; el aprendizaje por descubrimiento, el aprendizaje significativo de D. P. Ausubel, el aprendizaje social de A. Bandura el procesamiento de la información de R. M. Gagné, la teoría genética de J. Piaget, la teoría psicosocial de L. S. Vigotski por citar las más relevantes). Desde esta última perspectiva el foco principal de atención es el desarrollo integral de la personalidad del educando (contemplando en ello los factores personales y ambientales) centrandolo como objetivo de la intervención educativa; la construcción del conocimiento por parte del alumno mediante el desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomo. El segundo foco de atención lo constituye la dimensión emocional, con el objetivo de desarrollar la autoestima y el autoconcepto, así como la competencia social y emocional.

Según plantea Santillan (1985), los comienzos del estudio por separado de los procesos de enseñar y aprender explicados desde la perspectiva del comportamiento de los sujetos involucrados en los mismos, ocurrió hasta la década de 1880 a 1900 y a partir de autores como F. Galton, S.G. Hall, J. Dewey y W. James entre otros.

De acuerdo a Océano (1999), fue J. Dewey quien propuso a la psicología educativa como una disciplina puente entre las ciencias del comportamiento y la práctica educativa, tomando como punto de partida; la experiencia, de ahí su concepto de *aprender haciendo* el cual fue inspirador del movimiento de la *Escuela Nueva* así como del movimiento de la educación progresiva. Su idea de que la escuela no sólo debe de preparar para la vida sino que además debe ser vida, está presente en la práctica educativa actual. E. Claparède dio un punto culminante a este proceso de definición de la psicología educativa cuando, convencido de que la psicología jugaba un papel de primer orden en la elaboración de la

pedagogía científica, puso en marcha en 1906 un seminario de Psychologie Pédagogique. (Océano, 1999).

Un paso importante de acuerdo a Santillana (1985) fue en 1910 con la fundación de la revista “Journal of Educational Psychology”. Han tenido influencia importante otros autores como A. Binet, P. Bovet, y Descoudres. En España hay autores importantes como J. Germain, E. Mira y López o A. Gali.

Es importante mencionar que según Océano (1999) este término de Psicología educativa, que ha tenido una amplia tradición en Estados Unidos, fue utilizado extendidamente en Europa hasta 1970. Una diferencia fundamental en la actualidad entre ambos continentes al respecto es que los psicólogos estadounidenses de la educación fundamentalmente se centran en el estudio del aprendizaje, mientras que los europeos se abocan a la psicología educativa, la medición psicopedagógica, la reforma educativa, la orientación y la educación especial.

De acuerdo a (Océano, op. cit.), en términos generales y con una simplificación sólo aceptada por fines explicativos, las aportaciones de la psicología a la educación pueden dividirse en dos polos extremos e irreconciliables:

a) Las posturas del desarrollo desde procesos universales, naturales e internos, ante los que la educación en general y, la escolar en particular sólo debe tener como meta única el acompañar, promover, facilitar y en el último de los casos, acelerar dichos proceso. Así, la atención se centra en el alumno.

b) El crecimiento personal es producto de un proceso de aprendizaje externo a las personas, de manera tal que la educación se orienta a promover o facilitar tales aprendizajes culturales específicos. El interés se dirige hacia la acción del profesor y los contenidos.

Estas dos posturas tienen su origen en uno de los debates más recurrente en el siglo XX.

Cada vez es más claro que estas dos perspectivas no están tan nítidamente separadas. Los procesos de desarrollo tienen una dinámica interna y responden a unas pautas hasta cierto punto universales (como lo manifiestan los trabajos de Piaget y de la Escuela de Ginebra). Pero los trabajos desde la perspectiva cultural de orientación vigotskiana y neovigotskiana han mostrado que esta dinámica interna es influenciada determinadamente por el contexto cultural en que está inmerso la persona.

Desde estos nuevos esquemas explicativos los conceptos de cultura, desarrollo y aprendizaje se interpretan con una estrecha interrelación. Según este nuevo esquema los grupos humanos promueven el desarrollo de sus miembros permitiéndoles el acceso a nuevas experiencias culturales y educativas que les permitan acceder a una parte de los saberes colectivamente organizados y considerados relevantes y necesarios de acuerdo al momento histórico determinado. Pero esta asimilación no es a partir de un proceso de transmisión-recepción, sino como un proceso de reconstrucción.

En Occidente prevalece la constante que el aprendizaje y el conocimiento pueden mejorarse significativamente mediante la utilización de los conocimientos psicológicos, partiendo desde las propuestas que los grandes sistemas filosóficos han hecho al respecto del psiquismo humano. A lo largo de la historia de la educación son múltiples y diversos los esfuerzos que se han hecho por explorar las posibilidades de interacción entre cualquier nueva comprensión del desarrollo humano aplicado a la teoría y práctica educativa.

A continuación menciono cuáles han sido las principales estrategias que se han utilizado para vincular las teorías psicológicas a la teoría y práctica pedagógica según Océano (1999):

a) Aplicación de una teoría única psicológica.

Una de las formas habituales de responder a lo que se le demanda a la psicología o lo que ella desea ofrecer en cuanto a la teoría y práctica educativa, ha consistido en elegir una teoría global del desarrollo, del aprendizaje o incluso del funcionamiento psicológico en general y adoptarla como punto de partida único y exclusivo para aplicarla a la educación. Se reconoce que cualquier teoría ofrece inevitablemente explicaciones parciales y a veces controvertidas, pero se argumenta que a pesar de ello consiste en una adecuada plataforma para analizar, comprender y explicar los procesos educativos. En entonces cuando se opta por suplir con extensiones o extrapolaciones (que se convierten en difíciles de justificar) desde dicha teoría para atender las carencias que presenta al intentar explicar los procesos educativos.

b) La selección de lo mejor de diferentes teorías.

Se realiza una selección del conjunto de opciones que ofrecen las diferentes teorías en cuanto al análisis, comprensión y explicación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Esta solución ecléctica tiene como principal inconveniente la dificultad para dar coherencia a esta selección de retazos. Los criterios para realizar esta selección son diversos y en ellos reside en buena medida la mayor o menor posibilidad de lograr una propuesta confiable. Algunos de estos criterios son: preferencias teóricas de quienes realizan la selección, influencias de modas que se presentan en el ámbito de las teorías psicológicas y pedagógicas, presiones políticas y sociales por encontrar soluciones urgentes a problemas concretos, o una conjugación de varios de tales factores..

En las últimas décadas ha ido afianzándose un planteamiento desde el cual el análisis, comprensión y explicación de los procesos escolares de enseñanza-aprendizaje se realiza desde principios del desarrollo y del aprendizaje que están inspirados o son compatibles con una visión constructivista del psiquismo humano.

Desde esta nueva perspectiva, las relaciones entre la psicología por una parte y la teoría junto con la práctica educativa por otra, dejan de ser unidireccionales para convertirse en contactos de ida y vuelta, donde las teorías constructivistas del desarrollo y del aprendizaje son cuestionadas desde problemáticas específicas de la educación escolar. Desde las aportaciones que la psicología de carácter constructivista realiza a estos cuestionamientos se va profundizando y comprendiendo mejor los procesos que ocurren en la educación escolar. Y este proceso incesante en doble sentido permite ir conformando un marco psicológico global de referencia. Además, con ello se ha logrado integrar a la psicología a participar en una aproximación multidisciplinaria de los fenómenos educativos. De entre lo trascendente que significa esta línea de trabajo, resalta el que significa un replanteamiento profundo de lo que puede y debe aportar la psicología a la teoría y la práctica educativa.

Lo novedoso es que se ha tomado conciencia que estos conocimientos derivados desde la investigación psicológica no siempre se pueden aplicar directamente al campo educativo y que su aplicación acrítica no siempre ha dado lugar a resultados positivos.

Según Océano (1999) tres son los factores que han contribuido a esta revisión de las limitaciones y excesos que en ocasiones se ha originado desde las aportaciones de la psicología a la educación:

- La reconsideración de las funciones y los objetivos de la educación en general, y de la escolar en particular, revisando la vieja aspiración de construir una teoría educativa sobre bases científicas así como del papel que puede jugar la psicología en este intento.
- La emergencia y aceptación de nuevos enfoques y planteamientos en psicología del desarrollo, en psicología del aprendizaje y especialmente en psicología educativa y de la instrucción.
- El cambio en las últimas décadas de la perspectiva respecto a cuáles pueden ser las interacciones y contribuciones legítimas entre psicología y educación.

4.3. Fuentes teóricas de la psicología educativa.

Muchas y variadas son las fuentes teóricas que han alimentado el desarrollo de esta ciencia. A continuación presento una breve mención de ellas, integrando lo comentado al respecto por Océano (1999) y por Suárez (1978):

a) El conductismo y las teorías del aprendizaje.

Watson aplicó el descubrimiento de W. Becherev e Iván Pavlov en cuanto al reflejo condicionado, al comportamiento humano partiendo de la consideración de que puede condicionarse cualquier respuesta mediante un estímulo adecuado. Esta vulnerabilidad del hombre al condicionamiento ha resultado sorprendentemente amplia.

Desde el conductismo se reduce el proceso educativo a factores externos, a estímulos y reacciones observables, olvidando o subestimando las actitudes y motivaciones. La acción humana se puede explicar mediante el arco reflejo E-R.

Según Thorndike: “El aprendizaje se logra mediante ensayos con aciertos y errores. Su método fundamental consiste en debilitar los errores y reforzar los aciertos a través de recompensas” (Suárez, op. cit., p. 63).

Océano (op. cit.) menciona que es hasta 1942 que se ubica la primera influencia importante del conductismo sobre la educación con la publicación del *Yearbook of de*

National Society for the Study of Education en donde autores como E. R. Guthrie, C. L. Hull y K. Lewin exponen sus teorías del aprendizaje y posteriormente desarrollan sus implicaciones educativas en motivación, emociones, organización del curriculum, etc.

Una aplicación del conductismo en pedagogía lo constituyen las escuelas activistas, el operacionalismo, la instrucción programada, las máquinas de enseñar y las contingencias de reforzamiento.

Hasta la década de 1970 las teorías del aprendizaje eran aportaciones hechas desde el conductismo. El panorama cambió en ese momento con el arribo de la psicología cognitiva.

b) El psicoanálisis.

Sigmund Freud descubrió el papel del inconsciente en la vida humana señalando que muchas reacciones se deben a motivaciones inconscientes por experiencias vividas y olvidadas. Rescata además la enorme influencia de la sexualidad en el comportamiento personal; sexualidad no sólo desde su correlato físico sino también; el psicológico.

En cuanto al tema que nos ocupa es de mencionarse porque:

- Llamó la atención respecto a cómo estos problemas afectivos y emocionales de la persona repercuten sobre su desempeño escolar.

- A partir de sus aportes se ha enfatizado la importancia de la entrevista como instrumento terapéutico elaborando además; técnicas y modelos de evaluación así como de diagnóstico individual.

- Se ha estructurado una teoría de explicación del comportamiento que ha sido utilizada para explicar la dinámica de las reacciones de los educandos y las actitudes del educador.

- La teoría psicoanalítica y la terapéutica derivada de ello son comúnmente aplicados en la consejería escolar.

c) La psicología humanista.

Surgiendo como una alternativa ante la línea autoritaria y directiva del psicoanálisis y del conductismo; “La psicología humanista se erige entonces como reacción, como una

«tercera fuerza» (third force), poniendo el énfasis en la libertad de los individuos para poder desarrollar sus propias opiniones mediante el pensamiento crítico e independiente”. (Océano, 1999, p. 234)

Uno de los pilares de la psicología humanista lo constituye la fenomenología que propone que lo fundamental no es el acontecimiento en sí sino la percepción que se tiene de él, la manera en cómo el individuo reconstruye la realidad desde sus valores, experiencias subjetivas e intereses personales. El desarrollo de estas ideas llevará al construccionismo, que es referente obligado en los enfoques actuales de la psicología educativa.

Es posible sin embargo rastrear los primeros intentos de aplicar una línea humanista en los años de 1920 y 1930 con la educación progresiva que pretendía situar el énfasis no en la materia sino en el alumno. En 1950 y 1960 se produjeron importantes reacciones a la escuela tradicional, como la propuesta de A. S. Neill, (promoviendo la educación en libertad en Sumerhill), la obra de W. Glasser (*Schools without failure*; 1960) y la de C. Rogers (*Freedom to learn*; 1969). Este último es quizá el psicólogo moderno que más influencia ha tenido sobre los educadores. Rogers concibe que la persona tiene ricas y benéficas potencialidades, que requiere de un ambiente adecuado para desarrollarlas; o sea, que se desenvuelva en relaciones llenas de calor y carentes de amenazas y desafíos. Se realiza no por imitación, ni por consejos, sanciones y control sino viviendo en un ambiente de libertad, responsabilidad y participación. Importa más el ambiente y las actitudes que la técnica. La actividad fundamental del profesor es la aceptación positiva, incondicional y auténtica del estudiante, a través de su comprensión empática (situarse en el lugar del estudiante y ver el mundo como él lo ve). Los grupos de encuentro de Carl Rogers, que se proponen la exploración de los sentimientos, son un punto fundamental de referencia en los intentos que actualmente se realizan para extender los enfoques de grupo al sistema educativo.

La influencia de la teoría de la Gestalt y la denominada Teoría del campo de K. Lewin, entienden que las personas se comportan como un todo, es decir; actúan holísticamente. También comparten la idea de que el alumno funciona como un ente activo y no como un mero receptor. Divergen en cuanto que la psicología humanista centra sus intereses sobre los procesos afectivos y la dimensión interpersonal mientras que la

psicología cognitiva pone el énfasis en lo referente a la cognición y procesamiento de información.

Así, aunque la psicología humanista no ha ofrecido una teoría particular del aprendizaje, las ideas que han ofrecido sus autores han cambiado sustancialmente el concepto de educación, al poner el énfasis en las relaciones interpersonales, la libertad, la responsabilidad, la escala de valores, el sentido de la vida, las relaciones entre el docente y el alumno, el autoconcepto, el clima de clase y otros tópicos más.

d) Psicología evolutiva.

“El objetivo principal de la psicología evolutiva fue, desde sus orígenes, establecer una pedagogía científica basada en un conocimiento psicológico del desarrollo infantil”.(Océano, 1999, p. 236)

Antes del siglo XVII no se prestaba interés a la infancia como un segmento particular del ciclo vital. Fueron clérigos y humanistas de la época lo que iniciaron a recomendar una nueva actitud centrada en la educación del niño. Algunos de los pensadores que promovieron este cambio de actitud y que tuvieron una influencia determinante en los estudios posteriores de la psicología infantil fueron: J. J. Rousseau, J. Pestalozzi, F. Froebel y J. F. Herbart.

Fue hasta principios del siglo XX cuando floreció el estudio sistemático del niño, constituyéndose la psicología evolutiva como ciencia con una fuerte influencia de los estudios de S. Freud, de I. Pavlov y de J. Watson. Algunos de los autores más reconocidos en esta ciencia son; G. Stanley Hall, (*Educational Problems*; 1911) H. Wallon con su laboratorio de psicopedagogía creado en 1925 y J. Piaget (destacando la obra *Psicología y pedagogía*). Otros autores reconocidos en esta ciencia son; B. Baldwin, R. Wolf, A. Gesell, E. Zazzo, J. S. Bruner, E. Mira y López, entre otros.

Estas escuelas pedagógicas modernas centran su atención en la metodología y sistematización del proceso enseñanza-aprendizaje.

En psicología así como en pedagogía y didáctica, se han ido difundiendo e instalando estos enfoques que aún y cuando presentan diferencias comparten la visión del psiquismo humano conocido como «constructivismo» cuyas raíces se encuentran en la

psicología y epistemología genética así como en los trabajos de Jean Piaget y sus colaboradores lo cual ha llevado a la adopción generalizada de los enfoques cognitivos a partir de la década de los '70s. Fundamentalmente esta perspectiva se orienta a valorar la importancia de la actividad mental constructiva de las personas en los procesos de adquisición del conocimiento, rescatando así la aportación que siempre y necesariamente realiza el que aprende en cuanto a su propio proceso de aprendizaje. El alumno es mediador entre la acción educativa desde el exterior y los resultados del aprendizaje. Cada vez hay una mayor aceptación de la idea que el aprendizaje escolar es un proceso al mismo tiempo individual y social, interno y cultural.

En 1970 esta ciencia se transforma radicalmente al interesarse no sólo en la infancia sino en todo el ciclo de vida (*life-span development psychology*) rescatando la importancia del desarrollo del individuo en la vida adulta y en la vejez, convirtiéndose así en psicología del desarrollo.

e) La psicobiología y los condicionantes biológicos del aprendizaje.

El aprendizaje condicionado por leyes biológicas y naturales. El ser humano es como una planta que se mueve por medio de energía electroquímica, produciendo efectos como el pensamiento, el amor, la capacidad de transformar. La sangre, conductores nerviosos y otros fluidos hormonales condicionan la producción de la energía humana. El funcionamiento orgánico y por tanto; el aprendizaje, dependen de fenómenos físicos: la nutrición, la salud y la capacidad de los órganos corpóreos. Conocer y retomar los elementos anteriores en cuanto a los alumnos es necesario si no se quiere ir en contra de la naturaleza.

f) Estructuralismo y aprendizaje.

Kolher llegó a comprobar con sus chimpances, que estos no aprendían mediante series de intentos sino por captación y clarificación repentina de una situación problemática (Suárez, 1978). No aprende de manera errática, sino que percibe la situación y responde de manera integral a ella. En cierto momento mediante intuición o comprensión súbita

(insight), el sujeto percibe la relación interna y material entre los elementos perceptivos y su organización.

Nace así el gestaltismo o teoría de la forma que dice: “Los fenómenos de la experiencia y las respuestas del organismo se caracterizan por su totalidad. No se puede comprender una cosa por el estudio de las partes constitutivas, prescindiendo del estudio de la totalidad. La conducta es una función de la situación total y de la interacción de la persona con un campo de fuerzas (recuerdos, objetivos, interpretaciones (...))” (Suárez, 1978, p. 63-64)

Así, en cuanto al aprendizaje, éste se da a partir de la organización de los elementos, captando y creando significados que den unidad y sentido a la organización. La motivación es a partir de estar en una situación caracterizada por el interés, la necesidad y el deseo de hacer algo. Así, la función del educador será despertar aspiraciones, crear tensiones positivas y señalar metas.

Kurt Lewin (teoría del campo) propone que no se puede comprender el comportamiento del individuo sólo a partir de conocerlo a él y a su ambiente. Es preciso conocer la relación e interacción entre los dos.

A partir de estas teorías surgen las escuelas pedagógicas denominadas ambientalistas y problematicistas. La primera de ellas menciona que la tarea fundamental del maestro es suscitar condiciones aptas para que el proceso de aprendizaje sea actuado, apoyado, mejorado. La segunda de las escuelas mencionadas propone que la finalidad de la educación es mostrar procedimientos y problemas no resueltos.

g) Psicología comparada.

Insiste, junto con la psicología evolutiva, en analizar las diferencias entre personas por edad, sexo, temperamento, personalidad, condiciones biopsíquicas y socioculturales. Todos estos factores dan lugar a que no haya dos personalidades iguales.

Estudiar las etapas de la vida, lo mismo que las clasificaciones caracterológicas y biotipológicas, son de utilidad para la diferenciación de la enseñanza. Da lugar a la educación personalizada en lugar de la masificada y la despersonalizada. Se señala que con raras excepciones todos los hombres pueden llegar a un adecuado nivel de aprendizaje si se

tienen las oportunidades y los recursos para su estudio y se utiliza un ritmo y método adecuado.

h) Psicología social.

El comportamiento no depende sólo de sus aptitudes, inclinaciones y experiencia, sino también de la situación y del marco social en el cual se encuentra. La psicología social analiza las interrelaciones entre individuos, grupo y circunstancia.

Estos factores personales y sociales (que remiten a como ve él a los demás, las relaciones interpersonales que establece, la formación y cambio de actitudes) tienen efecto en el conocimiento: lo limitan o sensibilizan hacia algunos objetos, ideas, etc.

La acción del educador es muy efímera si no tiene presente el contexto social de los educandos.

i) Psicología diferencial.

Investigar las diferencias entre las personas ha sido uno de los fundamentos de la psicología educativa y de la pedagogía científica. El interés por este tema ha estado presente desde siglos atrás pero fue en el siglo XIX cuando este interés adopta un carácter de estudio científico impulsado sobre todo por la obra de Ch. Darwin (*El origen de las especies*, 1859). Uno de los primeros y más destacados autores de la psicología diferencial fue H. Spencer (*Los principios de la Psicología*, 1855) introduciendo los conceptos de filogénesis que nos remite a la evolución histórica de las especies y ontogénesis que habla de lo que es el desarrollo individual. G. Stanley Hall aplicó la teoría de la recapitulación (según la cual la ontogénesis recapitula la filogénesis) al estudio del niño. En la obra de H. Spencer es central la idea del pragmatismo, según la cual la acción es el elemento determinante de la evolución adaptativa. Otras aportaciones significativas fueron; la obra de F. Galton (*Hereditary Genius*, 1969) quien aplica los principios evolucionistas al estudio de los individuos mediante el método de *la historia familiar*, los trabajos de K. Pearson desarrollando métodos estadísticos de gran utilidad en la investigación psicológica, la influencia de W. Wundt quien en 1879 fundó el primer laboratorio de Psicología

Experimental demostrando que los procesos psicológicos pueden ser objeto de una investigación objetiva y cuantificable y las aportaciones de J. M. Catell, quien estaba interesado por las diferencias individuales y el uso de los tests, realizando entonces aportaciones decisivas al campo de la psicometría (Océano, 1999).

La psicología diferencial en su interés por la atención a la diversidad, se enfoca hacia los grupos desfavorecidos, las minorías étnicas, los grupos con necesidades especiales y los marginados.

j) La psicometría.

En la década de 1930 fue preponderante en psicología escolar la psicometría dado que los tests significaron la posibilidad de contar con método científico que confirmara las observaciones y que con instrumentos de cuantificación y validación estadística se lograría mayor precisión en el diagnóstico y la intervención.

Aunque esta ciencia tuvo precursores importantes como F. Galton y J. M. Catell, (quien en 1890 utilizó por primera vez el término *mental test*), se considera a A. Binet como el padre de la psicometría por haber elaborado junto con T. Simón el primer test de inteligencia en 1905.

El desarrollo de diversas pruebas y tests dio lugar a un espectacular uso de los mismos en la década de 1940. Sin embargo, su aplicación indiscriminada y por personal no especializado ha tenido graves consecuencias. Hoy día, si bien es cierto que la psicometría se ha convertido en un omnipresente apoyo técnico de la psicología escolar, los test son objetos de duras críticas.

k) El movimiento de la higiene mental.

Con este término se engloban las acciones encaminadas a la atención de los problemas personales y afectivos del sujeto.

“La mayoría de los autores coinciden en señalar el inicio del movimiento de salud mental con la publicación en 1908 de *A Mind That Found Itself*, de C. Beers, que suscitó la preocupación por las condiciones deplorables de los hospitales mentales y despertó el

interés por la enfermedad mental, que consideró como fenómeno social. Una gran variedad de síntomas de desadaptación se explican como resultado de las restricciones sociales y de una deficiente integración de los individuos” (Océano, 1999, p. 239)

C. Beers junto con S. Freud llamaron la atención sobre la influencia de las experiencias infantiles en el desarrollo posterior y con ello se prestó más atención a la estancia de los niños en las escuelas, así como a los aspectos afectivos y emocionales de los mismos, revisando la calidad de las relaciones entre adultos y niños. A este énfasis en la salud mental también influyó de manera determinante Carl Rogers.

Hoy en día, el área de la salud mental es uno de los principales focos de interés de la psicología escolar, trabajando no sólo en términos de tratamiento, sino particularmente de prevención y para ello esta ciencia se ha convertido en un espacio de trabajo interdisciplinario donde interactúan; psicólogos escolares, psicólogos clínicos, orientadores, médicos, psiquiatras y trabajadores sociales entre otros más.

4.4. Conceptos afines a la psicología educativa.

La psicología educativa se ha ido constituyendo paralelamente a otras disciplinas como la psicología evolutiva, psicología diferencial, psicología del aprendizaje, psicometría y didáctica entre otras, alimentándose por momentos de los frutos de ellas y en otros momentos; compartiendo con ellas preocupaciones, temáticas de estudio y metodología de investigación.

Este desarrollo histórico paralelo e interrelacionado es una de las razones por las cuales es sumamente difícil delimitar con claridad los ámbitos de las disciplinas que son afines a la psicología educativa tales como la psicología escolar, la psicopedagogía o la educación especial.

A continuación un breve comentario sobre la especificidad de cada una de estas disciplinas así como sobre la interrelación que mantienen estas materias entre sí y en cuanto a la psicología educativa basándome en la reseña que al respecto realiza Océano (1999):

A) La psicología escolar.

“A veces se confunde a la psicología educativa con la psicología escolar. La primera tiene una vocación y unos intereses científicos, mientras que la segunda se mueve por intereses profesionales, que tienden a confluir con los de la orientación escolar y profesional”. (Océano, 1999, p. 240)

L. Witmer es considerado el inspirador de la psicología escolar y de la psicología clínica. Su interés inició cuando observó que había estudiantes que no aprendían a pesar de parecer motivados e inteligentes. En 1896 presentó a la American Psychological Association: *The Clinical Method in Psychology and the Diagnostic Method of Teaching*, que se considera un plan organizativo del rol de la psicología escolar. (Océano op. cit.)

Desde la primera década del siglo XX los psicólogos empiezan a insertarse incipientemente en las escuelas, pero es hasta 1940 cuando la proliferación de estos especialistas en las instituciones educativas puede considerarse notable.

La psicología escolar surge como disciplina aplicada de la psicología educativa. Se ha encargado de hacer diagnósticos, tratamiento de casos problemas y de proporcionar orientación profesional. En la práctica se encamina fundamentalmente a los alumnos «excepcionales» tales como aquellos que presentan retrasos en el desarrollo y trastornos del comportamiento. Ha estado ligada entonces a la psicología clínica infantil y a la educación especial.

La UNESCO (Océano, ibid.), en el año de 1948 señala que las funciones del psicólogo escolar consisten en el diagnóstico, tratamiento de las dificultades así como la orientación educativa y vocacional. En 1954 la Thayer Conference, misma que fue organizada por la American Psychological Association con el objetivo de clarificar los roles y la formación del psicólogo escolar, propuso las siguientes recomendaciones respecto a los roles profesionales:

- Evaluar el desarrollo intelectual, social y emocional del niño.
- Ayudar a identificar a los niños especiales y colaborar con otros profesionales en el desarrollo de programas educativos individuales.
- Desarrollar vías que faciliten el aprendizaje y la adaptación de todos los niños.
- Investigar e interpretar los resultados de las investigaciones para aplicarlos a la solución de problemas escolares.

- Diagnosticar problemas educativos y personales, recomendando programas para remediar y superarlos.

Respecto a la formación básica de los psicólogos se recomendó un programa de dos años más seis meses de prácticas. Como formación en un nivel superior se recomendó un doctorado de cuatro años más un año de prácticas.

En la década de 1960 la psicología escolar se centra en el psicodiagnóstico y las diferencias individuales, enfatizando los casos problemas. Es entonces el paradigma clínico el predominante, mismo que es cuestionado y puesto en evidencia por el testimonio empírico de tal manera que empieza a ser sustituido por el modelo constructivo-educacional de carácter ecológico con lo cual la atención se reorienta hacia el análisis del medio educativo y al diseño de ambientes.

“Así pues, a lo largo de la historia, la concepción del psicólogo escolar ha variado según las épocas, los países y los modelos de intervención, y este ha pasado a ser concebido como el que aplica tests, el especialista en salud mental, el encargado de los casos problema, el especialista en aprendizaje, el especialista en lectura (aprendizaje, dificultades, dislexia), etc.

(...) J. Piaget observa que la orientación profesional, que puede ser realizada por orientadores psicólogos, se ocupa del futuro de los jóvenes, mientras que los psicólogos escolares se ocupan de la adaptación de los más pequeños a la escuela, la recuperación de los retrasados, la readaptación de niños difíciles, etcétera. No obstante, esta distinción evoluciona progresivamente y se diluye, de modo que la psicología escolar se ocupa de los mismos servicios que la orientación escolar y profesional, si bien, a veces se entiende que el psicólogo escolar atiende la educación infantil y primaria, mientras que el orientador se dedica a secundaria y enseñanza superior. Todas estas distinciones teóricas son cada vez menos visibles, la práctica demuestra que el psicólogo y orientador se dedican a funciones muy similares, y va ganando terreno una concepción más globalizadora, en la que la psicopedagogía tiende a incluir la psicología educativa, la psicología escolar, la educación especial y la orientación.” (Océano, 1999, p. 241)

B) Psicología de la instrucción.

Surge de la psicología cognitiva. Remite a la adquisición del conocimiento y las habilidades cognitivas. Le interesa conocer como aprende la persona y el diseño de las estrategias de instrucción que optimicen el proceso de aprendizaje.

C) Educación psicológica.

Surge en Estados Unidos en la década de 1970 con el objetivo de educar para la vida formando a las personas en conocimientos psicológicos prácticos. Desde esta materia se elaboraron propuestas de intervención en cuanto a habilidades de vida, habilidades sociales, entrenamiento asertivo, solución de problemas y otros ámbitos más. Se insertan en la dimensión emotiva y no en la cognitiva.

D) Psicopedagogía.

En un sentido amplio incluye las dimensiones teórica, tecnológica y práctica de la psicología educativa y se deriva en una vertiente académica y otra profesional. Su cuerpo de conocimientos incluye básicamente a la psicología educativa, la psicología de la instrucción, la psicología evolutiva, la orientación, la educación especial, la didáctica y la organización escolar. Reúne aportaciones de la psicología social, clínica y de la personalidad, y de las ciencias de la educación.

E) Counselig y orientación.

Fue en Estados Unidos a principios del siglo XX que surge la *guidance* entendida como una ayuda para la transición entre escuela y trabajo (*vocational guidance*). Poco a poco este trabajo se fue diferenciando y especializando para convertirse en el *counseling* que ya no se dirigía al grupo-clase ni impartido por profesores como la *guidance* sino desarrollada como una entrevista llevada a cabo con profundidad entre el alumno y un psicólogo especialista.

La orientación es un proceso de ayuda con el objetivo de potenciar el desarrollo de su personalidad integral. Surgió como orientación profesional pero ha ido ampliando su campo de intervención con el counseling al grado tal que en muchos aspectos se traslapa con la psicología escolar y la psicología educativa. En la actualidad se enfoca al ciclo vital

de la persona de tal manera que no centra el énfasis en el desarrollo de la carrera profesional y tiene como aspecto esencial la formación continua para lo cual se requiere el desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomo.

F) Didáctica.

Es la teoría de la docencia por lo que su objeto de estudio son también los procesos de enseñanza-aprendizaje. Lo específico de ella reside en la metodología de la instrucción y la tecnología de la enseñanza.

G) La educación especial.

Se ocupa de la educación de la persona en situaciones extraordinarias: discapacidades físicas y sensoriales, minusvalías psíquicas y superdotados entre otros.

Es hasta la segunda mitad del siglo XX que la educación especial se configura como una disciplina con objeto propio y en la cual se manifiesta un amplio desarrollo teórico y práctico. Esta época de la educación especial se caracteriza por la aplicación de técnicas de modificación de conducta, la mejora de los sistemas de evaluación, el desarrollo de un currículo específico de educación especial así como el énfasis sobre la prevención y la estimulación precoz.

4.5. La psicología educativa en el marco de la integración de las personas con necesidades educativas especiales.

Las últimas décadas del siglo XX se caracterizaron por una transformación radical en la orientación que se había sostenido en la educación especial, pasando de una línea segregacionista a la búsqueda de estrategias que permitan integrar a las personas con necesidades de educación especial a los ambientes educativos regulares.

“Los resultados de las investigaciones sobre el tema parecen indicar que la respuesta a las necesidades educativas especiales se encuentra más en estrategias psicopedagógicas y organizativas que en tratamientos muy especializados. Por ello los esfuerzos de muchos países se centran actualmente en cambios sistemáticos de la ecología del aula como la

mejor forma de ayudar a los alumnos con necesidades educativas especiales”. (Océano, 1999, p. 243)

En términos de las anteriores consideraciones se están implementando transformaciones radicales en cuanto a las líneas de atención educativa que se brinda a las personas con necesidades especiales y que puede resumirse de la siguiente manera:

“Mejorar la calidad de la enseñanza supone ofrecer respuestas cada vez más adecuadas a las características individuales de los niños, pero también a sus necesidades sociales y a sus situaciones carenciales. Por ello es importante considerar la función normalizadora y socialmente integradora que tiene la escuela, función que ninguna otra institución puede realizar con la profundidad y la intensidad que la escuela tiene, ya que sólo en su seno se puede a la vez proporcionar instrumentos de integración en la vida de grupo y en la vida social, y a la vez incorporar técnicas de aprendizaje que aseguren conocimientos y destrezas básicas.

(...) la escuela, en definitiva, debe constituir un medio terapéutico para todos aquellos que, por razones de diversa índole, no se hallan en situación de igualdad de recursos o de posibilidades para afrontar la convivencia y el trabajo”. (Planeta, 1988, p. 377)

En este movimiento transformador se contemplan nuevas funciones para el psicólogo que es parte de los equipos interdisciplinarios que laboran en el ámbito de la educación especial. Como psicólogo educativo, la principal función que se le asigna es la de participar en la elaboración de los diagnósticos psicopedagógicos que son herramienta para detectar alumnos con necesidades educativas especiales así como para puntualizar cuales son éstas y las medidas de acción que habrán de llevarse a cabo a partir de dicho diagnóstico. Es esencial señalar que ésta herramienta se propone con características muy específicas y que lo diferencian sustancialmente de la manera como hasta la fecha se había venido realizando en este mismo ambiente de la educación especial.

Tradicionalmente la evaluación psicopedagógica se ha venido realizando con las siguientes características (Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México España, 2000):

- 1) Se lleva a cabo en el gabinete del especialista, lo que implica sacar al niño de su contexto natural.

2) Se le aplica al alumno una batería de pruebas predeterminadas, muchas veces diseñadas para niños de otras culturas y que, incluso, ni siquiera han sido normalizadas y/o estandarizadas.

3) Se proporcionan resultados basados en un análisis cuantitativo y con un lenguaje técnico que, con mucha frecuencia, únicamente los especialistas comprenden.

4) Por lo anterior, es frecuente que los resultados de esta evaluación solamente sean útiles para que el especialista planee y desarrolle un tratamiento terapéutico individualizado, y no ofrezca información práctica para el maestro o maestra del alumno evaluado.

Desde el contexto de la integración educativa, la evaluación psicopedagógica debe ser un proceso que aporte información (principalmente a los maestros de la escuela regular) respecto a las capacidades, habilidades, dificultades, gustos e intereses del niño evaluado a fin de dirigir las adecuaciones curriculares que habrán de realizarse.

Algunas líneas básicas de la evaluación psicopedagógica según el Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España (2000) son las siguientes:

Su estructuración debe tener una orientación predominantemente pedagógica y no clínica trabajando en conjunto; el especialista, el maestro regular y los padres de familia. Para profundizar en el conocimiento del niño serán herramientas esenciales la observación del niño dentro del aula y en otras actividades fuera de ella. Lo anterior no quiere decir que se eliminan las pruebas psicométricas sino que el psicólogo determinará cuidadosamente cuál de ellas habrá de aplicarse (y no utilizando una batería preestablecida). Otro punto fundamental es el rescate de la interpretación cualitativa de los datos cuantitativos, destacando las potencialidades y cualidades del niño, el nivel en que puede realizar las tareas por él mismo así como ubicando en cuáles requiere necesariamente de la ayuda de otro y valorando cuidadosamente el papel que habrá de otorgársele a los datos cuantitativos. Lo importante no es informarle al maestro cuáles fueron los puntajes obtenidos por el niño en cada prueba sino que a partir de estos resultados el especialista lo oriente respecto a qué es lo que él puede hacer para ayudar a su alumno. Lograr lo anterior implica conocer a fondo el marco familiar y sociocultural en el que se desenvuelve la vida del niño, así como la historia escolar pero no sólo lo anterior sino revisar a fondo su historia evolutiva y afectiva.

El Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México España (2000) menciona que para realizar este diagnóstico psicopedagógico se pueden utilizar distintas técnicas como:

- a) Pruebas sistemáticas de rendimiento.
- b) Cuestionarios.
- c) Observaciones sistematizadas y libres.
- d) Entrevistas con el niño y con los padres no sólo para ampliar la información sino también para captar características o situaciones que hubiesen podido pasar desapercibidas.

En cuanto a las observaciones es importante mencionar que la lectura e interpretación que con base a ellas se proponga de la realidad no son ni pueden ser neutras. Se hallan determinadas por modelos teóricos y por actitudes predeterminadas. La observación se convierte en una de las principales herramientas con que cuenta el psicólogo dentro del campo educativo y sí se pretende que la misma sea eficaz, es importante que previamente se tenga claridad sobre los siguientes aspectos:

“ ¿Qué es lo que se quiere observar?

¿Dentro de que marco se quiere observar?

¿Cuáles son los aspectos implícitos o explícitos que se presupone existen ya?

¿Con qué método se procederá a realizar la observación?

¿Qué uso se va a hacer de los resultados?.” (Planeta, 1988, p. 383)

Se pueden realizar observaciones sistemáticas, previamente programadas y dirigidas a aspectos muy particulares y específicos de la evolución y que permiten un mayor conocimiento del niño, de un grupo o de la clase. Hay otras observaciones que se enfocan a aspectos difícilmente sistematizables de la conducta de un niño o de las relaciones entre los niños. Las observaciones se pueden llevar a cabo de manera continua y regular a lo largo de un periodo de tiempo o en tiempos puntualizados. Puede haber observaciones no participativas en el intento por implementar criterios muy estrictos de objetividad o pueden ser participativas aunque el observador siempre debe tener conciencia y control de sus intervenciones.

García, Escalante, et. al. (1997) mencionan algunas consideraciones importantes respecto a la evaluación psicopedagógica:

El especialista debe tener en cuenta que al maestro le resulta de poca utilidad tener información fragmentada de cada uno de los aspectos abordados en la evaluación psicopedagógica. Es más funcional proporcionarle una visión general de la situación del alumno. La interpretación de los resultados debe entenderse como un proceso de análisis y contraste de los resultados para darles un sentido global y comprender su significado.

Debemos superar la idea de que lo importante es lograr estructurar un diagnóstico en el sentido médico. Lo que se pretende finalmente es poder proporcionar información lo más completa y clara posible sobre la situación del alumno, misma que permita explicar y contextualizar su comportamiento y rendimiento escolar.

Es importante que las recomendaciones que se hagan incluyan pautas de trabajo apegadas a las necesidades y posibilidades del niño y a la realidad del contexto escolar, destacando los aspectos que favorecen el aprendizaje del alumno.

Es conveniente que los resultados de la evaluación sean leídos y comentados no sólo por el personal de apoyo sino también por el maestro regular y los padres de familia, cuidando sin embargo las limitantes de confidencialidad que este tipo de indagación implica. Es entonces necesario que la información asentada por parte del especialista sea suficientemente clara y precisa, manifestando con un lenguaje accesible a cualquier persona las conclusiones respecto a la situación del niño en cuestión y las pautas de trabajo pedagógico a seguir.

Es recomendable que en la medida de lo posible el alumno se integre y conozca los resultados de la evaluación psicopedagógica convirtiéndolo en un agente activo de su propio proceso educativo.

Tomar en cuenta las consideraciones anteriores y llevarlas a la práctica en la medida de lo posible es lo que se requiere para que la evaluación psicopedagógica se transforme en un instrumento productivo.

Esta evaluación psicopedagógica no se aplica a todos los niños que presentan dificultades en el aprendizaje ya que no todos presentan necesidades educativas especiales. En el contexto de la integración a los espacios educativos regulares, se considera que:

“Un niño o niña con necesidades educativas especiales es aquel que presenta un desempeño significativamente distinto (inferior o superior) al de la mayoría del grupo, por

lo que requiere de apoyos extras o diferentes a los que tiene el maestro y la escuela en ese momento”. (SEP, 2000, p. 159)

Así, agrega la SEP (op. cit., p. 160); “Cuando las dificultades son muy significativas o cuando éstas se asocian a alguna discapacidad, es probable que los ajustes que el maestro realiza no sean suficientes, por lo que, requiere de apoyos más específicos. Para determinar estos apoyos es necesario realizar una evaluación mucho más centrada en el alumno, en sus características y en sus necesidades. Generalmente, para realizar esta evaluación el maestro de grupo solicita la participación de otros profesionales”.

“La identificación de las necesidades educativas especiales no es una responsabilidad única y exclusiva de la maestra o maestro del grupo. Ciertamente el maestro está en una posición privilegiada para observar a los niños, pero la detección de las necesidades y la delimitación de los apoyos pertinentes es una responsabilidad del personal de educación especial implica necesariamente un trabajo conjunto con los maestros y los padres”. (SEP, ibid, p. 73)

Desde este primer planteamiento surge un importante campo de acción para el psicólogo como uno de los miembros del personal de educación especial.

El primer filtro para la detección de alumnos con necesidades educativas especiales dentro del ámbito de la educación regular se ubica en la observación del maestro quien requiere discernir cuáles de sus alumnos presentan problemas cuya solución depende fundamentalmente de él mismo, cuáles presentan problemas cuya solución depende del maestro de grupo con apoyo del personal de educación especial y cuáles presentan problemas cuya solución no está en manos del docente ni del personal de educación especial. Aquellos alumnos que él ubique en el segundo grupo deberán ser objeto de una observación más detallada para que tenga total claridad de sí tienen necesidades educativas especiales en cuya solución habrá de participar el personal de educación especial, incluido el psicólogo. En caso de que lo considere conveniente, solicitará la realización de una evaluación psicopedagógica aplicada a estos alumnos.

Los elementos que puede contener una evaluación psicopedagógica se mencionan a continuación (sin que ello signifique un formato estricto a seguir):

- Datos personales.
- Motivo de la evaluación.

- Apariencia física.
- Conducta durante la evaluación.
- Antecedentes del desarrollo.
 - a) Embarazo.
 - b) Desarrollo motor.
 - c) Desarrollo del lenguaje.
 - d) Familia.
 - e) Antecedentes heredo-familiares.
 - f) Historia médica.
 - g) Historia escolar.
- Situación actual.

a) Aspectos generales del alumno. Implica determinar con mayor profundidad como ha sido su desarrollo en el área intelectual, en la motora, en la comunicativo-lingüística, en cuanto a la adaptación e inserción social y en lo emocional.

- b) Nivel de competencia curricular.
- c) Estilos de aprendizaje y motivación para aprender.

d) Información relacionada con el entorno del alumno. En este punto es necesario recabar información tanto respecto al contexto escolar como en cuanto al sociofamiliar: (la correspondiente al alumno mismo, a su familia y al entorno social).

- Interpretación de resultados.
- Conclusiones y recomendaciones.

(García, Escalante, et. al., 1997)

De acuerdo a lo señalado hasta este momento, no se pretende que se aplique la misma evaluación para con todos los niños. Una vez que se tenga una visión general del alumno y que se clarifique el motivo por el cual se solicita la evaluación, los especialistas deberán determinar el procedimiento y seleccionar los instrumentos adecuados, respondiendo a las características particulares del alumno.

Hasta aquí he reseñado una de las principales funciones que se le asigna al psicólogo dentro del marco de la integración educativa y que en términos generales implica replantear la labor de diagnóstico que a la fecha ha venido realizando para reconocerlo como parte del equipo de profesionales que ha de participar no sólo en la evaluación de las

necesidades educativas especiales sino en la propuesta de líneas de acción para dar respuesta a las mismas así como tomar en sus manos la ejecución de algunas de ellas cuando sean de su área de acción.. A continuación he de hablar ahora sobre otro campo de acción para este profesional, mismo que se refiere a las propuestas que se han realizado a fin de que se inserte en las actividades para fortalecer la interacción de la escuela con los padres de familia.

Diversas son las razones que validan la importancia de esta acción:

- a) La educación es un compromiso compartido entre la escuela y los padres de familia, mismo que requiere de un conocimiento mutuo y de que las acciones llevadas a cabo por una y otros, se complementen.
- b) Los padres de familia no sólo tienen el derecho sino igualmente, el deber de interesarse en la educación de sus hijos. Sin embargo, hay que tener en cuenta que el mayor o menor nivel de participación de los padres de familia que promueva la escuela, es reflejo de los principios y convicciones que modulan el proyecto escolar.
- c) Desde un proyecto de gestión los maestros y padres de familia son los actores principales encargados del proceso en cuanto a planificación, ejecución y control de los aspectos didácticos, administrativos y organizativos.
- d) En el ámbito de la integración educativa es esencial para el logro de los objetivos el que la escuela provea de información clara sobre los principios y finalidades del proyecto, sus estrategias, los problemas que habrá que enfrentar, las formas de intervención y el papel que cada uno de los participantes habrá de jugar, entre otros aspectos por considerar.

Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España (2000)

En aquellas familias donde existe algún miembro con necesidades educativas especiales se presentan actitudes de distinta índole, inclusive reacciones que se sitúan en los extremos.

Así, con la finalidad de enmarcar las posibles reacciones de los padres de familia cuando se enfrentan a este tipo de situaciones, señalo a continuación varias posibilidades:

- a) Existen aquellos que aceptan la realidad y son capaces de resolver las situaciones problemáticas. Presentan una imagen positiva de sí mismos y expectativas altas para su hijo.
- b) Hay otros que son incapaces de reconocer las necesidades y dificultades de sus hijos. Buscan encontrar la causa de la problemática para tratar de superarla con algún tratamiento u otro medio. No aceptan la problemática de su hijo.
- c) Hay otros más que establecen metas poco realistas para su hijo, dado que las expectativas respecto a él son bajas. Mantienen el temor a que sean rechazados por lo cual los sobreprotegen tratando de no exponerlos a situaciones que consideran significan altas exigencias para su hijo.
- e) Finalmente, existen aquellos que desvirtuando la realidad, mantienen una actitud rígida y de rechazo hacia sus hijos, solicitándoles aprendizajes más allá de sus capacidades. Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España (2000)

Es de considerarse también la existencia de sentimientos de culpabilidad en los padres. Esto lo lleva a tener una percepción pobre de sí mismos, con baja autoestima e inseguridad en sus decisiones.

Es de esperarse que este tipo de reacciones se manifiesten y varíen en el transcurso del proceso educativo. En cualquier caso, ellas serán determinantes para dar lugar a diversas demandas de los padres hacia la escuela, mismas que pueden oscilar entre una sobredemanda de apoyo hacia su hijo hasta un profundo desinterés y descuido con relación al trabajo escolar y sus requerimientos.

Lo óptimo es contar con estrategias para contrarrestar estas actitudes cuando se presenten e interfieran en la labor educativa así como favorecer su mantenimiento cuando contribuyan a dicha labor. Y es aquí donde se abre otro vasto campo de trabajo para el psicólogo, no sólo en los espacios de atención educativa integradora sino en cualquiera que tenga por objetivo brindar educación.

Es necesario tener en cuenta que en esta búsqueda por hacer partícipes a los padres y a la familia en general de la responsabilidad del proceso educativo existen diferentes niveles de participación:

- a) Información. Con ella se posibilita conseguir otros objetivos, principalmente el favorecer una mayor integración de los padres de familia.
- b) Consulta. El diagnóstico se ve enriquecido con las aportaciones de los padres de familia en cuanto a sus opiniones y sugerencias. Desde este nivel podemos conocer más sobre la participación de alumno en el hogar así como las expectativas conocimientos que los padres tienen respecto al trabajo que realizamos.
- c) Trabajo en común. Desde este nivel se pretende formar equipos de trabajo con los padres de familia para analizar problemas, establecer propuestas de acción, evaluar resultados e informar de los mismos. Para el logro de ello se han ido estructurando una diversidad de alternativas mismas que mencionaré posteriormente.
- d) Delegación. Significa asignar tareas o funciones a diferentes miembros de la familia para incluirlos en el proceso escolar así como otorgarles un mayor nivel de participación.

A fin de poder conseguir las metas planteadas en los niveles de participación antes mencionados se han ido desarrollando estrategias diversas. Dentro del ámbito de la integración educativa la participación del psicólogo en estas acciones cobra especial relevancia toda vez que las mismas principalmente pretenden que la familia no sólo tenga información suficiente sobre el proceso educativo que se está llevando sino que igualmente reflexione respecto a la importancia y calidad de su participación. Esto es; se busca influir en su manera de pensar y con ello modificar su disposición hacia el proceso educativo en general y/o hacia problemáticas particulares para propiciar que su actuación sea más idónea al logro de los objetivos propuestos para atender las necesidades educativas especiales independientemente de que las mismas estén o no asociadas a una discapacidad.

A continuación cito algunas de las estrategias que se han ido estructurando para el logro de los objetivos antes mencionados y las cuales son mencionadas por el Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España (2000):

- a) Escuela para Padres. Es una instancia para brindar información precisa sobre los principios y las finalidades de la integración, las estrategias para llevarla a cabo así como temáticas relacionadas con la enseñanza, aprendizaje y evaluación.
- b) Casa abierta. Se refiere a estrategias para lograr que los padres conozcan el trabajo que se realiza día a día en el salón de clases. Es una oportunidad para que los miembros de familia actúen directamente con los niños.
- c) Juntas de trabajo encaminadas a detectar necesidades, determinar líneas de acción y designar funciones.
- d) Comunicados escritos para hacer llegar información de proyectos, programas de trabajo o cualquier otra cuestión. Estos pueden ser elaborados por el personal o por los mismos padres de familia.
- e) Talleres de trabajo con padres, alumnos y maestros para llevar a cabo actividades cuyo producto tenga aplicación directa a los proyectos de integración educativa.
- f) Conferencias sobre estudios de caso. Cuando a esta actividad se citan a padres de familia es con la finalidad de irlos haciendo conocedores y partícipes de temáticas relacionadas con la atención a necesidades educativas especiales.
- g) Actividades en el hogar. Dentro de este rubro se encuentran varias alternativas todas ellas encaminadas a abrir el campo de interacción familia-escuela más allá de los espacios de esta última y llegar hasta el hogar que es donde el alumno pasa gran parte de su vida cotidiana. Para lo anterior se llevan a cabo acciones tales como; visitas de observación, otras de carácter participativo en la dinámica “natural” del hogar hasta, finalmente; actividades planeadas ex profeso de acuerdo a las necesidades detectadas por los padres de familia y/o el personal de la institución educativa.

Las alternativas hasta aquí descritas no se pueden aplicar a todos los ámbitos por igual y dependerá del contexto en particular. Así, el psicólogo escolar junto con todo el equipo de trabajo habrá de tener flexibilidad en sus esquemas de acción para propiciar la puesta en marcha paulatina y progresiva de una manera sustancialmente diferente de abordar la discapacidad.

4. 6. Comentario final.

Para lograr la intención de aproximarse a la discapacidad desde una nueva perspectiva tanto en cuanto a su definición como en lo referente a las líneas de atención, se manifiesta en el caso del psicólogo educativo la necesidad insoslayable de continuar avanzando en cuanto a la definición de lo que habrá de asignársele a este profesional como su función y campo de trabajo pues de acuerdo a lo que he ido reseñando a lo largo de este capítulo, las expectativas bajo las cuales surgió esta disciplina así como la multiplicidad de fuentes teóricas de las cuales buscó alimentarse para cumplir con lo que se le demandaba, ha dado lugar a un ambiente de interconexión con otras disciplinas en el cual se ha ido perdiendo su especificidad de campo de trabajo.

En este momento de amplias transformaciones en el campo de la educación especial, se abre la posibilidad de que, desde la redefinición de funciones de los profesionales implicados en este campo de trabajo, el psicólogo educativo mismo propugne por lograr que se le asignen funciones más definidas y claramente asequibles. Por otra parte, es necesario igualmente valorar el amplio campo de trabajo que se abre para este profesional desde las necesidades que se desprenden del modelo de integración educativa, percibiendo claramente la importancia de nuestra acción (dentro y fuera del aula), sin la cual este propósito de brindar una atención equitativa e íntegra a las personas con n. e. e. se revela como una meta improbable de alcanzar.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

Aunque los cambios que se han registrado en cuanto a la manera de aproximarse al problema de la discapacidad son muy alentadores, el proceso no ha sido homogéneo en todos los países del mundo. En algunas partes aún hay médicos que aconsejan quitarles el alimento para que mueran y padres de familia que lo aceptan, instituciones para estas personas donde se lucra con la familia y se trata en forma inhumana a los niños, clínicas donde a las personas con deficiencia o enfermedad mental se les aplican electrochoques, se golpea, amarra o viola según menciona Fábila.(1995)

Los modelos de atención a las personas con n. e. e. han ido evolucionando del asistencial por caridad, al médico, pasando por el de la rehabilitación hasta llegar al educativo (aunque, reitero, en muchos países dichos modelos coexisten). En esta transformación ha sido fundamental el papel cada vez más activo de las personas discapacitadas, sus familias, sus organizaciones y sus defensores quienes han sido punta de lanza en las transformaciones que nos han llevado a la construcción de la actual propuesta de atención integradora misma que en términos concretos está alentada por el espíritu manifestado en la siguiente cita:

“En una época las sociedades señalaban, etiquetaban fuertemente a los niños ciegos, sordos, paralíticos y no los consideraban aptos para la escuela, pero afortunadamente la sociedad ha dado muestras de su evolución y actualmente a nivel internacional, todos estamos preocupados por regresar lo que a cada individuo le corresponde desde su nacimiento: *el derecho a la educación*”.(Salazar, 1995, p. 130)

Espero que con lo expuesto en los capítulos precedentes haya quedado claro que la integración no es idea o pretensión de un grupo de personas bien intencionadas sino que es un derecho constitucional, un principio de convivencia civilizada que incluye a todos los individuos sin discriminación de sexo, raza, idioma, inteligencia, integridad física o sensorial. Esto remite a la inclusión de todos aquellos individuos hoy contemplados dentro del amplio rubro de *personas con necesidades educativas especiales*, concepto que intenta hoy sustituir el tradicional lenguaje de la deficiencia.

En este tenor se ubica la propuesta de sustituir el concepto de *discapacitado* por el de *persona con discapacidad*. “Cuando nos referimos a estos niños con el término de discapacitados se señala que la causa del problema está sólo en el niño. “Dis” (falta de) se utiliza cuando se habla de un problema o un retraso en el desarrollo o de que hay un no aprendizaje de alguna habilidad o área de habilidades. (García Sánchez, 1995 citado en García, Escalante, et. al., 1997, p. 44). Así, discapacitado se refiere a que el niño es quien tiene la falta de capacidad para realizar algo, es él quien tiene el problema.

En la pretensión de eliminar términos peyorativos para referirse a las personas con alguna discapacidad se ha buscado utilizar conceptos que sean emocionalmente menos negativos; por ejemplo, “personas excepcionales”. El problema sin embargo persiste ya que el término elegido lleva en si mismo la visión de la sociedad en cuanto a estas personas. Así el término con que se le nombra implica que se está anteponiendo su limitación a su condición esencial de persona, de ser humano. Conlleva además la situación de que se les considera “enfermas” con la consecuencia adicional de que ello libera a la sociedad de mayores compromisos hacia estas personas pues tal disfuncionalidad es un atributo de ellas mismas.

Por lo tanto coincido con Verdugo (1995 citado en García, Escalante, et. al., op. cit.) cuando comenta que; “Las modificaciones en los términos se han propuesto con la intención de eliminar las connotaciones negativas que adquirirían los términos usados. Pero lo cierto es que, hasta ahora, cualquier término utilizado para referirse a esta población alcanza connotaciones negativas por el uso que de él se hace, más que por la significación que tenía previamente. (...) aunque los profesionales se esfuercen por cambiar la terminología, los cambios de nombre poco impactan los prejuicios de la mayor parte de la sociedad. No se puede suponer que el cambio de actitud es sólo un asunto meramente terminológico, se deben modificar los valores y las actitudes que forman parte de esas expresiones”. (p. 40). Y es aquí donde se abren las puertas para un vasto campo de acción para el psicólogo tanto en el marco general del proyecto de integración como en cuanto a la integración educativa en particular.

Para tomar cabal cuenta de lo anterior hay que recuperar el punto de que el principio de la integración persigue lograr una positiva ubicación del individuo con discapacidad a su medio, propiciando el derecho que este tiene de ser diferente, alejado del rechazo, de la sobreprotección y de la conmisericordia familiar. Pero no sólo se pretende el beneficio de la persona con discapacidad al darle una mayor oportunidad para que establezca las conductas

que le posibiliten llegar a una vida independiente sino también *afectar las actitudes* que los demás tenemos hacia estas personas con necesidades especiales.

Existen fuertes retos por superar en estos intentos por llevar a la realidad los principios de normalización e integración. Uno de estos retos atañe de manera directa al hecho de que esta propuesta lleva implicada la necesidad de contar con un importante despliegue de recursos humanos, tecnológicos, de materiales y espacios educativos entre otros, mismos que en el caso de los países con bajo desarrollo (como es el caso de México) se convierten en un obstáculo por demás importante para lograr que estas metas se conviertan en una realidad. Así, la generalizada pobreza, la población dispersa, deficiencia de los medios de comunicación, diseños curriculares que no habilitan en sus tramos intermedios para el trabajo, falta de maestros para atender a la población demandante; son condiciones particulares de estos países (mismas que no existen en aquellos otros con alto grado de desarrollo y en los cuales se generó este proyecto en cuanto a sus líneas universales) y que han de motivar a buscar alternativas que sin ser las más deseables si responden y atiendan de alguna manera a una población urgida de respuestas. Esta misma inquietud ha sido recogida en diferentes espacios de análisis y discusión donde la constante ha estado en enfatizar la necesidad de encontrar "...la solución de los problemas estructurales derivados de la asimétrica relación entre los países desarrollados y los en desarrollo, como condición necesaria para el logro de los objetivos postulados por la comunidad internacional". (UNESCO/IDRC, 1993, p. 100)

El trabajo que en un nivel mundial se está realizando para favorecer la integración toma en cuenta que si bien es cierto que hay diversos países que cuentan con las legislaciones que prohíben su discriminación, es responsabilidad permanente de las personas con discapacidad, sus familias y sus propias organizaciones, el exigir que lo plasmado en el papel se transforme en acciones diarias. Por otra parte, hay países sin legislación adecuada, otros donde no se acepta el brindar los soportes que los discapacitados requieren para su cabal integración y algunos más donde ni siquiera se ha logrado que sociedad y gobierno adquieran el conocimiento básico de y empatía hacia las necesidades de este amplio grupo poblacional.

En cualquier caso es fundamental tener presente que la educación especial integrada y sus efectos repercuten en aspectos tanto de formación como de aprendizaje de todos los

miembros de la escuela y a largo plazo generarán una sociedad más comprensiva y positiva. Este razonamiento sin embargo debe vincularse con una política y estrategia nacional.

Partiendo del punto de que en esta propuesta de integración escolar se propone la permanencia del sistema de educación especial tanto para apoyo del sistema regular como para la atención de aquellos alumnos que por alguna condición no puedan permanecer en el sistema regular, es necesario que los programas de educación especial se basen en:

- Una filosofía humanista que se centre en sus posibilidades o fortalezas más que en sus limitaciones.

- Flexibilidad curricular para individualizar el proceso de enseñanza- aprendizaje, retomando la propuesta mundial de considerar a cada ser como único y merecedor de una atención individualizada. Se pretende que el niño esté en posibilidades de controlar adecuadamente su ambiente y no lo contrario.

- Los contenidos de la enseñanza para las personas con necesidades especiales deben graduarse de acuerdo al desarrollo del niño y coincidiendo en lo posible con los del sistema regular, buscando ante todo preparar al individuo para la vida.

La metodología deberá basarse en la escuela activa, garantizando que el aprendizaje sea a partir de la experiencia del niño. Considerar al individuo contextualizado en un ambiente dado para de ahí establecer que experiencias de capacitación o aprendizaje pueden proporcionársele para que desarrolle más habilidades adaptativas dentro de su ambiente.

En cuanto a evaluación ya no se trata de encontrar los rasgos para ubicar a los alumnos en alguna de las categorías sino conocer sus perfiles evolutivos, sus limitaciones y retrasos, determinar si hay una etiología orgánica o ambiental, analizar sus potencialidades de aprendizaje y de desarrollo, valorar los recursos educativos que necesita y en que tipo de escuela los puede encontrar para que su desarrollo sea satisfactorio.

Desde esta propuesta, en los centros de educación especial se propiciará la combinación de currículos, enseñanza, apoyo y condiciones de aprendizaje necesarias para satisfacer las necesidades educativas especiales del alumno de manera adecuada y eficaz. Los fines específicos de esta escuela deben ser compatibles con los fines generales de la

educación. Los fines de la educación, que desde esta perspectiva deben ser los mismos para todos los niños, pueden concretarse de la siguiente manera, según la propuesta de Warnock (1978 citado por Brennan, 1988):

- i) Ampliar el conocimiento del niño, su experiencia, su comprensión imaginativa y su conciencia de los valores morales y su capacidad de disfrute;
- ii) Permitirle entrar en el mundo, cuando su educación formal haya terminado, como persona que participa activamente en la sociedad y hace una aportación responsable, capaz de conseguir toda la independencia posible.

Esta propuesta significa un cambio radical pues anteriormente la educación elemental sólo pretendía como objetivo el proporcionar la educación mínima necesaria para ocupar un empleo, hoy la educación básica se propone satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todo individuo de manera tal que pueda incorporarse a la vida ciudadana.

Para captar la total envergadura de este concepto de Integración escolar hay que recordar que integración es una propuesta que surge del ámbito de lo social no de lo educativo. Se centra no en la situación de las personas que sufren deficiencias sino en la relación entre estas personas y todas las demás. Este cambio en la manera de relacionarnos con ellos no implica sólo darles facilidades sino también “(...) exigirles, porque esto es una forma de valorar sus posibilidades”.(García, 1993, p. 78) Es normalizar las relaciones que mantenemos unos con otros.

Para finalizar este punto puntualizo que las intenciones que se proponen en estos ordenamientos, declaraciones y acuerdos son:

- Terminar con el sistema paralelo por inaceptable éticamente, por ser inadecuado a la nueva visión de calidad educativa e inviable por falta de cobertura a la demanda. Convertir educación especial en una modalidad de educación básica y no promover que siga existiendo como un nivel especial.

- De acuerdo a esta concepción actual de calidad educativa se aspira a lograr: cobertura, relevancia, eficiencia y equidad sin ningún tipo de exclusión.

- La intención no es eliminar educación especial sino abrir una amplia gama de opciones graduales de integración para lograr una escuela de calidad para todos donde los alumnos con n.e.e. tengan acceso irrestricto a ambientes normalizados bajo un programa de seguimiento y apoyo.

Se propone entonces un cambio en el enfoque de la integración del sujeto con necesidades educativas especiales que lleve a “(...) no hacer de la integración un objetivo, sino un medio estratégico para lograr educación básica de calidad para todos, sin exclusión”.(Guajardo, 1993 citado en Castañón, 1993, p.21)

Una vez delimitada la nueva línea de trabajo para cada uno de los ámbitos escolares; el regular y el especial, queda un arduo camino que recorrer hasta lograr estructurar los mecanismos que permitan una adecuada coordinación entre ambos sistemas.

En todo este proceso el papel de la máxima autoridad educativa es de gran responsabilidad para hacer posible la integración al apoyarse en el marco legal y fijar los criterios para orientar las actuaciones de los distintos sectores presentes en el ámbito educativo: profesores, directores, inspectores, equipos psicopedagógicos, etc. También le compete proporcionar recursos, medios, formación al profesorado, producción de materiales diversos, formación estable de equipos docentes y toda clase de recursos en cantidad suficiente.

Existen condiciones que obstaculizan el que se lleven a la realidad los programas de Integración educativa en nuestro país. Desde la perspectiva de Cacho (1995) dos de las más importantes son las siguientes:

- a) De orden material en cuanto que toda la realidad está creada para las personas con discapacidad y como ejemplo de ello podemos remitirnos a las características tanto de la infraestructura arquitectónica como de los recursos educativos y de la tecnología.
- b) En cuanto a valores y actitudes. Al respecto existe una paradoja pues si bien es cierto que se promueve socialmente un espíritu de solidaridad por otro lado se promueven las actitudes individualistas y egocéntricas donde tan sólo importa el bienestar propio. En el otro extremo se encuentran las actitudes sobreproteccionistas, las cuales a consideración del autor tienen un doble beneficio; al discapacitado lo eximen de tener que esforzarse y a la sociedad le permite expiar sus culpas al tender la mano y resolver provisionalmente la carencia del otro.

El psicólogo tiene un amplio campo de trabajo en cuanto a tal objetivo de lograr la transformación de estas actitudes y la estructuración de nuevas formas de interacción en un plano de igualdad. Para ello se requiere de la participación desde el núcleo primario (la familia) hasta llevarlas a los ámbitos de educación, recreación y trabajo.

A pesar de lo motivante que pueda resultar la cuestión anterior es necesario llamar la atención sobre el hecho de que si bien es cierto que la presencia del psicólogo dentro de los ámbitos educativos se ha ido constituyendo como una constante, por otro lado la definición de lo que compete a este profesional se ha convertido en una labor difícil toda vez que mientras que en términos generales se reconoce que es la plasmación operativa de la psicología dentro de la actividad educativa, ya de manera particular en cada país (y aún con importantes variantes al interior de estos), se señalan una multiplicidad de expectativas para el mismo que abarcan un amplio rubro de funciones. Dificulta aún más el hecho de que hay una diversidad de marcos teóricos desde los cuales los psicólogos educativos emprenden su labor lo cual da lugar en ocasiones a que la perspectiva sobre una situación dada se aborde de diferentes maneras.

Como antecedente a esta situación se encuentra el hecho de que desde el nacimiento de la psicología educativa la misma se ha visto envuelta en una polémica por asignarle los parámetros de su especificidad ya que si bien es cierto que nace con el intento de llevar los saberes de la psicología al campo de la educación, con el transcurso de los años ha quedado clara la necesidad de lograr definir su campo de acción que la diferencie de otras disciplinas cercanas.

Con la intención de lograr lo anterior se han realizado varias propuestas:

En un primer momento la conocida como de interdisciplina, que ubica a la psicología educativa como una rama de cada una de las ciencias que le dieron origen o bien; como un eslabón que une a dichas ciencias, aunque asignando un papel más relevante a la psicología.

Paralelamente a ello se habla de una relación de independencia que pretende asignar una especificidad a esta ciencia. Desafortunadamente bajo esta visión han sido limitados los desarrollos teóricos y por lo general se recurre a modelos ya existentes.

Más recientemente se habla de interdependencia que pretende ser una opción intermedia entre las dos anteriores. En ella se reconocen las raíces que le dan cuerpo desde la psicología y la pedagogía pero al mismo tiempo se le reconoce su particularidad. Por otra parte se valora la relación bilateral que en la actualidad sostiene con otras ciencias como la psicología evolutiva, la psicología diferencial, la psicología del aprendizaje, la psicometría y la didáctica entre otras, nutriéndose constantemente de los frutos que de ellas se derivan y

compartiendo al mismo tiempo temas de interés y avances metodológicos en la investigación.

Lo anterior se está realizando con la intención de salvar el problema de la falta de definición respecto a esta ciencia más sin embargo persiste por otra parte la situación de la amplitud de expectativas y funciones que se depositan con relación al psicólogo educativo. Respecto a lo anterior cito a continuación las principales y más constantes:

- Exploración y diagnóstico.
- Asesoramiento y orientación sobre aspectos vocacionales, cuestiones escolares o profesionales.
- Divulgación de cuestiones psicológicas sea a maestros, especialistas, alumnos, familias o la comunidad en general.
- Asesoramiento a profesores sobre cuestiones que inciden en la eficacia escolar.
- Indicaciones sobre casos individuales.

Dentro del modelo médico que, como ya mencioné, caracterizó por varias décadas del siglo pasado la estructura organizativa de las instituciones de educación especial, el psicólogo tenía predominantemente asignadas la función de realizar el diagnóstico que ubicaba los déficits intelectuales de los alumnos de estas instituciones. Para ello, recurría a una batería de pruebas psicométricas restringiendo su acción de manera sustantiva a las cuatro paredes de su cubículo. Espero que con la exposición y análisis de los capítulos precedentes haya dejado en claro la necesidad de abandonar este modelo al momento de estructurar las líneas de trabajo para atender a las personas con n. e. e. así como las amplias posibilidades que ofrece el modelo educativo para llevar a cabo este delineado con una proyección más integral, en la cual la labor de nosotros los psicólogos adquiera medidas más justas y factibles de concretar.

Desde la propuesta que significa el modelo de atención educativa integradora, el psicólogo es considerado un elemento más del equipo integrado por maestros, especialistas y padres de familia, mismo que trabaja de manera coordinada para la detección de las necesidades educativas especiales y para la puntualización de las estrategias de acción que habrán de llevarse a cabo para dar respuesta a aquellas, mismas que deberán incidir no sólo en el alumno en cuestión sino de manera sustantiva en el contexto que lo define, esto es; su

familia, la estructura del servicio educativo, los compañeros de su grupo, los padres de familia de estos compañeros y hasta la comunidad misma si así se observa como necesario.

De acuerdo a lo mencionado en el párrafo anterior, la información de la evaluación psicopedagógica ya no tendrá el objetivo de etiquetar al alumno sino de utilizar dicha información para estructurar y llevar a la práctica medidas de acción que habrán de implementarse no sólo en el aula sino hacia todos los demás ámbitos de desarrollo en que se inserta el alumno.

Subyaciendo a esta propuesta está la convicción de que no existen personas intrínsecamente normales o intrínsecamente anormales, sino que cada alumno se desempeña y actúa dependiendo de las situación educativa en cuestión. Así; lo que existen son personas en situaciones relacionales en las que las comunicaciones, y no los sujetos, son funcionales o disfuncionales.

Por lo anterior, me adhiero a la propuesta de Selvini (1996) cuando señala (refiriéndose al psicólogo de cualquier ámbito escolar) que es necesario enfocar la acción de este profesional a una visión sistémica según la cual: “El objeto de estudio (es) (...) el sistema relacional del que el individuo forma parte (...) se indaga el síntoma no como una manifestación exterior de una patología interna del sujeto sino en su significado comunicacional en el marco del sistema relacional”. (p. 54) Lo anterior habrá de llevarnos a los psicólogos insertos en el ámbito educativo a reconocer que las situaciones escolares deben ser analizadas desde su carácter sistémico, donde nosotros mismos somos parte de la situación, valorando la cualidad homeostática del sistema la cual alimenta el mantenimiento de la situación y, en otros casos; la resistencia al cambio. En mi muy particular consideración, la acción del psicólogo educativo tal y como la describí previamente se enriquece con una visión construccionista en cuanto que ésta reconoce que la situación es una en cada caso específico y que la manera de actuar sobre ella dependerá de la manera como se le concibe. Desde esta visión se concede por lo tanto; que un ambiente adecuado permite el desarrollo de las potencialidades de las personas y en este caso, de los alumnos. De tal manera que viene a resultar más importante el ambiente y las actitudes con las que se enfrenta el alumno que las técnicas que se apliquen con él.

Particularizando esta consideración a los espacios educativos dedicados a personas con n. e e. se evidencia un campo de trabajo por demás interesante y vasto.

En el presente trabajo recepcional he buscado dar cuenta de lo anterior partiendo de en primera instancia una reseña lo más completa posible de todos los aspectos que han participado en los procesos transformacionales que se han registrado en los espacios de atención a las personas llamadas *especiales*. Espero con esta reseña haber dejado constancia de un hecho esencial: lo que actualmente se vive y se denomina Integración Educativa, no es ningún sentido una etapa final, ya que permanentemente ha habido cambios en este espacio en la búsqueda permanente por proporcionar una mejor atención a estas personas.

Al llevar a la práctica las líneas teóricamente delineadas, el modelo mismo de integración educativa ha ido dando cuenta de los límites y alcances de esta propuesta. Manifiesto como una de las conclusiones más significativas a las que he llegado a partir de la presente investigación, la necesidad de que nosotros, los psicólogos; rescatemos el fundamental papel que jugamos en este proceso de construcción y desconstrucción de los paradigmas que regulan la actividad educativa respondiendo a la cuestión (reiteradamente evidenciada en esta tesina) que señala que la discapacidad no existe por sí misma, sino que está determinada y condicionada por el ambiente. Ello significa para los psicólogos, perspectivas de trabajo que van más allá de las restringidas fronteras del tradicional cubículo de psicodiagnóstico. Esto es; partiendo de los elementos aportados a lo largo de este estudio, es evidente la necesidad de que los psicólogos participantes de los procesos de educación especial nos integremos como parte de un equipo de trabajo asumiendo la parte de responsabilidad que en esta labor nos corresponde y reconociendo además las posibilidades y limitaciones que tenemos al intentar dar respuesta a las problemáticas que se generan en estos espacios educativos.

Por otra parte, la reseña presentada en los capítulos anteriores señala un importante reto para los psicólogos en términos del reconocimiento de que para avanzar en el logro de los objetivos propuestos en el marco de la integración educativa, es labor insoslayable actuar en cuanto a la modificación de las actitudes y creencias presentes en la sociedad, esto es; en los alumnos con y sin n. e. e., en los padres de familia de unos y otros, en los profesores del ámbito de la educación especial y la regular, en la comunidad y en el gobierno. Creo sinceramente que los elementos aportados en el presente trabajo son suficientes como para dejar en claro que de esta modificación depende en gran medida el que esta etapa de la historia de la educación especial realmente signifique aportes

sustanciales en cuanto a esta pretensión de brindar a estos alumnos y alumnas una atención que responda a sus necesidades, que sea digna y que además verdaderamente les permita incorporarse a la sociedad como miembros activos de ella. De no lograr este objetivo, en breve estaremos en la búsqueda de nuevos términos para denominarlos y tendremos que enfrentarnos a reconocer nuestra incapacidad para cumplir con sus expectativas y brindarles el logro de sus derechos.

Y aún más, para el psicólogo el campo se abre tan vasto que de repente pudiera parecer inabarcable, dado que de acuerdo a lo aportado por los estudios e investigaciones aquí reseñadas, la acción de este profesional deberá retomar el hecho de que por cada miembro con discapacidad, cuatro elementos más de esa misma familia estarán afectados directamente (Jonsson, 1992-1993).

Mucho se ha escrito en términos de crítica al proyecto de Integración Educativa y he aquí una de las limitaciones de esta tesina dado que al respecto es poco lo que aportó en este trabajo. Para poder realizar un análisis balanceado de este tema, que nos permitiera sacar conclusiones más allá de las hasta aquí mencionadas, hubiese sido necesario que presentara una reseña de las críticas que este proyecto ha recibido así como una descripción más amplia de los resultados que al respecto de la puesta en marcha se han obtenido (pues en cuanto a este tema sólo menciono algunos comentarios aislados). Sin embargo, ello me rebasa en posibilidades. No obstante la anterior limitante, propongo como una conclusión a mi trabajo la cuestión de que a los profesionales involucrados en el ámbito de la integración educativa nos queda el reto de dirimir si estas propuestas son plausibles de concretar en la práctica y, principalmente; buscar alternativas a los obstáculos que habrán de irse presentando. Hay que recordar que tal y como lo señalé a lo largo de esta tesina, la intención es actuar de manera conjunta y organizadamente para potenciar la adaptación de la escuela al escolar y dejar de pretender que lo contrario sea la única línea de acción.

Por otro lado, esta reestructuración del ámbito de la educación especial me parece una excelente oportunidad para avanzar en la labor de precisar la función del psicólogo educativo toda vez que ha quedado en evidencia la imposibilidad del esquema mantenido en la actualidad, según el cual este profesional es supuesto poseedor de inagotables herramientas teóricas que lo capacitan para dar respuesta a todas las problemáticas emergentes en la educación: diagnóstico de problemas escolares, tratamiento de los

mismos tanto en el ámbito de lo pedagógico, lo afectivo o lo social, orientación a maestros y a padres de familia sobre cuestiones que van desde el aprendizaje, la socialización a la afectividad entre otros temas, orientación vocacional, prevención de adicciones, educación sexual, etc, etc. De esta manera, se abre la posibilidad de asignar al psicólogo funciones más específicas y reconsideradas desde la postura que señala que lo manifestado en la esfera de lo escolar deberá ser abordado con las aportaciones e intervenciones de los diferentes especialistas que ahí participamos para dar una respuesta conjunta e integral a los mismos.

El tema de la integración educativa es sumamente amplio. Para realizar la presente tesina tuve que hacer selección de dicho material y dejar de lado aquel que mayormente me alejaba de los objetivos iniciales que me propuse. En ocasiones me fue difícil tomar la decisión de cuáles textos integrar y cuáles dejar en el apartado de espera. Mi intención, en todo momento fue la de proporcionar al lector una visión lo más amplia posible de lo que se contempla en este espacio de desempeño profesional que, para nosotros los psicólogos, se convierte en una de los mayormente recurridos al egresar de la licenciatura.

En lo personal, la presente investigación bibliográfica me proporcionó la posibilidad de obtener una visión muy amplia y profunda de los sustentos del Proyecto de Integración Educativa, cambiando radicalmente la visión que al respecto de ella había mantenido. Me permitió vislumbrar los alcances y límites de la misma así como reorientar la labor personal que he venido realizando dentro del servicio de educación especial al cual pertenezco laboralmente desde hace diecisiete años mismos que me han significado fuente de logros, satisfacciones, cuestionamientos e inquietudes permanentes.

BIBLIOGRAFÍA.

Ainscow, Mel., Echeita, Gerardo y Duk Cynthia “Las necesidades Especiales en el Aula”. En Castañón, López Rocío (comp). (1993). *Sistemas educativos e integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales*. Gobierno del Estado de Jalisco, México.

Bautista, Rafael. “Una escuela para todos. La integración escolar.” En López, Miguel y otros (comps).(1990). *Lecturas sobre Integración Escolar y social*. Paidós, Barcelona.

Brennan, Wilfred. (1988). *El currículo para niños con necesidades especiales*. Siglo XXI Editores S.A, Madrid.

Cacho, Robledo Salvador. “Desarrollo social de las personas con discapacidad visual”.(1995). En: Memoria del Primer Congreso Internacional “*La Discapacidad en el año 2000*” México, D.F.

Castañón, Rocío. Coord. “Realidad de la Integración Social de las Personas con Necesidades Educativas Especiales”. En Castañón, Rocío (comp). (1993). *Sistemas educativos e integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales*. Gobierno del Estado de Jalisco, México.

CENTRO DE RECURSOS EDUCATIVOS DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN ESPECIAL. El Modelo de Integración y Declaración Sundberg. Antología. México: (S/F).

COMISIÓN NACIONAL COORDINADORA. “Programa Nacional Para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad”. En: Secretaría de Educación Pública. (1995) *Evaluación del factor preparación profesional. Antología de Educación Especial*. SEP, México.

COMISIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN A FAVOR DE LA INFANCIA. “Programa Nacional a Favor de la Infancia. (1995-2000). (Separata)”. En: Secretaría de Educación Pública. (1995) *Evaluación del factor preparación profesional. Antología de Educación Especial*. SEP, México.

Corzo, Rosa. “La discapacidad y su impacto en la familia”. (1995). Memoria del Primer Congreso Internacional “La Discapacidad en el Año 2000”. México, D. F.

DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL. “Cuadernos de integración educativa No. 1”. En: Secretaría de Educación Pública. (1995) *Evaluación del factor preparación profesional. Antología de Educación Especial*. SEP, México.

DIRECCIÓN GENERAL DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA. CENTRO NACIONAL DE RECURSOS PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL. Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares. España: 1992.

Echeita, Gerardo. “El sistema educativo español y la integración social de los alumnos con necesidades educativas especiales” En Castañón, Rocío (comp). (1993) *Sistemas educativos e integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales*. Gobierno del Estado de Jalisco, México.

Fábila, Garé et. al. “Derecho a una vida normal en la comunidad”. (1995) En: Memoria del Primer Congreso Internacional “*La Discapacidad en el año 2000*” México, D.F.

Fábila, Garé. “Normas Uniformes para la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad: O.N.U.” (1995) En Memoria del Primer Congreso Internacional. La discapacidad en el año 2000, México, D.F.

Fábila, Garé., Grijalva, Georgina y Villarreal, Estela. “Derecho a una vida normal en la comunidad”. (1995) Memoria del Primer Congreso Internacional “La Discapacidad en el Año 2000”. México, D. F.

García Cedillo Ismael, Escalante Herrera Iván, Escandón Minutti Ma. Carmen, Fernández Torres Luis Gerardo, Mustri Dabbah Antonia, Toulet Lazos Yvonne. Integración Educativa en el Aula (versión preliminar). Secretaría de Educación Pública. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Dirección General de Investigación Educativa. Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México – España, 1997.

García Pastor Carmen. Una escuela común para niños diferentes: La Integración Escolar. Promociones y Publicaciones Universitarias. UNIVERSITAS-44, Barcelona, 1993. (81)

García, Etchegoyhen de Lorenzo María E. “La discapacidad en el año 2000”. (1995). En: Memoria del Primer Congreso Internacional “*La Discapacidad en el año 2000*” México, D.F.

Gil, Armando. “La legislación en México y la discapacidad”. (1995) Memoria del Primer Congreso Internacional “*La Discapacidad en el año 2000*”. México, D. F.

Giné, Climent y Ruiz, Robert. “Las adecuaciones curriculares y el proyecto educativo del centro”. En: Marchesi, Alvaro; Coll, Cesar y Palacios, Alfredo. (1990). *Desarrollo Psicológico y Educación. Necesidades Educativas Especiales y Aprendizaje*. Alianza Editorial, Madrid.

Gómez, Margarita. “La Importancia de Conjuntar Esfuerzos para Lograr Beneficios a Largo Plazo. En Castañón, Rocío (comp). (1993). *Sistemas educativos e integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales*. Gobierno del Estado de Jalisco, México.

Guajardo, Eliseo. “Cuadernos de Integración Educativa No 5”. La Integración Educativa como Fundamento de la Calidad del Sistema de Educación Básica para Todos. En: Secretaría de Educación Pública. (1995) *Evaluación del factor preparación profesional. Antología de Educación Especial*. SEP, México.

Guajardo, Eliseo. "Cuadernos de Integración Educativa No. 4". Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). En: Secretaría de Educación Pública. (1995) *Evaluación del factor preparación profesional. Antología de Educación Especial*. SEP, México.

Guajardo, Eliseo. "La educación Especial en México en el Marco de la Educación Básica: La integración Educativa de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales". En Castañón, Rocío (comp). (1993). *Sistemas educativos e integración escolar de alumnos con necesidades educativas especiales*. Gobierno del Estado de Jalisco, México.

Guillén Elizalde María. "El Valle del Silencio". (1995). En: Memoria del Primer Congreso Internacional "La Discapacidad en el año 2000" México, D.F.

Jonsson, Ture. (1992-1993) "Educación de niños con necesidades especiales." Seminarios Regionales sobre Política, Planificación y Organización de la Educación de Niños y Jóvenes con Necesidades Especiales. Documento Base. UNESCO.

Latapí, Ana. "Tutela y Planeación para el Futuro". (1995). Memoria del Primer Congreso Internacional "La Discapacidad en el Año 2000". México, D. F.

Marchesi, Álvaro y Martín, Elena. "Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales". En: Marchesi, Álvaro (comp).(1990). *Desarrollo Psicológico y Educación*. T. III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Alianza Editorial, España

Marshall, Catherine. "Desarrollo de Oportunidades de Empleo para Individuos con Discapacidades Motoras en Comunidades Indígenas". (1995) Memoria del Primer Congreso Internacional "La Discapacidad en el Año 2000". México, D. F.

Milian-Perrone, Madeline. "Integración Educativa de Estudiantes con Discapacidades Visuales". (1995) Memoria del Primer Congreso Internacional "La Discapacidad en el Año 2000". México, D. F.

MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales. Acceso y Calidad. Informe Final. En: SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Antología de Educación Especial. México: 1997.

PODER EJECUTIVO FEDERAL. "Programa de desarrollo educativo. 1995-2000". En: Secretaría de Educación Pública. (1995) *Evaluación del factor preparación profesional. Antología de Educación Especial*. SEP, México.

Richler, Diane. "Derechos humanos y discapacidad: El marco de acción". (1995). En: Memoria del Primer Congreso Internacional "La Discapacidad en el año 2000" México, D.F.

Rioux, Marcia. "El Derecho al Trabajo: Ya es tiempo de tomar una postura en relación a las deficiencias del sistema". (1995) Memoria del Primer Congreso Internacional "La Discapacidad en el Año 2000". México, D. F.

Robles, Robles Ignacio L. "Legislación y derechos. La discapacidad en México". (1995). En: Memoria del Primer Congreso Internacional "La Discapacidad en el año 2000" México, D.F.

Salazar, Romero Cristina. "Educación e Integración del Niño con Discapacidad Auditiva". (1995) Memoria del Primer Congreso Internacional "La Discapacidad en el Año 2000". México, D. F.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Artículo 3º Constitucional y Ley General de Educación. México: 1993.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Dirección General de Educación Especial. Bases para una Política de Educación Especial. México. D. F., 1985.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Evaluación del Factor Preparación Profesional. Antología de Educación Especial. México: 1997.

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Evaluación del Factor Preparación Profesional. Antología de Educación Especial. México: (2000).

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. Manual del Director de Educación Especial. Proyecto estratégico 5 Fortalecimiento de la capacidad técnico administrativa de los directores escolares. México: 1987.

SEP/CIDI/OEA, Proyecto paquete de auxiliares audivisuales y didácticos para la integración educativa. Serie: "Hacia una escuela abierta a la diversidad". Folleto 3 "La integración de los más pequeños". México: 1997.

Toledano, Jesús. "Abran cancha el mundo también es nuestro". (1995) Memoria del Primer Congreso Internacional. La discapacidad en el año 2000". México.

Toledano, Jesús., Navarro, Concepción y Vales, Luis. Desarrollo de Oportunidades Laborales para Personas con Discapacidades Motoras". (1995) Memoria del Primer Congreso Internacional "La Discapacidad en el Año 2000". México.

Toledo, González Miguel. (1989). *La escuela ordinaria ante el niño con necesidades especiales*. Santillana Aula XXI Madrid.

UNESCO/IDRC, Necesidades básicas de aprendizaje. Estrategias de acción, Santiago, Chile, 1993.

Urutia, G. Alberto y Sardon, I. Alberto. "La discapacidad en el año 2000...Propuesta". (1995). En: Memoria del Primer Congreso Internacional "*La Discapacidad en el año 2000*" México, D.F.

Valdés, Pedro, Dart Justin, Ibarra Agustín., Guajardo Eliseo, Gallardo Jorge, Aragonés y Ruiperez Mercedes. “Integración Laboral, Capacitación para el Trabajo y Oportunidades de Empleo”. (1995) Memoria del Primer Congreso Internacional “La Discapacidad en el Año 2000”. México, D. F.

Velasco, Ernesto. “Barreras Arquitectónicas”. (1995) Memoria del Primer Congreso Internacional “La Discapacidad en el Año 2000”. México, D. F.

Viera, Adolfo y Garza, Maria. “La integración educativa de alumnos con discapacidad visual en Nuevo León”. (1995) Memoria del Primer Congreso Internacional “La Discapacidad en el año 2000”. México, D. F.