



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO**



LA PEDAGOGA EN LA UNIDAD DE SERVICIOS DE APOYO A LA EDUCACIÓN REGULAR (USAER)

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE

MAESTRA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

MARÍA VERÓNICA ISLAS HERNÁNDEZ

ASESORA: DRA. PATRICIA DE GUADALUPE MAR VELASCO

México, D. F.

Febrero, 2012



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.

Agradecimientos

A mis padres:

Margarita Hernández Mendoza

Alberto Islas Espinosa t

por ser parte fundamental de lo que soy.

A mi esposo Adrián

por su apoyo incondicional.

A Mateo, mi hijo

quien es motor de ideales.

A mi asesora quien con paciencia

me ayudó a vislumbrar un mundo

de posibilidades y a respetar mi sentir.

Con gratitud a los maestros

quienes con esmero

en sus clases me mostraron otra

forma de percibir la realidad.

A mis compañeras y amigas que me

acompañaron en la construcción de este

trabajo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	5
CAPÍTULO 1. EL PROBLEMA.....	7
1.1. Definición del Problema	7
1.2. Justificación	12
1.3. Objetivos	13
1.4. Planteamiento del problema	14
1.5. Hipótesis	14
CAPÍTULO 2. MARCOS DE REFERENCIA	15
2.1. Marco Histórico	15
2.2. Marco Normativo.....	18
2.2.1. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos	19
2.2.2. Leyes Federales	20
2.2.2.1. Ley General de Educación.....	20
2.2.2.2. Ley para la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes.....	26
2.2.2.3. Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad	30
2.2.3. Declaraciones y Tratados Internacionales.....	33
2.2.3.1. Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre.....	33
2.2.3.2. Declaración Universal de Derechos Humanos.....	34
2.2.3.3. Declaración de los Derechos del Niño	35
2.2.3.4. Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.....	36
2.2.3.5. Convención Americana sobre Derechos Humanos “Pacto de San José de Costa Rica”	37
2.2.3.6. Declaración de Derechos del Retrasado Mental	38
2.2.3.7. Declaración de los derechos de los impedidos.....	38
2.2.3.8. Protocolo adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.....	39
2.2.3.9. Convención sobre los Derechos del Niño.....	40
2.2.3.10. Declaración Mundial sobre Educación Para Todos “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje	41
2.2.3.11. Declaración de Salamanca.....	45
2.2.3.12. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.....	46
2.3. Marco Teórico.....	52
2.3.1 La Educación Especial.....	52
2.3.1 La USAER en México	56
2.3.1.1. Origen.....	56
2.3.1.2. Objetivos.....	57
2.3.1.3. Estructura.....	57
2.3.1.4. Organigrama	60
2.3.1.5. Funcionamiento.....	60
CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA.....	63
3.1. Definición operacional de las variables.....	63
3.2. Prueba testimonial de la Hipótesis	66
CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES.....	102
4.1. ¿Se probaron los objetivos propuestos?	102
4.2. ¿Fue posible responder al planteamiento del problema?.....	104
4.3. ¿Se probó la hipótesis?.....	105
4.4. ANÁLISIS CRÍTICO DE MI EXPERIENCIA PROFESIONAL	105
4.4.1. Desde mi compromiso personal.....	105
4.4.2. Desde mi perfil de Maestra en Pedagogía.....	108
4.5. PROPUESTAS.....	109
4.5.1. Para la SEP	109
4.5.2. Para la Dirección de Educación Especial.....	110
4.5.3. Para el Colegio de Pedagogía	111

4.5.4. Para la División de Estudios de Posgrado de la UNAM.....	111
REFERENCIAS	112
ANEXO 1. ABREVIATURAS.....	118
ANEXO 2. GLOSARIO	119
ANEXO 3. MARCO DE ACCIÓN SOBRE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	121

INTRODUCCIÓN

Realicé mis estudios de Maestría en Pedagogía, campo de conocimiento: construcción de saberes, del 2005 al 2007, pues consideré que me brindaría los elementos necesarios para aclarar la situación en que me había venido desarrollando, y en la que estoy inmersa aún, como Maestra de Apoyo de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER). De entonces a la fecha pasaron varios años, sin que pudiera concretar lo que sería el contenido del trabajo final que presentaría para obtener el título correspondiente.

Ahora, por fin, veo culminado el esfuerzo que me ha implicado mi trabajo fuera y dentro de casa, la atención de mi familia y la investigación que poco a poco fue tomando forma al paso del tiempo.

Mi intención principal de presentar una Tesis sobre mi Actividad Profesional fue, además de aprovechar los conocimientos que adquirí durante mis estudios de Posgrado en cuanto a la realización de una investigación, dar a conocer, a manera de testimonio, todo lo que había presenciado durante mi desempeño como Maestra de Apoyo de la USAER en las Escuelas Primarias a las que fui asignada y aclararme un sin fin de aspectos que me aparecían nebulosos, fundamentalmente por la falta de tiempo para analizar cuidadosa y críticamente los documentos que se me entregaban, emitidos por la SEP o por la Dirección de Educación Especial.

Muchas emociones contradictorias y una infinidad de aspectos que aclarar, ordenar e investigar que al paso del tiempo me fueron mostrando el camino. Entendí que mi testimonio tenía un valor, tanto para mí como para las autoridades de las Escuelas Primarias, de las USAER y de la misma SEP, las cuales cuentan con la posición adecuada para mejorar la situación de quienes acudimos, como Maestros y estudiantes, a esas Escuelas.

Me esforcé por ser lo menos repetitiva posible; y busqué describir de manera clara, sencilla y objetiva mis vivencias y puntos de vista para hacer patente que la implementación de la integración educativa, en la que la implementación de las USAER es el punto central, ha tenido, desde mi punto de vista y experiencia, resultados negativos.

Ignoro si lo habré logrado. Espero con ansias las observaciones de aquellos lectores que se permitan hacérmelas llegar.

En el Capítulo 1 se encuentran: la definición del problema; la justificación que muestra la importancia del mismo; los objetivos, generales y particulares, de la investigación; el planteamiento del problema y la hipótesis por probar.

Los marcos histórico, normativo y teórico necesarios para ubicar y entender el problema que se pretende probar se presentan en el Capítulo 2.

El Capítulo 3 comprende la Metodología utilizada en esta investigación; razón por la cual en él se recupera el texto de la hipótesis, que dice: **El incumplimiento de las condiciones necesarias para la implementación de la integración educativa en las Escuelas Primarias de la República Mexicana ha dado resultados negativos**, a fin de operacionalizar las variables independientes y dependientes con el fin de formular una serie de preguntas cuyos antecedentes fueran un indicador de la variable independiente y los consecuentes, uno de la variable dependiente. Inmediatamente después del planteamiento de cada pregunta se dio la argumentación para comprobar que la relación establecida era cierta.

Las conclusiones de esta Tesis se presentan en el Capítulo 4, donde después de explicar si se lograron los objetivos planteados, se respondió la pregunta relativa al planteamiento del problema y se pudo probar la hipótesis establecida, hice una pequeña reflexión sobre la experiencia testimoniada desde mi compromiso personal y desde mi perfil como egresada de la Licenciatura, primero, y de la Maestría, después, en Pedagogía, para terminar con una serie de propuestas dirigidas a diversas autoridades de la SEP y de la UNAM.

Los datos de las fuentes consultadas se encuentran en el apartado denominado *Referencias*, después del cual se ubican tres anexos: el primero, que contiene una tabla de abreviaturas con sus respectivos significados; el segundo, un glosario; y el tercero, el Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales aprobado con la Declaración de Salamanca.

CAPÍTULO 1. EL PROBLEMA

1.1. DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

Si bien fue en 1959 cuando en Dinamarca, por primera vez en el mundo, se legisló el concepto de normalización, entendido como la “posibilidad de que el deficiente mental desarrolle un tipo de vida tan normal como sea posible” (Bank-Mikkelsen, citado en Bautista, 2002, p. 34), el cual produjo la sustitución de las prácticas segregadoras por las experiencias integradoras en el ámbito educativo (p. 35) en ese y en muchos otros países; en México, este proceso legislativo se realizó en 1993 con la reforma del artículo 3º de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, que obligó al Estado a garantizar el derecho a la educación para todos los individuos y llevó a la sustitución de la *Ley Federal de Educación* por la *Ley General de Educación* (DEE, 1997, CIE No. 6, p. 8), cuyo artículo 41 originalmente decía:

La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como para aquéllos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social.

Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva.

Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a los alumnos con necesidades educativas especiales. (Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, 1993, Texto original).

Legislación que dio lugar al *Proyecto General para la Educación Especial en México*, de cobertura nacional, por el cual se planteó que era necesario: incorporar la Educación Especial¹ a la política de Educación Básica; ver a la integración² no como un objetivo, sino como un medio estratégico para lograr la Educación Básica de calidad para

¹ “La que se imparte a personas afectadas de alguna anomalía mental o física que dificulta su adaptación a la enseñanza ordinaria” (Real Academia de la Lengua, 2001, p. 864).

² “La integración escolar es una y se da cuando el niño con necesidades educativas especiales participa de un modelo educativo único y general...” (Bautista (Coord.), 2002, p. 41).

todos, sin exclusión; y crear la USAER, es decir, la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (DEE, 1994, *CIE No. 1*, pp. 30-34), definida como:

... la instancia técnico-operativa que Educación Especial ha impulsado para ofrecer los apoyos teóricos metodológico en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales dentro del ámbito de las escuelas de Educación Básica, contribuyendo en la transformación de las prácticas profesionales para la ampliación de la cobertura en respuesta a la diversidad de la población escolar (DEE, 1997, *CIE No. 6*, p. 15).

Cuyos otros propósitos son:

.....

2. Acordar con el docente de grupo regular las estrategias, actividades y materiales didácticos que favorezcan el aprendizaje de los alumnos en general y en particular con los que presenten necesidades educativas especiales, así como par[a] la evaluación de sus avances conforme a su propia evolución escolar.

3. Orientar a los Padres de Familia de la comunidad educativa acerca de los apoyos que requieren los alumnos con necesidades educativas especiales. (p.15)

Cabe decir que cada USAER, adscrita a la Dirección General de Educación Especial (DGEE) de la Secretaría de Educación Pública (SEP), atiende a cinco escuelas, en cada una de las cuales debiera haber, en promedio, dos Maestros de Apoyo, que debieran ser Maestros de Educación Especial, aunque por lo general sólo hay uno, los cuales, por un lado, son coordinados por el Director o la Directora de la Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular, quien cuenta con la ayuda de una Secretaria para la realización de sus labores, y, por el otro, reciben apoyo, de manera itinerante, del equipo técnico de la misma, conformado por un Psicólogo, un Maestro del Lenguaje y un Trabajador Social (DEE, 1994, *CIE No. 4*, pp. 11-12).

Dado que mi actividad profesional la he venido realizando como Maestra de Apoyo, primero, de la USAER V-12, en la Escuela Primaria “Prof. Abel Ortega Flores”, de mayo a junio de 2001; después, de la USAER V-18, en las Escuelas Primarias “Isaac Ochoterena”, durante los ciclos escolares 2002-2004, y “Profra. Amanda Palafox y Baz”, en el ciclo escolar 2004-2005; y finalmente, de la USAER V-56, en la Escuela Primaria “Rey Tizoc” a lo largo de los ciclos escolares 2009-2011. He podido constatar que el tratar de llevar a la práctica la teoría que rige el funcionamiento de las Unidades de Servicios de Apoyo a la

Educación Regular en las escuelas mencionadas ha tenido más efectos negativos que positivos, ya que:

- El incorporar en un grupo escolar regular al alumno que requiere una atención personalizada en el proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a su desarrollo cognitivo e intelectual, le hace evidente su imposibilidad de avanzar al paso de los demás, lo que en el peor de los casos lo lleva a abandonar la escuela o sentirse inferior a sus compañeros.

- La Maestra de Apoyo de la USAER, aunque está obligada a atender de manera individualizada al alumno con necesidades educativas especiales,³ con o sin discapacidad⁴ (DEE, 1997, *CIE No. 6*, p. 16), fuera y/o dentro del aula, una vez a la semana durante 50 minutos, aproximadamente, sólo puede atender a un pequeño número de los que componen la gran demanda a la que se enfrenta, pues se argumenta que:

... todas las diferencias humanas son normales y que el aprendizaje... debe adaptarse a las necesidades de cada niño, más que cada niño adaptarse a los supuestos predeterminados en cuanto al ritmo y la naturaleza del proceso educativo (DEE, 1994, *CIE No. 3*, p. 12).

- Para proporcionar dicha atención, la Maestra de Apoyo debe partir del currículo⁵ regular, adaptándolo para cada caso, según se requiera; una vez que haya adaptado el currículo, tiene que crear el material didáctico que considere adecuado para transmitir los conocimientos, y aplicarlo; a fin de estar en condiciones de saber si tuvo éxito o no, debe determinar cómo y con qué instrumentos evaluará al alumno, y si no existen, crearlos y aplicarlos; por último, debe reportar lo realizado a la Maestra de Grupo del niño en cuestión a fin de orientarla sobre la forma en la que deberá seguir trabajando con él y evaluarlo.

³ Pues, "... se considera que el alumno presenta necesidades educativas especiales cuando en relación con sus compañeros de grupo, enfrenta dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos consignados en el currículum escolar, requiriendo que a su proceso educativo se incorporen mayores recursos y/o recursos diferentes a fin de que logren los fines y objetivos curriculares" (DEE. 1994, *CIE No. 4*, p. 5).

⁴ Se entiende por discapacidad, la cualidad de discapacitado; y por discapacitado, la persona que tiene impedida o entorpecida alguna de las actividades cotidianas consideradas normales, por alteración de sus funciones intelectuales o físicas (Real Academia de la Lengua, 2001, p. 831).

⁵ "Plan de estudios.// 2. Conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades" (Real Academia de la Lengua, 2001, p. 719).

- El Maestro de Grupo no está capacitado para proporcionar la Educación Especial ni tiene tiempo para darle una atención personalizada a cada uno de los alumnos que integra su grupo, así que el seguir estimulando al niño con alguna discapacidad le es prácticamente imposible; pero si decide hacerlo, esto le implica desatender el proceso del grupo regular.

- Además, la Maestra de Apoyo debe trabajar con cada grupo escolar para facilitar la integración del niño que requiere atención especial y modificar las actitudes adversas que los otros alumnos pudieran tener hacia él. Trabajo que suele ser esporádico a lo largo del año, dado el número de grupos existentes en la escuela.

- Todo se complica cuando el Maestro de Grupo tiene más de un niño con discapacidad, y que requieren atención personalizada. Esto suele ser lo más común, pues, “el término ‘necesidades educativas especiales’ se refiere a todos los niños... cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje” (DEE, 1994, *CIE No. 3*, p.11) y porque quienes pueden determinar quién requiere ese tipo de atención son: la familia y/o el tutor del o la menor, el Maestro de Grupo, el Director de la Escuela, alguna institución especializada y/o la propia Maestra de Apoyo (Bautista, 2002, p. 23), la mayoría de los cuales suelen confundir las bajas calificaciones del alumno con su necesidad real de ser apoyado de manera individualizada. Tan es así que con frecuencia se escucha decir a un Maestro de Grupo: ‘En mi grupo, por lo menos la mitad de mis alumnos tiene necesidades educativas especiales’ (García Cedillo, Escalante Herrera, Escandón Minutti, Fernández Torres, Mustri Dabbah & Puga Vázquez, 2000, pp.77)

- En virtud de que no existe un modo oficial de inserción del Maestro de Apoyo a la escuela regular, los Maestros de Grupo suelen considerarlo más como alguien que está para descalificarlos, criticarlos o, incluso, suplirlos, lo que dificulta el trabajo que de manera conjunta deberían realizar.

-A todo lo anterior se suman las juntas a las que debe asistir la Maestra de Apoyo, tanto en la escuela como en la Dirección de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular a la que está adscrita; los reportes diarios que debe elaborar para presentarlos en las juntas referidas o a sus autoridades superiores; la orientación que debe proporcionar a los Padres de Familia, de manera individualizada y en grupo; los cursos de capacitación a los que le ordenan ir, para que después ella capacite a los demás miembros de la USAER y, de ser necesario, al Maestro de Grupo y a los Padres de Familia; las

denuncias que debe promover en caso de detectar a un alumno(a) con maltrato o abuso sexual; las solicitudes que debe hacer a diversas instituciones que pueden ayudar al menor; etc. Todo ello a pesar de que se ha señalado “que la simplificación administrativa y escolar es prioritaria para propiciar la nueva gestión escolar que se impulsa en educación básica y que facilitaría las condiciones para la integración escolar” (DEE, 1997, *CIE No. 7*, p. 30).

Entre las consecuencias de lo dicho anteriormente se encuentran las siguientes: el Maestro de Apoyo trabaja agobiado cotidianamente por la demanda de atención, personalizada o grupal, que debe proporcionar a los alumnos, Maestros de Grupo, Padres de Familia, Director de la Escuela, Directora y demás integrantes de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular; los Maestros de Grupo suelen trasladar la responsabilidad del atraso educativo de los integrantes de sus grupos a la Maestra de Apoyo, con la que, por lo general, no cooperan en la solución de los problemas; los niños que realmente requieren atención individualizada son atendido muy pocas veces, y por poco tiempo cada vez, a lo largo del ciclo escolar; el tratar de lograr avances de estos niños en los grupos regulares suele redundar en el rezago de los otros alumnos; la Maestra de Apoyo debe crear un currículo paralelo, pero a partir del currículo oficial, para cada niño que atiende, así como material de apoyo y formas de evaluarlo, cuando estos elementos los debiera realizar un equipo especializado en Educación Especial con el tiempo suficiente de probarlos y modificarlos hasta hacerlos eficientes, para lo cual tendría que sistematizar los informes diarios, quincenales, mensuales y anuales que los Maestros de Apoyo entregan a la Dirección de su USAER y a los que no se les da uso alguno; por lo general, también la Maestra de Apoyo tiene que capacitar a los Maestro de Grupo no sólo en cuanto a la atención de los niños que requieren un manejo individualizado, sino en metodologías y técnicas de enseñanza y de evaluación en general.

Lo anterior se agrava si observamos la composición de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular en la que actualmente estoy adscrita: una Directora, de quien no se especifica la formación que tiene; un Equipo de Apoyo, conformado por un Psicólogo y una Maestra de Comunicación; y cinco Maestros de Apoyo, de los cuales sólo yo tengo la formación de Pedagoga. Como estos últimos están distribuidos en las cuatro escuelas que cubre la USAER, donde trabajan de manera permanente, y el Equipo de

Apoyo es itinerante, pues visita semanalmente a cada una de ellas, da la impresión de que el proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido substituido por uno de adaptación-control.

El resultado de lo anterior es de todos conocidos: el rezago educativo de los alumnos de Primaria.

1.2. JUSTIFICACIÓN

La importancia de esta Tesis consiste en que las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular inciden, actualmente, en todas las Escuelas Primarias Públicas del país, afectando no sólo a los Maestros de Apoyo y de Grupo que en ellas intervienen, sino a la calidad de la enseñanza que todos los niños, con o sin necesidades educativas especiales, reciben en estas escuelas a lo largo de la República.

Aunado a lo anterior, resulta de vital importancia llamar la atención de los Pedagogos para que retomen el lugar que les corresponde en el quehacer cotidiano de la Educación Especial que se ha implementado en dichas Escuelas y con ello, se recupere y perfeccione el proceso de enseñanza-aprendizaje, que ve en cada individuo a un ser humano con todas sus capacidades y cualidades, pues dicho proceso ha sido substituido por uno de adaptación-control, como he dicho, que ve en cada individuo un objeto, ya que se ha inspirado en el ¡principio de calidad de producción industrial! (Cfr. DEE, 1994, *CIE No. 5*), que primero afirmaba:

... a **proceso igual** – estandarizado – **producto igual**; y un derivado del mismo, reciclar el desperdicio de la materia prima para igualar o aproximar el producto (de ahí la expresión ‘producto de primera’, de ‘segunda’, etc.).

La escuela regular se apropió de este mismo principio y ‘reciclaba’ a los alumnos no aprobados, los convirtió en ‘repetidores’ de grado. Con esto, pretendió mejorar la eficiencia terminal al no dar de baja a los reprobados, en otras palabras los reciclaba (p. 3).

Y el cual ahora establece:

... a **variabilidad de procesos, producto de igual calidad**. Para ello, el control de calidad ya no está en el producto final, sino en el propio proceso para rectificar y tomar decisiones intermedias adecuadas y oportunas. Se busca que en lugar de reciclar el desperdicio ¡no haya desperdicio!

La estrategia básica para ello, no es la homogeneidad de la materia prima, sino que ante la inevitable heterogeneidad de la materia prima, flexibilizar el proceso para obtener un producto de primera, sin que tenga que haber de segunda o de tercera.

Si la escuela básica debe ser, por principio de derecho, incluyente tendrá que asumir metodologías flexibles ante una población cada vez más heterogénea y lograr así, si no la igualdad uniforme, sí la equidad de acceso y calidad de objetivos educativos para toda la población... sin excepción (pp. 6-7).

Además, considero necesaria la participación de quienes han realizado sus estudios de Pedagogía para que contribuyan en el estudio de todo lo que ha sido, es y se pretende que sea la USAER en nuestro país, con lo cual se abriría la puerta a un área de investigación que ha sido desatendida por ellos, en la cual hay mucho que decir y hacer para beneficio de nuestros niños.

1.3. OBJETIVOS

Esta tesis pretende lograr tres objetivos generales, los cuales se presentan seguidos de los correspondientes objetivos particulares que permitirán alcanzarlos.

1.3.1. Evidenciar que la aplicación de la teoría que sustenta a la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular ha tenido resultados negativos.

Para probar este objetivo general considero necesario:

1.3.1.1. Describir el cómo y para qué fue creada la USAER.

1.3.1.2. Mencionar las consecuencias a que ha dado lugar la confusión provocada por los conceptos: *normalización, integración y necesidades educativas especiales*.

1.3.1.3. Explicar lo que ha significado en la práctica la aplicación de la teoría que sustenta a la USAER.

1.3.2 Demostrar que la teoría que sustenta a la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular incumple algunos preceptos de la Ley Suprema de la Nación.

Para probar este objetivo general considero necesario:

1.3.2.1. Señalar los preceptos constitucionales violentados por la teoría que sustenta a la USAER.

1.3.2.2. Hacer evidente el incumplimiento de artículos pertenecientes a leyes federales, por parte de la teoría que sustenta a la USAER.

1.3.2.3. Mostrar los numerales violentados por la teoría que sustenta a la USAER en, al menos, uno de los tratados internacionales firmados y ratificados por nuestro país.

1.3.3. Evidenciar la necesidad de que la estructura de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular esté constituida por Pedagogos, aunque apoyada por especialistas en otras disciplinas.

Para probar este objetivo general considero necesario:

1.3.3.1. Describir el perfil del egresado de la Licenciatura de Pedagogía.

1.3.3.2. Describir el perfil del egresado de la Licenciatura en Psicología.

1.3.3.3. Argumentar por qué el primero es el más apropiado para los integrantes de la USAER.

1.4. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

¿La implementación de la teoría que sustenta a la USAER en las Escuelas Primarias Públicas ha tenido resultados negativos?

1.5. HIPÓTESIS

El incumplimiento de las condiciones necesarias para la implementación de la integración educativa en las Escuelas Primarias Públicas de la República Mexicana ha dado resultados negativos.

CAPÍTULO 2. MARCOS DE REFERENCIA

2.1. MARCO HISTÓRICO

Algunos datos históricos destacados en relación con la Educación Especial, hasta la aparición de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular en México, se presentan en la siguiente tabla.

Tabla No. 1. Antecedentes de la USAER en México

EDAD ⁶	SIGLO	AÑO	EVENTO
Antigua			“Era común el infanticidio de los bebés que evidenciaban diferencias con el resto de la población. Por otra parte, [estos bebés también] se tomaban para sacrificar ante sus dioses, como pago de errores o en actos de pura superstición” (Molina Ureña, 2002, p. 2).
Media			La Iglesia, por un lado, condena el infanticidio y, por el otro, “alienta la idea de atribuir a causas sobrenaturales las anomalías que padecen las personas. Se las considera poseídas por el demonio y otros espíritus infernales y se las somete a prácticas exorcistas” (Bautista, 2002, p. 32).
Moderna	XVII		“... se permitió que una rudimentaria rehabilitación iniciara, especialmente en casos aislados de personas sordas, atendidas por Pedro Ponce de León en España y Juan Bonet (creador de un sistema de enseñanza basado en el deletreo manual, que es precursor de alfabetos manuales actuales), así como la atención de personas ciegas en diferentes lugares de Alemania y Suiza. Las trepanaciones cerebrales eran intentos por mejorar la salud y conducta de las personas con discapacidades. La ayuda fue crecientemente más asistencial y, por ejemplo, centros especiales de atención se crearon a cargo de miembros del clero y personas con vocaciones por los desvalidos, como San Vicente de Paúl (Molina Ureña, S., 2002, p. 3).
		1620	“... Juan Pablo Bonet publicó <i>Reducción de las letras y arte de enseñar a hablar a los mudos</i> ” (Bautista, 2002. P. 32)
		1690	Alrededor de este año, “John Locke intentó hacer la diferenciación entre el retraso mental y las enfermedades mentales, de modo que empezaron a utilizarse términos para clasificar a los individuos según su desempeño o características conductuales y palabras como “loco”, “imbécil” eran consideradas clasificaciones científicas” (Molina Ureña, 2002,

⁶ “En la civilización occidental suelen distinguirse cuatro edades: *Antigua* (desde la aparición de los primeros documentos escritos hasta la caída del Imperio romano; *Media* (hasta la caída de Constantinopla —1453— o hasta el descubrimiento del Nuevo Mundo —1492—); *Moderna* (hasta la Revolución francesa) y *Contemporánea* (hasta nuestros días)” (CREDSA, 1972, p.1323).

			p. 3)
	XVIII	1755	Se estableció la primera escuela pública para sordomudos, que más tarde se convirtió en el Instituto Nacional para Sordos (Bautista, 2002, p. 32).
		1784	Se fundó un instituto para niños ciegos (Bautista, 2002, p. 32).
		1799	Fue encontrado el niño salvaje de Aveyron (Molina Ureña, 2002, p. 3-4) “La Revolución Industrial en el siglo XVIII marcó una diferencia importante, al considerarse que las personas con discapacidad son responsabilidad pública y se buscan recursos para apoyar a los individuos con limitaciones sensoriales (de audición y visión), pues los “defectos” físicos y las personas con retraso mental aún causaban rechazo en las comunidades de la época. Este período fue una transición de la actitud de miedo y superstición hacia el reconocimiento de las posibilidades de educar o “entrenar” (se consideraba el término como correcto en ese momento, pues se consideraba que el individuo sólo imitaba mecánicamente lo que se le enseñaba, sin razonamiento de su parte)” (Molina Ureña, 2002, p. 3).
Contemporánea	XIX		“A finales del siglo XVIII y primeros del XIX se inició el período de internacionalización de las personas con deficiencias, y es a partir de entonces cuando podemos considerar que surge la Educación Especial ... situación [que]... se va a prolongar hasta mediados del siglo” (Bautista, 2002, p. 32). ⁷ “Se destacó la labor de Jean Marc Itard, un médico francés, quien es considerado el padre de la Educación Especial. El doctor Itard trabajaba con niños con problemas auditivos, pero su trabajo más reconocido fue con el entonces conocido ‘Niño lobo de Aveyron’, quien fue encontrado en el bosque en 1799 y que no había tenido contacto aparente con la civilización. A este niño se le consideraba como una persona con Retardo Mental, por lo que Itard desarrolló sus propias técnicas educativas durante cinco años y logró que Víctor (como se le llamó al niño), dijera algunas palabras, caminara erguido, comiera con utensilios en vez de usar las manos e interactuara con otras personas.” (Molina Ureña, 2002, pp. 3-4)
		1830	Voisin, preocupado por la educación de los niños con retraso mental, publicó su obra <i>Application de la physiologie du cerveau a l’etude des enfants qui nécessiten una éducation spéciale</i> . (Bautista, 2002, p. 33).
		1836	Seguin publicó su libro <i>Traitement moral, hygiène et éducation des idiots</i> , “fue el primer autor de Educación Especial que hizo referencia en sus trabajos a las posibilidades de aplicación de los mismos a la enseñanza en general” (Bautista, 2002, pp. 32-33).
		1857	En España se expide la Ley Moyano, la cual preveía la creación de Escuelas para Sordos (Bautista, 2002, p. 34).

⁷ Las negritas son mías.

XX	1867	En México, Benito Juárez fundó la Escuela Nacional de Sordos. (DGEE, 1985, p. 7).
	1870	Se estableció la Escuela Nacional de Ciegos en nuestro país (DGEE, 1985, p. 7).
	1900-1980	En este periodo existieron “colonias”, es decir, lugares en los cuales las personas con discapacidad vivían juntas, sin sus familias alrededor, con mini-sociedades (que se autofinanciaban con los productos que elaboraban las personas con discapacidades que residían en ellas), en las cuales había tolerancia interna pero sin mayor contacto con otros grupos sociales. Aún a finales de los años 80 eran frecuentes estas colonias en Europa, Asia y Norteamérica (Molina Ureña, 2002, p. 5).
	1904	“... Alfred Binet y Theodore Simon, en Francia, establecieron una escala para medir la capacidad intelectual en forma estandarizada, que tenía un efecto importante en el diagnóstico, clasificación y propuesta de atención para las personas, según sus resultados en dicha escala... Además, a términos como “imbécil” se agregaron otros como “idiota”, “morón”, cuya connotación actual es totalmente diferente, pues son consideradas ofensivas en todos los idiomas en que se utilicen.” (Molina Ureña, 2002, p. 5).
	1914	El doctor José de Jesús González organizó en León, Guanajuato, una escuela para débiles mentales (DGEE, 1985, p. 7).
	1932	Se inaugura en la Ciudad de México la escuela modelo que promovió el doctor José de Jesús González, la cual lleva su nombre (DGEE, 1985, p. 7).
	1932	Inicia su funcionamiento la Escuela de Recuperación Física (DGEE, 1985, p. 8)
	1935	La Ley Orgánica de Educación incluyó un apartado que estableció la protección de los deficientes mentales por el Estado (DGEE, 1985, p. 8).
	1935	Se creó el Instituto Médico Pedagógico para atender a los niños deficientes mentales (DGEE, 1985, p. 8).
	1943	Se inauguró la Escuela de Formación Docente para maestros de Educación Especial, impartiendo las carreras de Maestros en Educación de Deficientes Mentales y de Menores Infractores (DGEE, 1985, p. 8).
	1945	La Escuela de Formación Docente abrió las carreras de Maestros Especialistas en Educación de Ciegos y de Sordomudos (DGEE, 1985, p. 9).
	1954	Se creó la Dirección de Rehabilitación (DGEE, 1985, p. 9).
	1958	En Oaxaca, se fundó una Escuela de Educación Especial (DGEE, 1985, p. 9).
	1959	En México, se estableció la Oficina de Coordinación de Educación Especial, dependiente de la Dirección General de Educación Superior e Investigaciones Científicas de la

		Secretaría de Educación Pública (DGEE, 1985, p. 9). Dinamarca incorporó en su legislación el concepto de ‘normalización’ (Bautista, 2002, p. 34).
	1962	La Escuela para Niños con Problemas de Aprendizaje, establecida en Córdoba, Veracruz, fue inaugurada (DGEE, 1985, p. 9)
	1969	Bent Nirje estableció la primera definición sistemática del principio de normalización en Suecia (Molina Ureña, S., 2002, p. 5).
	1970	Se decreta la creación de la Dirección General de Educación Especial de la SEP (DGEE, 1985, p. 9).
	1972	Se crea la carrera de Maestro Especialista en Problemas de Aprendizaje (Rodríguez Valdez, 2009).
	1979	En México, el Proyecto de <i>Grupos Integrados</i> constituyó una medida estratégica de integración institucional en el marco del Programa Primaria Escuela para Todos los Niños, establecido de 1978-1982. (DEE. (1994). <i>CIE No. 1</i> , pp. 14, 15).
	1980	La Dirección General de Educación Especial expidió las <i>Bases para una Política de Educación Especial</i> , con las cuales se inició en México el modelo educativo de este nivel (DEE, 1994, <i>CIE No. 1</i> , p. 10).
	1981	La UNESCO declara a éste el “Año de las personas con requerimientos especiales de educación” (DEE, 1994, <i>CIE No. 1</i> , p. 9).
	1992	La Secretaría de Educación Pública inició su reordenamiento para estar en condiciones de elevar la calidad de los servicios educativos del país (DEE, 1994, <i>CIE No. 1</i> , p. 1).
	1993	Se reformó el Artículo 3° de la <i>Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos</i> ; se expidió la <i>Ley General de Educación</i> . (DEE, 1994, <i>CIE No. 1</i> , p. 30). La Dirección General de Educación Especial elaboró el <i>Proyecto General para la Educación Especial en México</i> (DEE, 1994, <i>CIE No. 6</i> , p. 9). Las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) iniciaron su funcionamiento en México (p. 12).

Elaborada por la autora de esta Tesis.

2.2. MARCO NORMATIVO

Nuestra Carta Magna establece:

Artículo 133. Esta Constitución, las leyes del Congreso de la Unión que emanen de ella y todos los tratados que estén de acuerdo con la misma, celebrados y que se celebren por el Presidente de la Republica, con aprobación del Senado, serán la ley suprema de toda la Unión. Los jueces de cada Estado se arreglarán a

dicha Constitución, leyes y tratados, a pesar de las disposiciones en contrario que pueda haber en las Constituciones o leyes de los Estados (Congreso Constituyente de los Estados Unidos Mexicanos, 1917, Texto vigente).

En consecuencia, el marco normativo o ley suprema de la Nación que rige a la Educación Especial en nuestro país, y en particular a la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), está integrado por los ordenamientos vigentes que menciono a continuación. De cada uno de ellos presento los artículos que considero relevantes.

2.2.1. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

Art. 1o. [...]

Queda prohibida toda discriminación motivada por... las discapacidades... o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas.

.....
Art. 3o.- Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado -federación, estados, Distrito Federal y municipios-, impartirá educación preescolar, primaria... La educación preescolar, primaria y la secundaria conforman la educación básica obligatoria.

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano...

.....
II. [...] luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios.

.....
c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos;

.....
III. [...] el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación... primaria... para toda la República...

.....
IV. Toda la educación que el Estado imparta será gratuita;

.....
Art. 4o. [...]

Toda persona tiene derecho a un medio ambiente adecuado para su desarrollo y bienestar.

.....
Los niños y las niñas tienen derecho a la satisfacción de sus necesidades de... educación... para su desarrollo integral.

Los ascendientes, tutores y custodios tienen el deber de preservar estos derechos.

El Estado proveerá lo necesario para propiciar el respeto a la dignidad de la niñez y el ejercicio pleno de sus derechos.

El Estado otorgará facilidades a los particulares para que coadyuven al cumplimiento de los derechos de la niñez.

.....

(Congreso Constituyente de los Estados Unidos Mexicanos, 1917, Texto vigente).⁸

2.2.2. Leyes Federales

2.2.2.1. Ley General de Educación

Artículo 1o.- Esta Ley regula la educación que imparten el Estado...

.....

Artículo 2o.- [...] todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables.

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 a mujeres y a hombres, de manera que tengan sentido de solidaridad social.

En el proceso educativo deberá asegurarse la participación activa del educando, estimulando su iniciativa y su sentido de responsabilidad social, para alcanzar los fines a que se refiere el artículo 7o.

Artículo 3o.- El Estado está obligado a prestar servicios educativos para que toda la población pueda cursar la educación preescolar, la primaria...

Artículo 4o.- Todos los habitantes del país deben cursar la educación preescolar, la primaria...

Es obligación de los mexicanos hacer que sus hijas, hijos o pupilos menores de edad cursen la educación preescolar, la primaria...

Artículo 7o.- La educación que impartan el Estado,... tendrá... los fines... siguientes:

I.- Contribuir al desarrollo integral del individuo, para que ejerza plena y responsablemente sus capacidades humanas;

II.- Favorecer el desarrollo de facultades para adquirir conocimientos, así como la capacidad de observación, análisis y reflexión críticos;

.....

⁸ Las negritas son mías.

VI.- Promover el valor de la...observancia de la Ley y de la igualdad de los individuos ante ésta, propiciar la cultura de la... no violencia en cualquier tipo de sus manifestaciones, así como el conocimiento de los Derechos Humanos y el respeto a los mismos;

.....
X.- Desarrollar actitudes solidarias en los individuos...

.....
XII.- Fomentar actitudes solidarias y positivas hacia el trabajo... y el bienestar general

.....
XV. Difundir los derechos y deberes de niños, niñas y adolescentes y las formas de protección con que cuentan para ejercitarlos.

XVI.- Realizar acciones educativas y preventivas a fin de evitar que se cometan ilícitos en contra de menores de dieciocho años de edad o de personas que no tenga la capacidad de comprender el significado del hecho o para resistirlo.

Artículo 8o.- El criterio que orientará a la educación que el Estado y sus organismos descentralizados impartan -así como toda la educación preescolar, la primaria,... luchará contra la ignorancia y sus causas y efectos,... los prejuicios, la formación de estereotipos, la discriminación y la violencia especialmente la que se ejerce contra las mujeres, niñas y niños...

.....
III.- Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos.

Artículo 9o.- [...], el Estado promoverá y atenderá -directamente, mediante sus organismos descentralizados, a través de apoyos financieros, o bien, por cualquier otro medio- todos los tipos y modalidades educativos...

Artículo 10. [...]

Constituyen el sistema educativo nacional:

I.- Los educandos y educadores;

II.- Las autoridades educativas;

III.- El Consejo Nacional Técnico de la Educación y los correspondientes en las entidades federativas;

IV.- Los planes, programas, métodos y materiales educativos;

V.- Las instituciones educativas del estado y de sus organismos descentralizados

.....
Las instituciones del sistema educativo nacional impartirán educación de manera que permita al educando incorporarse a la sociedad y, en su oportunidad, desarrollar una actividad productiva y que permita, asimismo, al trabajador estudiar.

Artículo 11.- La aplicación y la vigilancia del cumplimiento de esta Ley corresponden a las autoridades educativas de la Federación, de las entidades federativas y de los municipios, en los términos que la propia Ley establece.

Para efectos de la presente Ley, se entenderá por:

.....
IV.- El Consejo Nacional Técnico de la Educación, y los correspondientes en las entidades federativas, son órganos de consulta de las autoridades educativas en sus respectivos ámbitos de competencia.

Las funciones de estos Consejos son:

a. Realizar investigaciones, estudios y análisis de carácter técnico-pedagógico acerca de planes y programas de estudio, contenidos, métodos, materiales de estudio, materiales didácticos y de apoyo al proceso educativo, métodos e instrumentos de evaluación, diseño de espacios, mobiliario y equipos y, en general, de todos los elementos que integran el currículo de la educación básica y los factores que afectan la calidad de los servicios.

b. Hacer un seguimiento permanente, en el ámbito de su competencia, del funcionamiento y calidad de los servicios de educación básica así como de sus resultados, y proponer a las autoridades educativas, para su consideración, las medidas y reformas de carácter técnico que consideren resulten pertinentes.

c. Emitir opinión fundada respecto a planes y programas de estudio que proponga la autoridad competente, las actualizaciones de libros de texto, los libros y materiales didácticos y los contenidos educativos, así como los requisitos académicos de los planes y programas de estudio de los particulares.

Artículo 12.- Corresponden de manera exclusiva a la autoridad educativa federal las atribuciones siguientes:

I.- Determinar para toda la República los planes y programas de estudio para la educación preescolar, la primaria...

.....
III.- Elaborar y mantener actualizados los libros de texto gratuitos, mediante procedimientos que permitan la participación de los diversos sectores sociales involucrados en la educación;

IV.- Autorizar el uso de libros de texto para la educación preescolar, la primaria...

V.- Fijar lineamientos generales para el uso de material educativo para la educación preescolar, primaria...

VI.- Regular un sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros de educación básica;

.....
XII.- Realizar la planeación y la programación globales del sistema educativo nacional, evaluar a éste y fijar los lineamientos generales de la evaluación que las autoridades educativas locales deban realizar;

.....
Artículo 16.- Las atribuciones relativas a la **educación... básica... y especial** que los artículos 11, 13, 14 y demás señalan para las autoridades educativas locales

en sus respectivas competencias corresponderán, en el Distrito Federal al gobierno de dicho Distrito...

.....
Artículo 21.- El educador es promotor, coordinador, facilitador y agente directo del proceso educativo. Las autoridades educativas proporcionarán los medios que le permitan realizar eficazmente su labor y que contribuyan a su constante perfeccionamiento.

.....
Artículo 22.- Las autoridades educativas, en sus respectivas competencias, revisarán permanentemente las disposiciones, los trámites y procedimientos, con objeto de simplificarlos, de reducir las cargas administrativas de los maestros, de alcanzar más horas efectivas de clase y, en general, de lograr la prestación del servicio educativo con mayor pertinencia, calidad y eficiencia.

En las actividades de supervisión las autoridades educativas darán prioridad, respecto de los aspectos administrativos, a los apoyos técnicos, didácticos y demás para el adecuado desempeño de la función docente. Asimismo, se fortalecerá la capacidad de gestión de las autoridades escolares y la participación de los Padres de Familia.

.....
Artículo 29.- Corresponde a la Secretaría la evaluación del sistema educativo nacional, sin perjuicio de la que las autoridades educativas locales realicen en sus respectivas competencias.

Dicha evaluación, y la de las autoridades educativas locales, serán sistemáticas y permanentes. Sus resultados serán tomados como base para que las autoridades educativas, en el ámbito de su competencia, adopten las medidas procedentes.

.....
Artículo 32.- Las autoridades educativas tomarán medidas tendientes a establecer condiciones que permitan el ejercicio pleno del derecho a la educación de cada individuo, una mayor equidad educativa, así como el logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos.

.....
Artículo 33.- Para cumplir con lo dispuesto en el artículo anterior, las autoridades educativas en el ámbito de sus respectivas competencias llevarán a cabo las actividades siguientes:

.....
V.- Otorgarán apoyos pedagógicos a grupos con requerimientos educativos específicos, tales como programas encaminados a recuperar retrasos en el aprovechamiento escolar de los alumnos;

.....
IX.- Efectuarán programas dirigidos a los Padres de Familia, que les permitan dar mejor atención a sus hijas e hijos;

.....
Artículo 39.- **En el sistema educativo nacional queda comprendida la educación inicial, la educación especial...**

De acuerdo con las necesidades educativas específicas de la población, también podrá impartirse educación con programas o contenidos particulares para atender dichas necesidades.

Artículo 40.- La educación inicial tiene como propósito favorecer el desarrollo físico, cognoscitivo, afectivo y social de los menores de cuatro años de edad. Incluye orientación a Padres de Familia o tutores para la educación de sus hijas, hijos o pupilos.

Artículo 41.- La educación especial está destinada a personas con discapacidad, transitoria o definitiva, así como a aquellas con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género.

Tratándose de menores de edad con discapacidad, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios.

Para la identificación y atención educativa de los alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes, la autoridad educativa federal, con base en sus facultades y la disponibilidad presupuestal, establecerá los lineamientos para la evaluación diagnóstica, los modelos pedagógicos y los mecanismos de acreditación y certificación necesarios en los niveles de educación básica...

Las instituciones de educación superior autónomas por ley, podrán establecer convenios con la autoridad educativa federal a fin de homologar criterios para la atención, evaluación, acreditación y certificación, dirigidos a alumnos con capacidades y aptitudes sobresalientes.

La educación especial incluye la orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a los alumnos con necesidades especiales de educación.

Artículo 42.- En la impartición de educación para menores de edad se tomarán medidas que aseguren al educando la protección y el cuidado necesarios para preservar su integridad física, psicológica y social sobre la base del respeto a su dignidad, y que la aplicación de la disciplina escolar sea compatible con su edad.

En caso de que las y los educadores así como las autoridades educativas, tengan conocimiento de la comisión de algún delito en agravio de las y los educandos, lo harán del conocimiento inmediato de la autoridad correspondiente.

.....

Artículo 47.- Los contenidos de la educación serán definidos en planes y programas de estudio.

En los planes de estudio deberán establecerse:

I.- Los propósitos de formación general y, en su caso, la adquisición de conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas que correspondan a cada nivel educativo;

II.- Los contenidos fundamentales de estudio, organizados en asignaturas u otras unidades de aprendizaje que, como mínimo, el educando deba acreditar para cumplir los propósitos de cada nivel educativo;

III.- Las secuencias indispensables que deben respetarse entre las asignaturas o unidades de aprendizaje que constituyen un nivel educativo, y

IV.- Los criterios y procedimientos de evaluación y acreditación para verificar que el educando cumple los propósitos de cada nivel educativo.

.....

En los programas de estudio deberán establecerse los propósitos específicos de aprendizaje de las asignaturas u otras unidades de aprendizaje dentro de un plan de estudios, así como los criterios y procedimientos para evaluar y acreditar su cumplimiento. Podrán incluir sugerencias sobre métodos y actividades para alcanzar dichos propósitos.

Artículo 48.- La Secretaría determinará los planes y programas de estudio, aplicables y obligatorios en toda la República Mexicana, de la educación preescolar, la primaria...

.....

Artículo 49.- El proceso educativo se basará en los principios de libertad y responsabilidad que aseguren la armonía de relaciones entre educandos y educadores y promoverá el trabajo en grupo para asegurar la comunicación y el diálogo entre educandos, educadores, Padres de Familia e instituciones públicas y privadas. De igual manera se fomentará el uso de todos los recursos tecnológicos y didácticos disponibles.

.....

Artículo 50.- La evaluación de los educandos comprenderá la medición en lo individual de los conocimientos, las habilidades, las destrezas y, en general, del logro de los propósitos establecidos en los planes y programas de estudio.

Las instituciones deberán informar periódicamente a los educandos y, en su caso, a los Padres de Familia o tutores, los resultados de las evaluaciones parciales y finales, así como, de haberlas, aquellas observaciones sobre el desempeño académico de los propios educandos que permitan lograr mejores aprovechamientos.

.....

Artículo 60.- Los estudios realizados dentro del sistema educativo nacional tendrán validez en toda la República.

Las instituciones del sistema educativo nacional expedirán certificados y otorgarán constancias, diplomas, títulos o grados académicos a las personas que hayan concluido estudios de conformidad con los requisitos establecidos en los planes y programas de estudio correspondientes. Dichos certificados, constancias, diplomas, títulos y grados tendrán validez en toda la República.

.....

Artículo 65.- Son derechos de quienes ejercen la patria potestad o la tutela:

I. Obtener inscripción en escuelas públicas para que sus hijas, hijos o pupilos menores de edad, que satisfagan los requisitos aplicables, reciban la educación preescolar, la primaria...

La edad mínima para ingresar a la educación básica en el nivel preescolar es de 3 años, y para nivel primaria 6 años, cumplidos al 31 de diciembre del año de inicio del ciclo escolar.

II.- Participar a las autoridades de la escuela en la que estén inscritos sus hijas, hijos o pupilos, cualquier problema relacionado con la educación de éstos, a fin de que aquéllas se aboquen a su solución;

III.- Colaborar con las autoridades escolares para la superación de los educandos y en el mejoramiento de los establecimientos educativos;

.....
Artículo 66.- Son obligaciones de quienes ejercen la patria potestad o la tutela:

I.- Hacer que sus hijas, hijos o pupilos menores de edad, reciban la educación preescolar, la primaria...

II.- Apoyar el proceso educativo de sus hijas, hijos o pupilos;

III.- Colaborar con las instituciones educativas en las que estén inscritos sus hijas, hijos o pupilos, en las actividades que dichas instituciones realicen;

IV.- Informar a las autoridades educativas los cambios que se presenten en la conducta y actitud de los educandos, para que las citadas autoridades apliquen los estudios correspondientes, con el fin de determinar las posibles causas que hayan dado origen a tales cambios, y

V.- Hacer del conocimiento de la autoridad educativa del plantel, las irregularidades cometidas por el personal administrativo o académico, que ocasionen perjuicios, daños o cambios emocionales en los educandos.

.....
(Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, 1993, Texto vigente).⁹

2.2.2.2. Ley para la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes

Artículo 1. La presente ley... tiene por objeto garantizar a niñas, niños y adolescentes la tutela y el respeto de los derechos fundamentales reconocidos en la Constitución.

.....
Artículo 2. Para los efectos de esta ley, son niñas y niños las personas de hasta 12 años incompletos, y adolescentes los que tienen entre 12 años cumplidos y 18 años incumplidos.

Artículo 3. La protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes, tiene como objetivo asegurarles un desarrollo pleno e integral, lo que implica la oportunidad de formarse física, mental, emocional, social y moralmente en condiciones de igualdad.

Son principios rectores de la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes:

.....
B. El de la no-discriminación por ninguna razón, ni circunstancia.

C. **El de igualdad sin distinción de** raza, edad, sexo, religión, idioma o lengua, opinión política o de cualquier otra índole, origen étnico, nacional o social, posición económica, **discapacidad**, circunstancias de nacimiento o cualquiera otra condición suya o de sus ascendientes, tutores o representantes legales.

.....
E. El de tener una vida libre de violencia.

⁹ Las negritas son mías.

F. El de corresponsabilidad de los miembros de la familia, Estado y sociedad.

G. El de la tutela plena e igualitaria de los derechos humanos y de las garantías constitucionales.

Artículo 4. De conformidad con el principio del interés superior de la infancia, las normas aplicables a niñas, niños y adolescentes, se entenderán dirigidas a procurarles, primordialmente, los cuidados y la asistencia que requieren para lograr un crecimiento y un desarrollo plenos dentro de un ambiente de bienestar familiar y social.

Atendiendo a este principio, el ejercicio de los derechos de los adultos no podrá, en ningún momento, ni en ninguna circunstancia, condicionar el ejercicio de los derechos de niñas, niños y adolescentes.

.....

Artículo 6. A falta de disposición expresa en la Constitución, en esta ley o en los tratados internacionales en los términos del artículo 133 de la Constitución, se estará a los principios generales que deriven de dichos ordenamientos y a falta de éstos, a los principios generales del derecho.

.....

Artículo 11. Son obligaciones de madres, padres y de todas las personas que tengan a su cuidado niñas, niños y adolescentes:

A. Proporcionarles una vida digna, garantizarles la satisfacción de alimentación, así como el pleno y armónico desarrollo de su personalidad en el seno de la familia, la escuela, la sociedad y las instituciones, de conformidad con lo dispuesto en el presente artículo.

Para los efectos de este precepto, la alimentación comprende esencialmente la satisfacción de las necesidades de comida, habitación, educación, vestido, asistencia en caso de enfermedad y recreación.

B. Protegerlos contra toda forma de maltrato, prejuicio, daño, agresión, abuso, trata y explotación. Lo anterior implica que la facultad que tienen quienes ejercen la patria potestad o la custodia de niñas, niños y adolescentes no podrán al ejercerla atentar contra su integridad física o mental ni actuar en menoscabo de su desarrollo.

.....

Artículo 13. A fin de garantizar el cumplimiento de los derechos establecidos en este capítulo, las leyes federales, del Distrito Federal y de las entidades federativas podrán disponer lo necesario para que se cumplan en todo el país:

A. Las obligaciones de ascendientes o tutores, o de cualquier persona que tenga a su cargo el cuidado de una niña, de un niño, o de un o una adolescente de protegerlo contra toda forma de abuso; tratarlo con respeto a su dignidad y a sus derechos; cuidarlo, atenderlo y orientarlo a fin de que conozca sus derechos, aprenda a defenderlos y a respetar los de las otras personas.

.....

C. La obligación de familiares, vecinos, médicos, maestros, trabajadores sociales, servidores públicos, o cualesquiera persona, que tengan conocimiento de casos de niñas, niños o adolescentes que estén sufriendo la violación de los derechos consignados en esta ley, en cualquiera de sus formas, de ponerlo en conocimiento inmediato de las autoridades competentes, de manera que pueda seguirse la investigación correspondiente.

En las escuelas o instituciones similares, los dueños, directivos, educadores, maestros o personal administrativo serán responsables de evitar cualquier forma de maltrato, perjuicio, daño, agresión, abuso o explotación, en contra de niñas, niños o adolescentes.

Artículo 14. Niñas, niños y adolescentes tienen derecho a que se les asegure prioridad en el ejercicio de todos sus derechos, especialmente a que:

A. Se les brinde protección y socorro en cualquier circunstancia y con la oportunidad necesaria.

.....

C. Se considere el diseñar y ejecutar las políticas públicas necesarias para la protección de sus derechos.

D. Se asignen mayores recursos a las instituciones encargadas de proteger sus derechos.

.....

Artículo 16. Niñas, niños y adolescentes tienen reconocidos sus derechos y no deberá hacerse ningún tipo de discriminación en razón de... discapacidad física...

Es deber de las autoridades adoptar las medidas apropiadas para garantizar el goce de su derecho a la igualdad en todas sus formas.

Artículo 17. Las medidas que se tomen y las normas que se dicten para proteger a niñas, niños y adolescentes, que se encuentren en circunstancias especialmente difíciles por estar carentes o privados de sus derechos y para procurarles el ejercicio igualitario de éstos, no deberán implicar discriminación para los demás infantes y adolescentes, ni restringirles dicho goce igualitario. Las medidas especiales tomadas en favor de aquéllos pero en respeto de éstos, no deberán entenderse como discriminatorias.

Artículo 18. Es deber de las autoridades, ascendientes, tutores y de miembros de la sociedad, promover e impulsar un desarrollo igualitario entre niñas, niños y adolescentes,..

Artículo 19. Niñas, niños y adolescentes tienen derecho a vivir en condiciones que permitan su crecimiento sano y armonioso, tanto físico como mental, material, espiritual, moral y social.

.....

Artículo 21. Niñas, niños y adolescentes tienen el derecho a ser protegidos contra actos u omisiones que puedan afectar su salud física o mental, su normal desarrollo o su derecho a la educación en los términos establecidos en el artículo 3o. constitucional...

.....

Artículo 29. Para efectos de esta ley, se considera persona con discapacidad a quien padezca una alteración funcional física, intelectual o sensorial, que le impida realizar una actividad propia de su edad y medio social, y que implique desventajas para su integración familiar, social, educacional o laboral.

Artículo 30. Niñas, niños y adolescentes con discapacidad física, intelectual o sensorial no podrán ser discriminados por ningún motivo. Independientemente de los demás derechos que reconoce y otorga esta ley, tienen derecho a desarrollar plenamente sus aptitudes y a gozar de una vida digna que les permita integrarse a la sociedad, participando, en la medida de

sus posibilidades, en los ámbitos escolar, laboral, cultural, recreativo y económico.

Artículo 31. La Federación, el Distrito Federal, estados y municipios en el ámbito de sus respectivas competencias, establecerán normas tendientes a:

A. Reconocer y aceptar la existencia de la discapacidad.

B. Ofrecer apoyos educativos y formativos para padres y familiares de niñas, niños y adolescentes con discapacidad, a fin de aportarles los medios necesarios para que puedan fomentar su desarrollo y vida digna.

.....

D. Fomentar centros educativos especiales y proyectos de educación especial que permitan a niñas, niños y adolescentes con discapacidad, integrarse en la medida de su capacidad a los sistemas educativos regulares. Dispondrán de cuidados elementales gratuitos, acceso a programas de estimulación temprana, servicios de salud, rehabilitación, esparcimiento, actividades ocupacionales, así como a la capacitación para el trabajo, para lo cual se promoverá, de no contarse con estos servicios, a su creación.

E. Adaptar el medio que rodea a niñas, niños y adolescentes con discapacidad a sus necesidades particulares.

Artículo 32. Niñas, niños y adolescentes tienen derecho a una educación que respete su dignidad y les prepare para la vida en un espíritu de comprensión, paz y tolerancia... Las leyes promoverán las medidas necesarias para que:

A. Se les proporcione la atención educativa que por su edad, madurez y circunstancias especiales requirieran para su pleno desarrollo.

B. Se evite la discriminación de las niñas y las adolescentes en materia de oportunidades educativas. Se establecerán los mecanismos que se requieran para contrarrestar las razones culturales, económicas o de cualquier otra índole, que propicien dicha discriminación.

C. Las niñas, niños y adolescentes que posean cualidades intelectuales por encima de la media, tengan derecho a una educación acorde a sus capacidades, así como a contar con las condiciones adecuadas que les permita integrarse a la sociedad.

D. Se impulse la enseñanza y respeto de los derechos humanos. En especial la no discriminación y de la convivencia sin violencia.

E. Se prevean mecanismos de participación democrática en todas las actividades escolares, como medio de formación ciudadana.

F. Se impida en las instituciones educativas la imposición de medidas de disciplina que no estén previamente establecidas, sean contrarias a su dignidad, atenten contra su vida, o su integridad física o mental.

G. Se favorezcan en las instituciones educativas, mecanismos para la solución de conflictos, que contengan claramente las conductas que impliquen faltas a la disciplina y los procedimientos para su aplicación.

.....

Artículo 39. Niñas, niños y adolescentes tienen derecho a ejercer sus capacidades de opinión, análisis, crítica y de presentar propuestas en todos los ámbitos en los que viven, tratándose de familia, escuela, sociedad o cualquier otro, sin más limitaciones que las que establezca la Constitución y dicte el respeto de los derechos de terceros.

.....
Artículo 41. El derecho a expresar opinión implica que se les tome su parecer respecto de:

A. Los asuntos que los afecten y el contenido de las resoluciones que les conciernen.

B. Que se escuchen y tomen en cuenta sus opiniones y propuestas respecto a los asuntos de su familia o comunidad.

.....
(Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, 2000, Texto vigente).¹⁰

2.2.2.3. Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad

Artículo 1. Las disposiciones de la presente Ley son de orden público, de interés social y de observancia general en los Estados Unidos Mexicanos.

Su objeto es reglamentar en lo conducente, el Artículo 1o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos estableciendo las condiciones en las que el Estado deberá promover, proteger y asegurar el pleno ejercicio de los derechos humanos y libertades fundamentales de las personas con discapacidad, asegurando su plena inclusión a la sociedad en un marco de respeto, igualdad y equiparación de oportunidades.

De manera enunciativa y no limitativa, esta Ley reconoce a las personas con discapacidad sus derechos humanos y mandata el establecimiento de las políticas públicas necesarias para su ejercicio.

Artículo 2.- Para los efectos de esta Ley se entenderá por:

I. **Accesibilidad.** Las medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales;

II. **Ajustes Razonables.** Se entenderán las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales;

.....
IX. **Discriminación por motivos de discapacidad.** Se entenderá cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar, menoscabar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político,

¹⁰ Las negritas son mías.

económico, social, cultural, civil o de otro tipo. Incluye todas las formas de discriminación, entre ellas, la denegación de ajustes razonables;

.....
XI. **Educación Especial.** La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género;

XII. **Educación Inclusiva.** Es la educación que propicia la integración de personas con discapacidad a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos;

.....
XIV. **Estimulación Temprana.** Atención brindada a niños y niñas de entre 0 y 6 años para potenciar y desarrollar al máximo sus posibilidades físicas, intelectuales, sensoriales y afectivas, mediante programas sistemáticos y secuenciados que abarquen todas las áreas del desarrollo humano, sin forzar el curso natural de su maduración;

.....
XXI. **Persona con Discapacidad.** Toda persona que por razón congénita o adquirida presenta una o más deficiencias de carácter físico, mental, intelectual o sensorial, ya sea permanente o temporal y que al interactuar con las barreras que le impone el entorno social, pueda impedir su inclusión plena y efectiva, en igualdad de condiciones con los demás;

.....
Artículo 4. Las personas con discapacidad gozarán de todos los derechos que establece el orden jurídico mexicano, sin distinción de origen étnico, nacional, género, edad, condición social, económica o de salud, religión, opiniones, estado civil, preferencias sexuales, embarazo, identidad política, lengua, situación migratoria o cualquier otra característica propia de la condición humana o que atente contra su dignidad. Las medidas contra la discriminación tienen como finalidad prevenir o corregir que una persona con discapacidad sea tratada de una manera directa o indirecta menos favorable que otra que no lo sea, en una situación comparable.

Las medidas contra la discriminación consisten en la prohibición de conductas que tengan como objetivo o consecuencia atentar contra la dignidad de una persona, crear un entorno intimidatorio, hostil, degradante u ofensivo, debido a la discapacidad que ésta posee.

Las acciones afirmativas positivas consisten en apoyos de carácter específico destinados a prevenir o compensar las desventajas o dificultades que tienen las personas con discapacidad en la incorporación y participación plena en los ámbitos de la vida política, económica, social y cultural.

.....
Artículo 12. La Secretaría de Educación Pública promoverá el derecho a la educación de las personas con discapacidad, prohibiendo cualquier discriminación en planteles, centros educativos, guarderías o del personal docente o administrativo del Sistema Educativo Nacional. Para tales efectos, realizará las siguientes acciones:

I. **Establecer en el Sistema Educativo Nacional, el diseño, ejecución y evaluación del programa para la educación especial y del programa para la educación inclusiva de personas con discapacidad;**

II. **Impulsar la inclusión de las personas con discapacidad en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional,** desarrollando y aplicando normas y reglamentos que eviten su discriminación y las condiciones de accesibilidad en instalaciones educativas, proporcionen los apoyos didácticos, materiales y técnicos y cuenten con personal docente capacitado;

III. **Establecer mecanismos a fin de que las niñas y los niños con discapacidad gocen del derecho a la admisión gratuita y obligatoria así como a la atención especializada,** en los centros de desarrollo infantil, guarderías públicas y en guarderías privadas mediante convenios de servicios. **Las niñas y niños con discapacidad no podrán ser condicionados en su integración a la educación inicial o preescolar;**

IV. **Incorporar a los docentes y personal asignado que intervengan directamente en la integración educativa de personas con discapacidad, al Sistema Nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros de educación básica;**

.....

VI. **Proporcionar a los estudiantes con discapacidad materiales y ayudas técnicas que apoyen su rendimiento académico,** procurando equipar los planteles y centros educativos con libros en braille, materiales didácticos, apoyo de intérpretes de lengua de señas mexicana o especialistas en sistema braille, equipos computarizados con tecnología para personas ciegas y todos aquellos apoyos que se identifiquen como necesarios para brindar una educación con calidad;

VII. Incluir la enseñanza del Sistema de Escritura Braille y la Lengua de Señas Mexicana en la educación pública y privada, fomentando la producción y distribución de libros de texto gratuitos en Sistema de Escritura Braille, macrotipos y textos audibles que complementen los conocimientos de los alumnos con discapacidad;

.....

Artículo 15. **La educación especial tendrá por objeto, además de lo establecido en la Ley General de Educación, la formación de la vida independiente y la atención de necesidades educativas especiales que comprende entre otras, dificultades severas de aprendizaje, comportamiento, emocionales, discapacidad múltiple o severa y aptitudes sobresalientes, que le permita a las personas tener un desempeño académico equitativo, evitando así la desatención, deserción, rezago o discriminación.**

.....

(Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, 2011, Texto vigente).¹¹

¹¹ Las negritas son mías.

2.2.3. Declaraciones y Tratados Internacionales

Antes de adentrarnos en cada uno de estos instrumentos internacionales, resulta pertinente mencionar la diferencia que existe entre ellos en palabras de Tapia Hernández (1999), quien nos dice:

Cabe precisar que las Declaraciones de Derechos Humanos, jurídicamente no tienen fuerza vinculante para los Estados que las suscriben y, por consiguiente, no representan ninguna obligatoriedad para éstos más que moral; en cambio, los instrumentos [tratados, pactos y convenios] internacionales de Derechos Humanos sí imponen obligaciones a los Estados que los hayan ratificado, conforme a la Convención de Viena de Derechos de los Tratados y a la legislación interna de cada país” (pp. 13-14).

El orden en el que se presentan a continuación los instrumentos internacionales relacionados con el tema de esta Tesis coincide con su fecha de emisión, es decir, va del más antiguo al más reciente.

2.2.3.1. Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre

.....

Artículo 2 - Derecho de igualdad ante la Ley

Todas las personas son iguales ante la Ley y tienen los derechos y deberes consagrados en esta declaración sin distinción de raza, sexo, idioma, credo ni otra alguna.

Artículo 7 - Derecho de protección a la maternidad y a la infancia

... todo niño, tienen derecho a protección, cuidados y ayuda especiales.

.....

Artículo 12 - Derecho a la educación

Toda persona tiene derecho a la educación, la que debe estar inspirada en los principios de libertad, moralidad y solidaridad humanas.

Asimismo tiene el derecho de que, mediante esa educación, se le capacite para lograr una digna subsistencia, en mejoramiento del nivel de vida y para ser útil a la sociedad.

El derecho de educación comprende el de igualdad de oportunidades en todos los casos, de acuerdo con las dotes naturales, los méritos y el deseo de aprovechar los recursos que puedan proporcionar la comunidad y el Estado.

.....

Artículo 17 - Derecho de reconocimiento de la personalidad jurídica y de los derechos civiles

Toda persona tiene derecho a que se le reconozca en cualquier parte como sujeto de derechos y obligaciones, y a gozar de los derechos civiles fundamentales.

.....
Artículo 28 - Alcance de los derechos del hombre

Los derechos de cada hombre están limitados por los derechos de los demás, por la seguridad de todos y por las justas exigencias del bienestar general y del desenvolvimiento democrático.

.....
Artículo 30 - Deberes para con los hijos y los padres

Toda persona tiene el deber de... educar... a sus hijos menores de edad...

Artículo 31 - Deberes de instrucción

Toda persona tiene el deber de adquirir a lo menos la instrucción primaria.

.....
(OEA, 1948).

2.2.3.2. Declaración Universal de Derechos Humanos

Artículo 1. Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

Artículo 2. Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición...

.....
Artículo 7. Todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley. Todos tienen derecho a igual protección contra toda discriminación que infrinja esta Declaración y contra toda provocación a tal discriminación.

.....
Artículo 22. Toda persona, como miembro de la sociedad, tiene derecho a la... satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales, indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad.

.....
Artículo 26.

1. Toda persona tiene derecho a la educación...

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

.....

(ONU, 1948).

2.2.3.3. Declaración de los Derechos del Niño

Principio 1. El niño disfrutará de todos los derechos enunciados en esta declaración... sin excepción alguna ni distinción o discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento u otra condición, ya sea del propio niño o de su familia.

Principio 2. El niño gozará de una protección especial y dispondrá de oportunidades y servicios, dispensado todo ello por la ley y por otros medios, para que pueda desarrollarse física, mental, moral, espiritual y socialmente en forma saludable y normal, así como en condiciones de libertad y dignidad. Al promulgar leyes con este fin, la consideración fundamental a que se atenderá será el interés superior del niño.

.....

Principio 5. **El niño física o mentalmente impedido o que sufra algún impedimento social debe recibir el tratamiento, la educación y el cuidado especiales que requiere su caso particular.**

.....

Principio 7. El niño tiene derecho a recibir educación... Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social y llegar a ser un miembro útil de la sociedad.

El interés superior del niño debe ser el principio rector de quienes tienen la responsabilidad de su educación y orientación; dicha responsabilidad incumbe, en primer término, a sus padres.

.....

Principio 10. El niño debe ser protegido contra las prácticas que puedan fomentar la discriminación racial, religiosa, o de cualquiera otra índole. Debe ser educado en un espíritu de comprensión, tolerancia, amistad entre los pueblos, paz y fraternidad universal, y con plena conciencia de que debe consagrar sus energías y aptitudes al servicio de sus semejantes.

.....

(ONU, 1959).¹²

2.2.3.4. Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales¹³

.....
Artículo 2.

.....
2. Los Estados Partes en el presente Pacto se comprometen a garantizar el ejercicio de los derechos que en él se enuncian, sin discriminación alguna por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición social.

.....
Artículo 3. Los Estados Partes en el presente Pacto se comprometen a asegurar a los hombres y a las mujeres igual título a gozar de todos los derechos económicos, sociales y culturales enunciados en el presente Pacto.

.....
Artículo 5.

.....
2. No podrá admitirse restricción o menoscabo de ninguno de los derechos humanos fundamentales reconocidos o vigentes en un país en virtud de leyes, convenciones, reglamentos o costumbres, a pretexto de que el presente Pacto no los reconoce o los reconoce en menor grado.

.....
Artículo 10. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen que:

.....
3. Se deben adoptar medidas especiales de protección y asistencia en favor de todos los niños y adolescentes, sin discriminación alguna por razón de filiación o cualquier otra condición...

.....
Artículo 13.

1. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen el derecho de toda persona a la educación. Conviene en que la educación debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y debe fortalecer el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales...

2. Los Estados Partes en el presente Pacto reconocen que, con objeto de lograr el pleno ejercicio de este derecho:

¹² Las negritas son mías.

¹³ Ratificado por México el 23 de marzo de 1981 (Silverio Tapia, 1999, p. 258)

a) La enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente;

.....

(ONU, 1966).

2.2.3.5. Convención Americana sobre Derechos Humanos “Pacto de San José de Costa Rica”¹⁴

Artículo 1. Obligación de Respetar los Derechos

1. Los Estados Partes en esta Convención se comprometen a respetar los derechos y libertades reconocidos en ella y a garantizar su libre y pleno ejercicio a toda persona que esté sujeta a su jurisdicción, sin discriminación alguna por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición social.

2. Para los efectos de esta Convención, persona es todo ser humano.

.....

Artículo 5. Derecho a la Integridad Personal

1. Toda persona tiene derecho a que se respete su integridad física, psíquica y moral.

.....

Artículo 19. Derechos del Niño

Todo niño tiene derecho a las medidas de protección que su condición de menor requiere por parte de su familia, de la sociedad y del Estado.

.....

Artículo 24. Igualdad ante la Ley

Todas las personas son iguales ante la ley. En consecuencia, tienen derecho, sin discriminación, a igual protección de la ley.

.....

Artículo 26. Desarrollo Progresivo

Los Estados Partes se comprometen a adoptar providencias, tanto a nivel interno como mediante la cooperación internacional, especialmente económica y técnica, para lograr progresivamente la plena efectividad de los derechos... sobre educación...

.....

Artículo 32. Correlación entre Deberes y Derechos

.....

¹⁴ Ratificada por México el 24 de marzo de 1981 (Tapia Hernández, 1999, p. 270).

2. Los derechos de cada persona están limitados por los derechos de los demás, por la seguridad de todos y por las justas exigencias del bien común, en una sociedad democrática.

.....
(OEA, 1969).

2.2.3.6. Declaración de Derechos del Retrasado Mental

1. **El retrasado mental debe gozar, hasta el máximo grado de viabilidad, de los mismos derechos que los demás seres humanos.**

2. **El retrasado mental tiene derecho a la... la capacitación... y... orientación que le permitan desarrollar al máximo su capacidad y sus aptitudes.**

.....
6. **El retrasado mental debe ser protegido contra toda explotación y todo abuso o trato degradante.**

.....
(ONU, 1971).¹⁵

2.2.3.7. Declaración de los derechos de los impedidos

1. El término "**impedido**" **designa a toda persona incapacitada de subvenir por sí misma, en su totalidad o en parte, a las necesidades de una vida individual o social normal a consecuencia de una deficiencia, congénita o no, de sus facultades físicas o mentales.**

2. El impedido debe gozar de todos los derechos enunciados en la presente Declaración. Deben reconocerse esos derechos a todos los impedidos, sin excepción alguna y sin distinción ni discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de otra índole, origen nacional o social, fortuna, nacimiento o cualquier otra circunstancia, tanto si se refiere personalmente al impedido como a su familia.

3. El impedido tiene esencialmente derecho a que se respete su dignidad humana. El impedido, cualesquiera sean el origen, la naturaleza o la gravedad de sus trastornos y deficiencias, tiene los mismos derechos fundamentales que sus conciudadanos de la misma edad, lo que supone, en primer lugar, el derecho a disfrutar de una vida decorosa, lo más normal y plena que sea posible.

.....
5. El impedido tiene derecho a las medidas destinadas a permitirle lograr la mayor autonomía posible.

¹⁵ Las negritas son mías.

10. El impedido debe ser protegido contra toda explotación, toda reglamentación o todo trato discriminatorio, abusivo o degradante.

.....
(ONU, 1975).¹⁶

2.2.3.8. Protocolo adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales¹⁷

.....
Artículo 3. Obligación de no Discriminación

Los Estados partes en el presente Protocolo se comprometen a garantizar el ejercicio de los derechos que en él se enuncian, sin discriminación alguna por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición social.

.....
Artículo 13. Derecho a la Educación

1. Toda persona tiene derecho a la educación.
2. Los Estados partes en el presente Protocolo convienen en que la educación deberá orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad y deberá fortalecer el respeto por los derechos humanos, el pluralismo ideológico, las libertades fundamentales, la justicia y la paz. Convienen, asimismo, en que la educación debe capacitar a todas las personas para participar efectivamente en una sociedad democrática y pluralista, lograr una subsistencia digna, favorecer la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos raciales, étnicos o religiosos y promover las actividades en favor del mantenimiento de la paz.
3. Los Estados partes en el presente Protocolo reconocen que, con objeto de lograr el pleno ejercicio del derecho a la educación:
 - a. La enseñanza primaria debe ser obligatoria y asequible a todos gratuitamente;

.....
e. Se deberán establecer programas de enseñanza diferenciada para los minusválidos a fin de proporcionar una especial instrucción y formación a personas con impedimentos físicos o deficiencias mentales.

.....
Artículo 16. Derecho de la Niñez

Todo... niño tiene derecho a la educación gratuita y obligatoria, al menos en su fase elemental...

¹⁶ Las negritas son mías.

¹⁷ Ratificado por México el 16 de abril de 1996 (Silverio Tapia, 1999, p. 298).

.....
Artículo 18. Protección de los Minusválidos

Toda persona afectada por una disminución de sus capacidades físicas o mentales tiene derecho a recibir una atención especial con el fin de alcanzar el máximo desarrollo de su personalidad...

.....
(OEA, 1988).¹⁸

2.2.3.9. Convención sobre los Derechos del Niño¹⁹

Artículo 1. Para los efectos de la presente Convención, se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad.

Artículo 2.

1. Los Estados Partes respetarán los derechos enunciados en la presente Convención y asegurarán su aplicación a cada niño sujeto a su jurisdicción, sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales.

.....
Artículo 23. 1. Los Estados Partes reconocen que el niño mental o físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan llegar a bastarse a sí mismo y faciliten la participación activa del niño en la comunidad.

2. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño impedido a recibir cuidados especiales y alentarán y asegurarán, con sujeción a los recursos disponibles, la prestación al niño que reúna las condiciones requeridas y a los responsables de su cuidado de la asistencia que se solicite y que sea adecuada al estado del niño y a las circunstancias de sus padres o de otras personas que cuiden de él.

3. En atención a las necesidades especiales del niño impedido, la asistencia que se preste... estará destinada a asegurar que el niño impedido tenga un acceso efectivo a la educación, la capacitación, los servicios sanitarios, los servicios de rehabilitación, la preparación para el empleo y las oportunidades de esparcimiento y reciba tales servicios con el objeto de que el niño logre la integración social y el desarrollo individual, incluido su desarrollo cultural y espiritual, en la máxima medida posible.

.....
Artículo 28. 1. Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho, deberán en particular:

¹⁸ Las negritas son mías.

¹⁹ Ratificado por México el 21 de septiembre de 1990 (Tapia Hernández, 1999, p. 361).

a) Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos;

.....
e) Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar.

2. Los Estados Partes adoptarán cuantas medidas sean adecuadas para velar por que la disciplina escolar se administre de modo compatible con la dignidad humana del niño y de conformidad con la presente Convención.

.....
Artículo 29. 1. Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:

a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;

b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas;

c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;

d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;

.....
Artículo 34. Los Estados Partes se comprometen a proteger al niño contra todas las formas de explotación y abuso sexuales.

.....
(ONU, 1989).²⁰

2.2.3.10. Declaración Mundial sobre Educación Para Todos “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje

Educación para Todos: Objetivos

Artículo 1. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje

1. Cada persona -niño, joven o adulto- deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos

²⁰ Las negritas son mías.

del aprendizaje (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. La amplitud de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura y cambian inevitablemente con el transcurso del tiempo.

2. La satisfacción de estas necesidades confiere a los miembros de una sociedad la posibilidad y, a la vez la responsabilidad de respetar y enriquecer su herencia cultural, lingüística y espiritual común, de promover la educación de los demás, de defender la causa de la justicia social, de proteger el medio ambiente y de ser tolerante con los sistemas sociales, políticos y religiosos que difieren de los propios, velando por el respeto de los valores humanistas y de los derechos humanos comúnmente aceptados, así como de trabajar por la paz y la solidaridad internacionales en un mundo interdependiente.

3. Otro objetivo, no menos esencial, del desarrollo de la educación es la transmisión y el enriquecimiento de los valores culturales y morales comunes. En esos valores asientan el individuo y la sociedad su identidad y su dignidad.

4. La educación básica es más que un fin en sí misma. Es la base para un aprendizaje y un desarrollo humano permanentes sobre el cual los países pueden construir sistemáticamente nuevos niveles y nuevos tipos de educación y capacitación.

Educación para Todos: Una visión ampliada y un compromiso renovado

Artículo 2. Perfilando la visión

1. 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 estudios y los sistemas tradicionales de instrucción, tomando como base lo mejor de las prácticas en uso. [..]

Esa visión ampliada... comprende...:

- Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad;
- Prestar atención prioritaria al aprendizaje;
- Ampliar los medios y el alcance de la educación básica;
- Mejorar el ambiente para el aprendizaje;
- Fortalecer concertación de acciones.
- Convertir en realidad el enorme potencial existente para el progreso y el incremento de las posibilidades de los individuos depende de que se posibilite a éstos para adquirir la educación y el impulso necesarios a fin de utilizar la masa en constante expansión de conocimientos útiles y aprovechar los nuevos medios de transmisión de esos conocimientos.

Artículo 3. Universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad

1. La educación básica debe proporcionarse a todos los niños... Con tal fin habría que aumentar los servicios educativos de calidad y tomar medidas coherentes para reducir las desigualdades.

2. Para que la educación básica resulte equitativa, debe ofrecerse a todos los niños... la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de aprendizaje.

3. La prioridad más urgente es garantizar el acceso y mejorar la calidad de la educación para niños... suprimir cuantos obstáculos se opongan a su participación activa. Deben eliminarse de la educación todos los estereotipos en torno a los sexos.

.....

5. Las necesidades básicas de aprendizaje de las personas impedidas precisan especial atención. Es necesario tomar medidas para garantizar a esas personas, en sus diversas categorías, la igualdad de acceso a la educación como parte integrante del sistema educativo.

Artículo 4. Concentrar la atención en el aprendizaje

[...] la educación básica debe centrarse en las adquisiciones y los resultados efectivos del aprendizaje, en vez de prestar exclusivamente atención al hecho de matricularse, de participar de forma continuada en los programas de instrucción y de obtener el certificado final. De ahí que sea necesario determinar niveles aceptables de adquisición de conocimientos mediante el aprendizaje en los planes de educación y aplicar sistemas mejorados de evaluación de los resultados.

Artículo 5. Ampliar los medios y el alcance de la educación básica

La diversidad, la complejidad y el carácter cambiante de las necesidades básicas de aprendizaje de los niños, jóvenes y adultos exigen ampliar y redefinir constantemente el alcance de la educación básica de modo que en ella se incluyan los siguientes elementos:

El aprendizaje comienza con el nacimiento. Ello exige el cuidado temprano y la educación inicial de la infancia, lo que puede conseguirse mediante medidas destinadas a la familia, la comunidad o las instituciones, según convenga.

El principal sistema para impartir la educación básica fuera de la familia es la escuela primaria. La educación primaria debe ser universal, garantizar la satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje de todos los niños y tener en cuenta la cultura, las necesidades y las posibilidades de la comunidad. Otros programas alternativos pueden ayudar a atender las necesidades de aprendizaje de niños cuyo acceso a la escolaridad formal es limitado o no existe, siempre que compartan los mismos niveles de aprendizaje aplicados a la enseñanza escolar y que dispongan del adecuado apoyo.

.....

Artículo 6. Mejorar las condiciones de aprendizaje

El aprendizaje no se produce en situación de aislamiento...

Artículo 7. Fortalecer la concertación de acciones

Las autoridades nacionales, regionales y locales responsables de la educación tienen la obligación prioritaria de proporcionar educación básica a todos... [Para ello] Será necesaria la concertación de acciones entre todos los subsectores y todas las formas de educación... Es particularmente importante reconocer el papel vital de los educadores y de las familias. En este contexto, las condiciones de servicio y la situación social del personal docente, que representan un elemento decisivo para conseguir la educación para todos, deben mejorarse urgentemente en todos los países... La concertación genuina de acciones contribuye al planeamiento, la realización, la administración y la evaluación de los planes de educación básica. La acción concertada está en la base de lo que llamamos "una visión ampliada y un compromiso renovado".

Educación para Todos: Las condiciones necesarias

Artículo 8. Desarrollar políticas de apoyo

1. Es necesario desarrollar políticas de apoyo en los sectores social, cultural y económico para poder impartir y aprovechar de manera cabal la educación básica con vistas al mejoramiento del individuo y de la sociedad. ...
2. La sociedad debe proporcionar... un sólido ambiente intelectual y científico a la educación básica. Ello requiere el mejoramiento de la enseñanza superior y el desarrollo de la investigación científica...

Artículo 9. Movilizar los recursos

1. [...] Todos los miembros de la sociedad tienen una contribución que aportar, teniendo presente que el tiempo, la energía y los fondos consagrados a la educación básica constituyen quizá la inversión humana más importante que pueda hacerse para el futuro de un país.
2. [...] la educación debe considerarse una dimensión fundamental de todo proyecto social, cultural y económico.

Artículo 10. Fortalecer la solidaridad internacional

1. La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje constituye una común y universal tarea humana. Para llevar a cabo esa tarea se requieren la solidaridad internacional y unas relaciones económicas justas y equitativas a fin de corregir las actuales disparidades económicas...
2. Será necesario un aumento sustancial y a largo plazo de los recursos destinados a la educación básica...
3. Las necesidades básicas de aprendizaje de... los niños deben atenderse allí donde existan...

.....

(OEI, 1990).²¹

²¹ Las negritas son mías.

2.2.3.11. Declaración de Salamanca

1. Los delegados de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales... reafirmamos nuestro compromiso con la Educación para Todos, reconociendo la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños... con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación, y respaldamos además el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales,²² cuyo espíritu, reflejado en sus disposiciones y recomendaciones, debe guiar a organizaciones y gobiernos.

2. Creemos y proclamamos que:

- todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos,
- cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios,
- los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades,
- **las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlas en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades,**
- las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio (*sic*) más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo.

3. Apelamos a todos los gobiernos y les instamos a:

- **dar la más alta prioridad política y presupuestaria al mejoramiento de sus sistemas educativos para que puedan incluir a todos los niños y niñas, con independencia de sus diferencias o dificultades individuales,**
- **adoptar con carácter de ley o como política el principio de educación integrada,** que permite matricularse a todos los niños en escuelas ordinarias, a no ser que existan razones de peso para lo contrario,

.....

²² El contenido del Marco de Acción para las necesidades educativas especiales se presenta en el Anexo 3 (V. *Infra.*)

- **crear mecanismos descentralizados y participativos de planificación, supervisión y evaluación de la enseñanza de niños y adultos con necesidades educativas especiales,**
- **fomentar y facilitar la participación de padres, comunidades y organizaciones de personas con discapacidad en la planificación y el proceso de adopción de decisiones para atender a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales,**

-
- **garantizar que... los programas de formación del profesorado... estén orientados a atender las necesidades educativas especiales en las escuelas integradoras.**

.....
(UNESCO & MEYCE, 1994).²³

2.2.3.12. Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad²⁴

Artículo 1

Propósito

El propósito de la presente Convención es promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente.

Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

Artículo 2

Definiciones

A los fines de la presente Convención:

La “comunicación” incluirá los lenguajes, la visualización de textos, el Braille, la comunicación táctil, los macrotipos, los dispositivos multimedia de fácil acceso, así como el lenguaje escrito, los sistemas auditivos, el lenguaje sencillo, los medios de voz digitalizada y otros modos, medios y formatos aumentativos o alternativos de comunicación, incluida la tecnología de la información y las comunicaciones de fácil acceso; Por “lenguaje” se entenderá tanto el lenguaje oral como la lengua de señas y otras formas de comunicación no verbal;

²³ Las negritas son mías.

²⁴ México firmó esta Convención el 30 de marzo de 2007 y la ratificó el 17 de diciembre de ese mismo año (Naciones Unidas Enable, s/f)

Por “discriminación por motivos de discapacidad” se entenderá cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de otro tipo. Incluye todas las formas de discriminación, entre ellas, la denegación de ajustes razonables;

Por “ajustes razonables” se entenderán las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales;

Por “diseño universal” se entenderá el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El “diseño universal” no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten.

Artículo 3

Principios generales

Los principios de la presente Convención serán:

- a) El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas;
- b) La no discriminación;
- c) La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad;
- d) **El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas;**
- e) La igualdad de oportunidades;
- f) La accesibilidad;
- g) La igualdad entre el hombre y la mujer;

Artículo 4

Obligaciones generales

1. Los Estados Partes se comprometen a asegurar y promover el pleno ejercicio de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales de las personas con discapacidad sin discriminación alguna por motivos de discapacidad. A tal fin, los Estados Partes se comprometen a:

- a) Adoptar todas las medidas legislativas, administrativas y de otra índole que sean pertinentes para hacer efectivos los derechos reconocidos en la presente Convención;
- b) **Tomar todas las medidas pertinentes, incluidas medidas legislativas, para modificar o derogar leyes, reglamentos, costumbres y prácticas existentes que constituyan discriminación contra las personas con discapacidad;**
- c) **Tener en cuenta, en todas las políticas y todos los programas, la protección y promoción de los derechos humanos de las personas con discapacidad;**

d) Abstenerse de actos o prácticas que sean incompatibles con la presente Convención y velar por que las autoridades e instituciones públicas actúen conforme a lo dispuesto en ella;

.....

f) **Emprender o promover la investigación y el desarrollo de bienes, servicios, equipo e instalaciones de diseño universal, con arreglo a la definición del artículo 2 de la presente Convención, que requieran la menor adaptación posible y el menor costo para satisfacer las necesidades específicas de las personas con discapacidad, promover su disponibilidad y uso, y promover el diseño universal en la elaboración de normas y directrices;**

g) **Emprender o promover la investigación y el desarrollo, y promover la disponibilidad y el uso de nuevas tecnologías, incluidas las tecnologías de la información y las comunicaciones, ayudas para la movilidad, dispositivos técnicos y tecnologías de apoyo adecuadas para las personas con discapacidad, dando prioridad a las de precio asequible;**

.....

i) **Promover la formación de los profesionales y el personal que trabajan con personas con discapacidad respecto de los derechos reconocidos en la presente Convención, a fin de prestar mejor la asistencia y los servicios garantizados por esos derechos.**

2. Con respecto a los derechos económicos, sociales y culturales, los Estados Partes se comprometen a adoptar medidas hasta el máximo de sus recursos disponibles y, cuando sea necesario, en el marco de la cooperación internacional, para lograr, de manera progresiva, el pleno ejercicio de estos derechos, sin perjuicio de las obligaciones previstas en la presente Convención que sean aplicables de inmediato en virtud del derecho internacional.

.....

5. Las disposiciones de la presente Convención se aplicarán a todas las partes de los Estados federales sin limitaciones ni excepciones.

Artículo 5

Igualdad y no discriminación

1. Los Estados Partes reconocen que todas las personas son iguales ante la ley y en virtud de ella y que tienen derecho a igual protección legal y a beneficiarse de la ley en igual medida sin discriminación alguna.

.....

Artículo 7

Niños y niñas con discapacidad

1. **Los Estados Partes tomarán todas las medidas necesarias para asegurar que todos los niños y las niñas con discapacidad gocen plenamente de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas.**

2. **En todas las actividades relacionadas con los niños y las niñas con discapacidad, una consideración primordial será la protección del interés superior del niño.**

.....

Artículo 8

Toma de conciencia

1. Los Estados Partes se comprometen a adoptar medidas inmediatas, efectivas y pertinentes para:

- a) Sensibilizar a la sociedad, incluso a nivel familiar, para que tome mayor conciencia respecto de las personas con discapacidad y fomentar el respeto de los derechos y la dignidad de estas personas;**
- b) Luchar contra los estereotipos, los prejuicios y las prácticas nocivas respecto de las personas con discapacidad, incluidos los que se basan en el género o la edad, en todos los ámbitos de la vida;**
- c) Promover la toma de conciencia respecto de las capacidades y aportaciones de las personas con discapacidad.**

2. Las medidas a este fin incluyen:

-
- b) Fomentar en todos los niveles del sistema educativo, incluso entre todos los niños y las niñas desde una edad temprana, una actitud de respeto de los derechos de las personas con discapacidad;**
-

Artículo 9

Accesibilidad

1. A fin de que las personas con discapacidad puedan vivir en forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos de la vida, los Estados Partes adoptarán medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales. Estas medidas, que incluirán la identificación y eliminación de obstáculos y barreras de acceso, se aplicarán, entre otras cosas, a:

- a) Los edificios, las vías públicas, el transporte y otras instalaciones exteriores e interiores como escuelas, viviendas, instalaciones médicas y lugares de trabajo;**
- b) Los servicios de información, comunicaciones y de otro tipo, incluidos los servicios electrónicos y de emergencia.**

2. Los Estados Partes también adoptarán las medidas pertinentes para:

- a) Desarrollar, promulgar y supervisar la aplicación de normas mínimas y directrices sobre la accesibilidad de las instalaciones y los servicios abiertos al público o de uso público;**
-

- c) Ofrecer formación a todas las personas involucradas en los problemas de accesibilidad a que se enfrentan las personas con discapacidad;**

d) **Dotar a los edificios y otras instalaciones abiertas al público de señalización en Braille y en formatos de fácil lectura y comprensión;**

.....

Artículo 15

Protección contra la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes

1. Ninguna persona será sometida a tortura u otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes. En particular, nadie será sometido a experimentos médicos o científicos sin su libre consentimiento.
2. Los Estados Partes tomarán todas las medidas de carácter legislativo, administrativo, judicial o de otra índole que sean efectivas para evitar que las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, sean sometidas a torturas u otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes.

Artículo 16

Protección contra la explotación, la violencia y el abuso

1. **Los Estados Partes adoptarán todas las medidas de carácter legislativo, administrativo, social, educativo y de otra índole que sean pertinentes para proteger a las personas con discapacidad,** tanto en el seno del hogar como fuera de él, contra todas las formas de explotación, violencia y abuso, incluidos los aspectos relacionados con el género.
-

Artículo 24

Educación

1. Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, **los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida,** con miras a:
 - a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana;
 - b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas;
 - c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.
2. Al hacer efectivo este derecho, **los Estados Partes asegurarán que:**
 - a) [...] **los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria...;**
 - b) **Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria... inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan;**
 - c) **Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales;**

d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva;

e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.

3. Los Estados Partes brindarán a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad. A este fin, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes, entre ellas:

a) Facilitar el aprendizaje del Braille, la escritura alternativa, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos y habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el apoyo entre pares;

b) Facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas;

c) Asegurar que la educación de... los niños y las niñas ciegos, sordos o sordociegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social.

4. **A fin de contribuir a hacer efectivo este derecho, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de señas o Braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos.** Esa formación incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad.

.....
Artículo 31

Recopilación de datos y estadísticas

1. Los Estados Partes recopilarán información adecuada, incluidos datos estadísticos y de investigación, que les permita formular y aplicar políticas, a fin de dar efecto a la presente Convención...

.....
(ONU, 2006).²⁵

²⁵ Las negritas son mías.

2.3. MARCO TEÓRICO

2.3.1 La Educación Especial

Antes que nada resulta importante saber qué debemos entender por Educación Especial, pues, al parecer, no existe aún una definición aceptada por todos.

Fernández Muñoz (s/f) menciona diversas definiciones de Educación Especial dadas por otros autores, entre las cuales se encuentran las siguientes:

“Acción educativa que se realiza a los que presentan características claramente distintas de las tenidas por corrientes o normales” (G^a Hoz, V. (1987): Principios de la pedagogía sistemática. Ediciones Rialp, Madrid).

.....
“La disposición, organización y aplicación de los recursos educativos precisos para que todos los alumnos, sean cuales fueren sus dificultades y necesidades educativas personales, lleguen a un óptimo desarrollo individual y social” (Casanova, M^a. A. (1990): Educación Especial: hacia la integración. Escuela Española, Madrid, pág. 16).

Por su parte, Rafael Bautista (2002) nos dice: “... la Educación Especial... se entiende como el conjunto de recursos personales y materiales puestos a disposición del sistema educativo para que éste pueda responder adecuadamente a las necesidades que de forma transitoria o permanente pueden presentar algunos alumnos” (p. 21)

Según la Real Academia Española (2001), la Educación Especial es: “La que se imparte a personas afectadas de alguna anomalía mental o física que dificulta su adaptación a la enseñanza ordinaria” (p. 864.).

En tanto que, de acuerdo con el artículo 41 de la *Ley General de Educación* (Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, 1993, Texto vigente), la Educación Especial es la destinada a personas con discapacidad. Razón por la cual es esta última la definición que considero en la presente Tesis.

De acuerdo con Rafel Bautista (2002), los antecedentes de este tipo de educación los encontramos en:

- El siglo XVI, cuando el fraile Pedro Ponce de León educó a un grupo de menores sordomudos, publicando su experiencia en el libro *Doctrinas para los mudos-sordos*;

- El siglo XVII, con Juan Pablo Bonet, quien escribió *Reducción de las letras y arte de enseñar a hablar a los mudos*; y

- El siglo XVIII, con la aparición de la primera escuela pública para sordomudos, creada por el abate Charles Michel de L'Epeè en 1755, la cual poco después se convirtió en el Instituto Nacional de Sordomudos; y el establecimiento de un instituto para niños ciegos por parte de Valentín Haüy.

En cambio, los inicios de la Educación Especial se dieron a fines del siglo XVIII y principios del XIX, con el surgimiento de las primeras instituciones para separar a las personas no normales del resto de la sociedad, por considerarlas un peligro para ésta. Es cuando, además de continuarse con la atención a ciegos y sordos, ahora de manera institucionalizada, se inicia la dirigida a deficientes mentales (pp. 32-33).

El surgimiento de una “pedagogía diferencial, una educación especial institucionalizada, basada en los niveles de capacidad intelectual y diagnosticada en términos de cociente intelectual” se dio desde principios del siglo XX. Razón por la cual empezaron a proliferar las escuelas especializadas para ciegos, sordos, deficientes mentales, parálisis cerebral, espina bífida, etcétera, conformando un subsistema diferenciado dentro del sistema de educación general de cada país (p. 34).

En la segunda mitad del mismo siglo XX surgió el concepto de *normalización*, definido como “la posibilidad de que el deficiente mental desarrolle un tipo de vida tan normal como sea posible” (Bank-Mikkelsen, citado por Bautista Jiménez, 2002, p. 34), el cual dio origen, por un lado, a un proceso de desinstitucionalización y, por el otro, de integración del desinstitucionalizado a las escuelas regulares. Proceso que se inició en Dinamarca y que en la actualidad se ha extendido por el mundo entero” (pp. 34-35).

No obstante, las escuelas de Educación Especial no han desaparecido en su totalidad, pero ahora son viables sólo:

- 1) para niños con severas o complejas discapacidades, que requieren a la vez tratamiento médico, terapia, educación y cuidado; 2) para niños con graves dificultades de aprendizaje por déficit sensoriales, lesiones cerebrales masivas o severos trastornos emocionales y comportamentales, que exigen una atención educativa continua y especializada; y 3) para niños con severas discapacidades o desajustes, cuyos padres no pueden prestarles la atención debida (p. 35).

La filosofía de la integración educativa se basa en los principios de:

- *Normalización*, el cual establece que “el alumno con necesidades educativas especiales desarrolle su proceso educativo en un ambiente... lo más normalizado posible” (p. 36).

- *Individualización*, entendido como el “que la atención educativa de los alumnos se ajustará a las características y singularidades de cada uno de ellos” (p. 36).

- *Sectorización*, “según el cual los alumnos con necesidades especiales recibirán las atenciones que precisan dentro de su medio ambiente natural, es decir, los apoyos y servicios se organizarán de tal forma que lleguen allí donde se produzca la necesidad” (p. 36).

A fin de estar en condiciones de entender completamente los principios mencionados, resulta necesario definir el concepto de *necesidades educativas especiales* (nee), y lo hago en los términos de González Manjín, Ripalda Gil y Asegurado Garrido (Bautista Jiménez, 2002), a saber:

Desde la perspectiva claramente educativa y funcional que introduce el concepto de necesidades especiales, la atención pasa a centrarse en los diferentes tipos de ayudas pedagógicas extraordinarias (ésto [sic] es, añadidas a las ordinarias) que un alumno dado o grupo de alumnos precisan para favorecer su acceso a los objetivos generales de la educación, lo que da pie a la distinción entre dos tipos fundamentales de necesidades: las de adaptación o adecuación de ese instrumento al servicio del desarrollo y el aprendizaje, que hemos denominado curriculum; y las de dotación de servicios complementarios que hagan posible el acceso de aquel o aquellos alumnos al curriculum escolar.

.....

Así, si todos y cada uno de nuestros centros contasen con lo que hoy llamamos una sobredotación de medios personales, es seguro que no podríamos hablar de n.e.e. de dotación de medios extraordinarios de tipo personal en muchos casos en los que, desde nuestra realidad, hoy lo hacemos. **Si todas y cada una de nuestras aulas desarrollasen un tipo de educación verdaderamente personalizada, es también seguro que no podríamos catalogar como especiales ciertas necesidades individuales que, hoy por hoy, consideramos como tales** (p. 64).²⁶

No obstante, si analizamos cuidadosamente el contenido de la cita anterior, encontraremos que se ha dado un salto cualitativo y cuantitativo al definir las necesidades educativas especiales. Un salto cualitativo porque involucra no sólo a los alumnos con

²⁶ Las negritas son mías.

alguna discapacidad, sino a todos aquellos que no la tienen. Y salto cuantitativo porque, entonces, el número de alumnos con necesidades especiales educativas son todos los que cursan sus estudios, en nuestro caso, de Primaria. De ahí que se plantee como una meta la educación personalizada, que no es el objetivo a lograr por parte de la Secretaría de Educación Pública porque, de serlo, debería ya haber modificado la estructura de la Escuela Primaria, que sigue sustentándose en una dinámica de atención grupal, no personalizada.

En consecuencia, para los efectos de esta tesis, el concepto de necesidades educativas especiales sólo se aplicará a los alumnos con alguna discapacidad e integrados a al grupo escolar de alguna de las Escuelas Primarias del país.

Cabe decir que para estos autores, el *currículum* escolar es el referente de la Educación Especial, pero entendido como “el conjunto de experiencias... que la escuela como institución pone al servicio de los escolares con el fin de potenciar su desarrollo integral” (p. 63), y no “como un conjunto de conocimientos, destrezas, valores y normas de comportamiento que deben ser transmitidos por la escuela a los niños y jóvenes...” (p. 63).

Pero, ¿qué debemos entender por integración escolar o educativa? “La integración escolar es una y se da cuando el niño con necesidades educativas especiales participa de un modelo educativo único y general, que contempla las diferencias y se adapta a las características de cada alumno, al margen de que comparta espacios comunes, que es algo fundamental, pero no suficiente” (Bautista Jiménez, 2002, p. 41).

Rafael Bautista Jiménez (2002) nos explica que deben cumplirse las siguientes condiciones para que la implementación de la integración educativa tenga éxito:

- [...] establecer programas y experiencias que vayan marcando pautas en cuanto a procedimientos más idóneos para la práctica de la integración escolar.
- [...] realizar una campaña de información y mentalización de la opinión pública sobre el fenómeno de la integración escolar.
- [Tener] Una legislación que garantice y facilite la integración.
- [Contar con] Programas adecuados de atención temprana y educación infantil.
- [Efectuar] Cambio y renovación de la escuela tradicional, efectuando profundas modificaciones en la organización, estructura, metodología, objetivos...
- [Reducir...] la proporción profesor/alumnos por aula...
- [Tener] Un diseño único, abierto y flexible, que permita las adaptaciones curriculares.

- [Suprimir las...] barreras arquitectónicas y [... adaptar...] los centros ordinarios a las necesidades de los diferentes alumnos.
- Dotar a los centros de los recursos personales, materiales y didácticos que sean necesarios. Asimismo, contar con la atención suficiente de los equipos interdisciplinarios del sector.
- [Sostener] Una buena comunicación entre la escuela y su entorno social, toda vez que el proceso de integración no acaba en el centro, sino que continúa fuera de él.
- [Contar con]... la participación activa de los padres en el proceso educativo del alumno...
- [Lograr] Un buen nivel de comunicación interna en los centros...
- [Promover y efectuar] La formación y el perfeccionamiento del profesorado y demás profesionales relacionados con la integración escolar, así como una buena disposición por parte de todos para trabajar en equipo. (p. 42)

Considero necesario agregar a la lista anterior:

- Aclarar las definiciones de *normalización, integración y necesidades educativas especiales*;
- Incluir a los Pedagogos como integrantes fundamentales de las USAER.

2.3.1 La USAER en México

2.3.1.1. Origen

En cumplimiento del Acuerdo para la Modernización Educativa del país, realizado en 1992, las autoridades educativas decidieron, a manera de acción estratégica para realizar la integración de la Educación Especial a la Educación Básica Regular dentro del aula regular, crear las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) (Osnaya Alarcón, 2003, 81), las cuales empezaron a funcionar a partir del ciclo escolar 1993-1994 (DEE, 1997, *CIE No. 6*, p. 12).

2.3.1.2. Objetivos

Cada USAER pretende:

1. Atender a los alumnos que presenten necesidades educativas especiales en el ámbito de su propia escuela de educación básica.
2. Acordar con el docente de grupo regular las estrategias, actividades y materiales didácticos que favorezcan el aprendizaje de los alumnos en general y en particular con los que presenten necesidades educativas especiales, así como para la evaluación de sus avances conforme a su propia evolución escolar.
3. Orientar a los Padres de Familia de la comunidad educativa acerca de los apoyos que requieren los alumnos con necesidades especiales (DEE, 1997, *CIE No. 6*, p. 15).

2.3.1.3. Estructura

Cada USAER está integrada por:

- Un(a) Director(a);
- Un(a) Secretario(a);
- Un equipo itinerante formado por:

Un(a) Trabajador(a) Social,

Un(a) Maestro(a) de Lenguaje y

Un(a) Psicólogo(a);

- Diez Maestros de Apoyo, para que cada dos de ellos trabajen de manera permanente en una de las cinco escuelas que atiende la USAER.

Respecto al Director o Directora de la USAER, Osnaya Alarcón (2003) afirma:

... que tiene como propósito propiciar la integración educativa y escolar de la población con necesidades educativas especiales, a través de la prestación del servicio educativo con calidad, pertinencia y equidad de la USAER, administrando los recursos humanos, materiales y financieros destinados para su operación.

Entre otras de las funciones [d]el director de USAER son organizar y desarrollar los programas de detección de la población con necesidades educativas especiales en la zona de influencia a la USAER, organizar el proceso de atención del alumnado con el personal a su cargo, mantener comunicación continua con la comunidad escolar y civil, para propiciar una mayor sensibilidad y aceptación de la población con necesidades educativas especiales, orientar a los Padres de Familia para que apoyen el proceso formativo de sus hijos, programar las reuniones técnicas con el personal a su cargo e informar al Supervisor de Zona, organizar y promover la participación del personal a su cargo en las actividades extracurriculares, cívicas y socioculturales en apoyo al desarrollo integral del alumno.

El director de la unidad establecerá su sede en alguna de las escuelas de la Unidad y coordinará las acciones para la atención de los alumnos y la orientación al personal de la escuela y a los Padres de Familia en las escuelas de la Unidad (pp. 84-85).

De los Maestros de Apoyo, ese autor nos dice:

... son los maestros de educación especial con experiencia de trabajo en Grupo Integrado o Centro Psicopedagógico.

El propósito del puesto es atender a la población con necesidades educativas especiales, participando en el proceso de enseñanza-aprendizaje para facilitar su integración educativa escolar.

Entre las funciones, el maestro de apoyo participa en la elaboración del proyecto escolar de su unidad y de la escuela donde se encuentre, participa en la elaboración de las adecuaciones curriculares para la población atendida en la Unidad, apoya al maestro de grupo regular en el proceso de enseñanza-aprendizaje, colabora en la elaboración de auxiliares didácticos que apoyen el proceso de enseñanza-aprendizaje, participa en la información y orientación que se dé a los Padres de Familia.

Deben existir dos maestros de apoyo en cada escuela, aunque esto dependerá de la demanda que exista en la misma en torno a la atención de las necesidades educativas especiales. Se prevé que cada USAER, en promedio, tendrá 10 maestros de apoyo distribuidos en cinco escuelas.

En cada escuela se debe ubicar a los maestros de apoyo de educación especial de manera permanente para que proporcionen el apoyo en la atención de las necesidades educativas especiales a partir de la intervención directa con los alumnos y en la orientación a los profesores y Padres de Familia. No obstante, ante las circunstancias que se presentan con los profesores regulares de la no aceptación de los maestros de apoyo y de sus desacuerdos en la forma de trabajo, se tensa el ambiente laboral y es difícil trabajar (p. 85).

Osnaya Alarcón (2003) agrega:

Con respecto al equipo de apoyo o paradocente este (*sic*) se encuentra constituido básicamente por un psicólogo, un maestro de lenguaje y un trabajador social. Además, pueden incluirse otros especialistas en trastornos neuromotores, en deficiencia mental, ciegos y débiles visuales, cuando las necesidades educativas especiales de los alumnos así lo requieran.

Entre sus funciones destacan participar en las actividades de detección de la población con necesidades educativas especiales, participar en la elaboración de los programas de trabajo para la intervención de la población atendida, colaborar en las acciones de orientación y asesoría para los maestros de escuela regular y Padres de Familia, participar en acciones de seguimiento establecidas por la Unidad para la población integrada, colaborar en la elaboración de las adecuaciones curriculares específicas para la población atendida y diseñar y proponer auxiliares didácticos para elevar el rendimiento escolar de la población

atendida, orientar y apoyar al maestro de grupo en el empleo de los apoyos didácticos.

El psicólogo tiene como propósito participar en el proceso de atención educativa para la población con necesidades educativas especiales propiciando su integración educativa y escolar. Orientar y asesorar al personal docente y Padres de Familia en los aspectos psicológicos y emocionales de la población con necesidades educativas especiales.

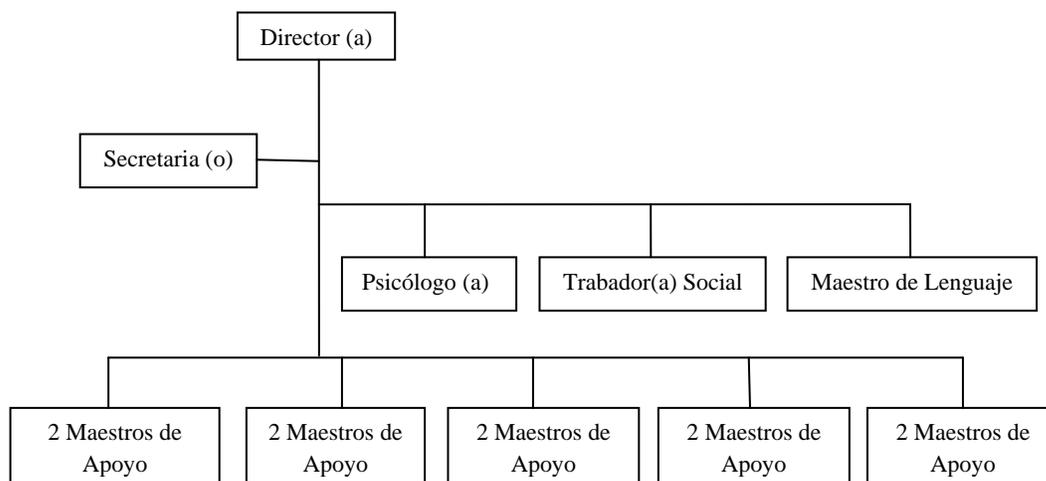
Sus funciones son entre otras, participar en la evaluación inicial de la población con necesidades educativas especiales así como participar en la elaboración del programa de atención específico para la población escolar atendida. Participar en la orientación que se dé a los Padres de Familia y a los maestros de la escuela de educación básica, proponer alternativas de solución a los problemas psicológicos específicos, que presenten los alumnos atendidos y que interfieran con su desempeño escolar y social, así como participar en las actividades de difusión del servicio que brinda la USAER.

El maestro de lenguaje tiene la responsabilidad de apoyar a todos los menores con necesidades educativas especiales que demanden como parte de su proceso educativo, su intervención, ya que es bien sabido que el lenguaje es un medio básico de comunicación. Por lo tanto, ello requiere de un proceso de observación en el aula, en coordinación con el maestro titular y la respectiva intervención y orientación para el maestro titular, para el padre de familia y para la comunidad educativa.

El puesto de Trabajador Social tiene como propósito colaborar en el proceso de atención educativa e integración para la población con necesidades educativas especiales, atendiendo los aspectos socio familiares que inciden en el desarrollo armónico del alumno.

Entre las funciones que destacan al trabajador social son detectar oportunamente los problemas que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje con base en los estudios socio familiares y observaciones realizadas, participar en el desarrollo de las actividades cívicas y socio culturales que promueva el Director del plantel, así como orientar a los Padres de Familia acerca de los apoyos requeridos por sus hijos (pp. 85-87).

2.3.1.4. Organigrama



Elaborado por la autora de esta Tesis.

Fuente: DEE, s/f, p. 60.

2.3.1.5. Funcionamiento

Los aspectos en los que la USAER interviene en cada una de las Escuelas Primarias en la que actúa son: la atención a los menores con necesidades educativas especiales; la orientación al personal escolar y a los Padres de Familia de dichos menores; y la sensibilización permanente, respecto a estos últimos, de la comunidad, dentro y fuera de la escuela (DEE, 1994, *CIE No. 4*, p. 9).

La atención de los alumnos comprende cinco acciones fundamentales:

1. La evaluación inicial:

... [en] ella se consideran dos momentos:

- la detección de alumnos, y
- la determinación de sus necesidades educativas especiales.

Mediante la detección se identifican los alumnos que con respecto a su grupo de referencia presentan dificultades ante los contenidos escolares y que requieren de un mayor apoyo pedagógico y/o de otra naturaleza; ya que debido a sus características de aprendizaje, demandan apoyos específicos diferentes a los que requieren sus compañeros de grado escolar.

A partir de la detección se procederá a la determinación de las necesidades educativas especiales de los alumnos, mediante la implementación de estrategias e instrumentos diseñados para tal efecto.

La determinación de las necesidades educativas especiales derivará hacia alguna de las siguientes alternativas:

- Intervención psicopedagógica,
- Canalización,
- o solicitud de un servicio complementario (p.14).

2. La planeación de la intervención, en la cual se definen las adecuaciones curriculares que deberán realizarse y el espacio donde se instrumentará la intervención psicopedagógica (p. 15). También incluye la determinación y creación del material didáctico que se utilizará.

3. La Intervención:

... se refiere a los apoyos específicos que determinan un conjunto de actuaciones encaminadas a modificar las condiciones de desadaptación, bajo rendimiento o fracaso escolar ante los contenidos escolares y el contexto escolar, atendiendo a sus necesidades educativas especiales (pp. 14-15).

4. Evaluación continua:

Durante el desarrollo de la intervención... se realizará la evaluación continua como una acción que permita, de manera permanente, revisar la pertinencia de las acciones planeadas en función de los logros de aprendizaje y del desempeño del alumno en su grupo, y efectuar así los ajustes de las estrategias de la intervención. La evaluación continua podrá señalar la necesidad de un servicio complementario, de la canalización del alumno o el término de la atención (p.15).

5. Seguimiento:

Cuando el caso amerita el término de la intervención, lo que significa retirar los apoyos que se estaban otorgando al alumno... se iniciará el proceso de seguimiento. El seguimiento permitirá reconocer el desempeño del alumno dentro del contexto escolar y actuar conforme las necesidades que vayan presentando (p. 15).

En cuanto a la orientación al personal escolar y a los Padres de Familia cabe decir que:

... constituye otra estrategia para la atención a las necesidades educativas especiales de los alumnos; y tiene por objeto proporcionar los elementos técnicos y operativos que les permitan participar en la atención de los alumnos, considerando además las necesidades que expresen tanto maestros como

Padres de Familia y los aspectos que se identifiquen como necesarios de reflexionar con ellos, en la perspectiva de dar respuesta a las necesidades educativas especiales de los alumnos.

.....
[Mientras que]... las orientaciones al personal de la escuela... girarán en torno al proceso de trabajo de la USAER y al análisis de los factores que repercuten en el aprendizaje de los alumnos para que, en la medida de lo posible, se generen alternativas de atención a las necesidades educativas especiales de los alumnos.

La orientación a los Padres de Familia consistirá en proporcionar información... en lo concerniente a la atención que recibirán sus hijos, ya sea en su grupo regular o en el aula de apoyo. De la misma manera se [les] informará de la evolución que presenten sus aprendizajes; finalmente, se brindarán sugerencias sobre diversas actividades educativas a desarrollar en el hogar; con ello, remarca la importancia de su participación, junto con el personal de la escuela, para la educación de sus hijos (pp. 13, 16-17).

Resta mencionar que para poder llevar a cabo la intervención y la orientación mencionadas, la USAER debe realizar acciones de difusión y sensibilización tanto dentro de la escuela como en la zona que la circunda (p. 17).

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA

El método que utilizaré en esta tesis será el analítico, pues, además de distinguir los elementos teóricos del fenómeno de la integración educativa, argumentaré, a partir de mi experiencia profesional, cómo se han llevado a cabo y qué resultados dieron en las Escuelas Primarias públicas en las que laboré como Maestra de Apoyo de la USAER.

Para ello, realizaré, primero, la operacionalización de la variable independiente y de la dependiente que constituyen la hipótesis planteada en el sub-apartado 1.5 (V. *Supra*). Aclaro que no pretendo medición alguna, sino determinar los indicadores de una y de otra para estar en condiciones de formular una serie de preguntas, cuyo antecedente estará conformado por un indicador de la variable independiente y el consecuente, por uno de la variable dependiente. Daré respuesta testimonial inmediatamente después de la formulación de cada pregunta. Considero que esta manera de proceder me impedirá omitir algún aspecto relevante de lo vivido hasta ahora durante la comprobación de la hipótesis mencionada.

Además, haré uso de la metodología propia de la investigación documental para la elaboración del resto de este trabajo.

3.1. DEFINICIÓN OPERACIONAL DE LAS VARIABLES

En la Tabla No. 2 se presenta la operacionalización de las variables independiente y dependiente de la hipótesis planteada al final del Capítulo 1 de esta Tesis, la cual afirma:

El incumplimiento de las condiciones necesarias para la implementación de la integración educativa en las Escuelas Primarias Públicas de la República Mexicana ha dado resultados negativos.

Tabla No. 2. Definición operacional de las variables

Variable Independiente	Definición conceptual	Indicadores
Incumplimiento de las condiciones necesarias para	Se incluyeron los alumnos con discapacidades diferentes en los grupos regulares	No se establecieron programas y experiencias previas que marcaran las pautas de la integración educativa en las Primarias Públicas nacionales.

<p>la implementación de la integración educativa en las escuelas Primarias Públicas de la República Mexicana</p>	<p>de las Primarias Pública del país sin proporcionar los recursos de todo tipo que requiere la satisfacción de sus necesidades educativas especiales.</p>	<p>No se realizó una campaña nacional para informar y mentalizar a la opinión pública sobre la integración educativa en las Primarias Públicas nacionales.</p>
		<p>No se reformó ni difundió ni aplicó una legislación que facilitara la integración educativa en las Primarias Públicas nacionales.</p>
		<p>No se crearon ni aplicaron programas adecuados de atención temprana y educación infantil.</p>
		<p>No se cambió ni renovó la Primaria Pública nacional en su organización, estructura, metodología, objetivos, etc.</p>
		<p>No se redujo la proporción profesor/alumnos por aula en las Primarias Públicas nacionales.</p>
		<p>No se suprimieron las barreras arquitectónicas ni se realizaron las adaptaciones en los edificios que albergan a las Primarias Públicas en el país, de acuerdo a las necesidades de los diferentes alumnos.</p>
		<p>No se dotó a las Primarias Públicas del país de los recursos personales, materiales y didácticos necesarios para la integración educativa.</p>
		<p>Las Primarias Públicas del país no cuentan con la atención suficiente de los equipos interdisciplinarios.</p>
		<p>No se estableció una buena comunicación entre cada Primaria Pública del país y su entorno social.</p>
		<p>No se logró la participación activa de los Padres de Familia en el proceso educativo de cada alumno con discapacidad y necesidades educativas especiales de las Primarias Públicas del país.</p>
		<p>No se estableció una buena comunicación interna entre los integrantes de cada Primaria Pública del país.</p>
		<p>No se formó ni perfeccionó al profesorado y a los demás profesionales relacionados con la integración educativa de cada Primaria Pública del país.</p>
		<p>No se creó, ni en el profesorado ni en los demás profesionales relacionados con la integración educativa, una buena disposición para trabajar en equipo en cada Primaria Pública del país.</p>
<p>No se aclararon los términos de normalización,</p>		

		integración y necesidades educativas especiales.
		No se incluyó a los Pedagogos en la integración de las USAER.
Variable dependiente	Definición conceptual	Indicadores
Resultados negativos de la integración educativa implementada en las Primarias Públicas del país.	La inclusión de los alumnos con discapacidades diferentes en los grupos regulares de las Primarias Pública del país no sólo ha impedido satisfacer sus necesidades educativas especiales, sino que ha hecho que surjan nuevos problemas en ellas.	Rezago educativo de los alumnos regulares.
		Rezago educativo de los alumnos con discapacidad y necesidades educativas especiales.
		Engaño a los alumnos regulares, y a sus respectivos padres, sobre la calificación obtenida.
		Engaño a los alumnos con discapacidad y necesidades educativas especiales, y a sus respectivos padres, sobre la calificación obtenida.
		Desgaste o sobre-explotación de los Maestros de Apoyo.
		Irresponsabilidad de los Maestros de Grupo.
		Insuficiente atención de los alumnos con discapacidad y necesidades educativas especiales.
		Desacuerdos entre Padres de Familia, autoridades escolares, Maestros de Grupo y Maestro de Apoyo respecto a quién debe ser considerado alumno con necesidades educativas especiales, y sus consecuencias.
		Falta de solidaridad de la comunidad, escolar y extraescolar, para el proceso de integración de los alumnos con discapacidad y necesidades educativas especiales.
		Constante improvisación para atender al alumno con discapacidad y necesidades educativas especiales, sin la sistematización de la misma.
		Deserción o no incorporación del alumno con discapacidad a las Escuelas Primarias Públicas del país.
Substitución del proceso enseñanza aprendizaje por uno de adaptación-control.		
Incumplimiento de la Ley Suprema de la Nación.		

Elaborado por la autora de esta Tesis.

3.2. PRUEBA TESTIMONIAL DE LA HIPÓTESIS

A continuación se presentará cada una de las preguntas formuladas con un indicador de la variable independiente que pretende explicar otro, pero de la variable dependiente. Acto seguido, daré respuesta a cada una de ellas, a manera, como he dicho, de testimonio.

1. ¿El no establecimiento de programas y experiencias previas que marcaran las pautas de la integración educativa en las Primarias Públicas nacionales ha implicado una constante improvisación para atender al alumno con necesidades educativas especiales, sin la sistematización de la misma?

A pesar de que las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) empezaron a funcionar en el ciclo escolar 1993-1994 (DEE, 1997, *CIE No. 6*, p. 12) y de que vengo desempeñándome como Maestra de Apoyo desde el 2001 a la fecha, nunca se me han dado a conocer ni los programas ni las experiencias que dieron lugar a la integración educativa. Tampoco se me ha proporcionado algún documento en el que se sistematicen los resultados de la integración educativa realizada en algún ciclo anterior, que pudiera no sólo mostrarme cómo realizaron otros Maestros de Apoyo sus actividades, sino el que hiciera patente la preocupación por crear los métodos y los materiales didácticos y de evaluación adecuados para la atención de cada uno de los menores con discapacidad y necesidades educativas especiales, a fin de irlos perfeccionando al paso del tiempo al producirse nuevas observaciones o sugerencias de cambio durante su aplicación. La ausencia de todo esto me ha obligado a partir siempre de cero y, por lo tanto, a improvisar frente a cada caso que se me asigna.

2. ¿La falta de una campaña nacional para informar y mentalizar a la opinión pública sobre la integración educativa en las Primarias Públicas nacionales ha dificultado la solidaridad de la comunidad, escolar y extraescolar, hacia los alumnos con necesidades educativas especiales?

Como he dicho anteriormente, la integración educativa en las Escuelas Primarias del país se refiere a la incorporación de los menores con discapacidad a las aulas regulares para darles la misma oportunidad de educación que los otros niños y niñas tienen.

Desafortunadamente, durante los diez años en los que he sido Maestra de Apoyo de USAER he podido constatar lo difícil que resulta este proceso por la concepción de discapacidad que impera en la mayoría de la gente: unos la consideran desagradable, y la alejan; otros, como resultado de una enfermedad transferible, por lo que le prohíben a sus hijos acercarse a quien la padece; algunos la ven como una molestia por el tiempo que requiere su atención; otros más, como una vergüenza, un castigo divino o un resultado de algún vicio de sus padres o abuelos; también hay quien la concibe como el receptor ideal de motes, burlas y otro tipo de violencia.

En virtud de lo anterior, al incorporar al menor con discapacidad a la Escuela Primaria, tanto él como sus familiares recibieron maltrato, por acción u omisión, que hizo aún más intolerable su situación.

Considero que mucho de todo esto pudo evitarse si los Gobiernos federal, del Distrito Federal y estatales hubieran llevado a cabo una campaña nacional antes de implementar la integración educativa para informar a la opinión pública sobre ésta y, particularmente, para modificar las concepciones distorsionadas que existían, y existen, en torno de la discapacidad. Campaña que, incluso, debió de plantearse permanente hasta nuestros días para hacer más factible la modificación de estas concepciones ancestrales sobre la discapacidad.

Por su parte, la Secretaría de Educación Pública debería de haber hecho lo propio a fin de que los Directores, los Maestros de Grupo y el personal administrativo de las Escuelas Primarias se sensibilizaran y apoyaran tanto a los menores con discapacidad y a su familiares como a los integrantes de las USAER, especialmente a los Maestros de Apoyo, en sus actividades cotidianas.

3. ¿El que no se reformara ni se difundiera y cumpliera una legislación que facilitara la integración educativa en las Primarias Públicas nacionales propició el incumplimiento de la Ley Suprema de la Nación?

La integración educativa de la que he participado como Maestra de Apoyo en las Escuelas Primarias “Prof. Abel Ortega Flores”, “Isaac Ochoterena”, “Profra. Amanda Palafox y Baz” y “Rey Tizoc” ha significado:²⁷

- El incumplimiento de diversos artículos de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos, a saber de:

Su artículo 1, al no ordenarse que la integración se fuera dando paulatinamente en aquellas escuelas en las que los Directores y Maestros de Grupo estuvieran capacitados y sensibilizados para atender a menores con discapacidad, dando lugar a que éstos fueran discriminados, precisamente, debido a su discapacidad por este personal.

Su artículo 3, pues a lo largo de mi experiencia ninguno de los menores con discapacidad y necesidades educativas especiales que atendí estuvo en condiciones de cumplir con el programa de estudios del año escolar en el que estaba inscrito, por lo cual nunca recibió, como ordena este precepto, la educación primaria obligatoria.

Su artículo 4, al no ordenarse la implementación paulatina de la integración educativa en aquellas escuelas cuyos edificios contaran con las adecuaciones arquitectónicas y el mobiliario necesarios para que los menores con discapacidad pudieran moverse con libertad, se les impidió, con ello, gozar de un ambiente adecuado para su desarrollo y bienestar, según lo establece este precepto.

- El incumplimiento de la Ley General de Educación, particularmente de:

Su artículo 4, pues a pesar de que ordena que todos los habitantes del país están obligados a cursar la educación preescolar, la mayoría de los menores con discapacidad que atendí en las cuatro Primarias en las que he laborado como Maestra de Apoyo de la USAER no habían cursado ese nivel educativo.

Su artículo 21, al no proporcionar a los Maestros de Grupo y a los Maestros de Apoyo los medios que les permitieran no sólo realizar eficazmente su labor, sino contribuir a su constante perfeccionamiento. Ejemplo de ello ha sido el hecho de que en ninguna de

²⁷ Puede consultarse el contenido de cada uno de los artículos que aquí se mencionan en el sub-apartado 2.2 *Marco Normativo* o en su respectivo ordenamiento; para esto último, en el apartado de *Referencias* se encuentran los datos correspondientes a cada uno de ellos.

las Escuelas Primarias en las que laboré como maestra de Apoyo, ni en la que actualmente laboro como tal, he contado con un espacio, aula de apoyo, particular para realizar mis actividades.

Su artículo 39, pues, a pesar de que se afirma que la integración educativa se dio para eliminar un sistema paralelo de educación especial con el cual era imposible cubrir la demanda de atención para los menores con discapacidad y necesidades educativas especiales (DEE, 1994, *CIE No. 1*, p. 29), el segundo párrafo de este artículo establece que “... también podrá impartirse educación [especial] con programas o contenidos particulares para atender dichas necesidades”. Incumplimiento que se hubiera evitado con la reforma a este precepto.

Su artículo 41, cuyo primer párrafo establece: “La educación especial está destinada a personas con discapacidad, transitoria o definitiva, así como a aquellas con aptitudes sobresalientes” (Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, 1993, Texto vigente). El cual se ha incumplido al exigírseme que, como Maestras de Apoyo de la USAER, adscrita a la Dirección de Educación Especial, atendiera a menores que, se dice, tienen “necesidades educativas especiales” pero no discapacidad.

También se ha violentado el segundo párrafo de este artículo, pues ordena que la integración de los menores con discapacidad a la Escuela Primaria se debe realizar “mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos”, los cuales nunca se me han proporcionado durante mi ejercicio profesional, razón por la cual me he visto obligada a improvisar unos y otros. Además, dada la cantidad de niños que son señalados, ya por el Director de la Escuela, ya por los Maestros de Grupo o por los familiares de los mismos, como menores con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, me ha sido imposible prestarle la atención debida a los menores con discapacidad y necesidades educativas especiales a fin de que logaran su autónoma convivencia social y productiva.

El tercer párrafo del artículo 41 también se ha violentado por parte de las autoridades correspondientes al no establecer los lineamientos para la evaluación diagnóstica de los estudiantes con discapacidad y necesidades educativas especiales. Esta omisión ha dado lugar a que personas no capacitadas para realizar dicho diagnóstico, como los Directores, los Maestros de Grupo y los familiares de los niños, hayan sido, hasta la

fecha, los que determinaran qué menores debía yo, como Maestra de Apoyo de la USAER, atender. Esto, por lo general, ha elevado la demanda de mis servicios, pues ha habido Maestras de Grupo que me han llegado a decir que al menos la mitad de su grupo es mi responsabilidad porque todos ellos tienen necesidades educativas especiales. Actualmente, trabajo como Maestra de Apoyo de la USAER en la Escuela Primaria “Rey Tizoc”, la cual cuenta con 831 alumnos distribuidos en 23 grupos (Torres Corona, 2010, p. 8), y aunque desde el año pasado hay otra Maestra de Apoyo, la supuesta detección de menores efectuada por los Maestros de Grupo día a día incrementa el número de aquéllos a los que se nos obliga a atender. La realidad me ha demostrado que es imposible para nosotras dos dar la atención personalizada a cada niño para que cubra el programa anual de estudios correspondiente a su nivel escolar, pues con el criterio de aquella Maestra de Grupo, entre las dos Maestras de Apoyo tendríamos que atender, de manera personalizada, a 415 alumnos. Lo que resulta una exageración, en virtud de que se ha considerado que cada una de nosotras debemos atender a un total de 20 alumnos (Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica, 2002, p. 23) por ciclo escolar.

Tampoco se han establecido los lineamientos para la detección de los menores con capacidades y aptitudes sobresalientes, a los cuales, por lo general, se les ha etiquetado de indisciplinados, recomendándole a sus padres llevarlos al psiquiatra para que los mediquen y “logren adaptarse” al grupo.

Su artículo 47, ya que no se han definido los mínimos contenidos de los planes y programas de la educación en las Primarias que deben trabajar los menores con discapacidad y necesidades educativas especiales, pues sólo se me ha indicado que debo de partir de los establecidos por la Secretaría de Educación Pública y adaptar el currículo para cada niño; sin embargo, al final de año se le acredita haber cursado el grado respectivo sin siquiera haber podido acceder a tema alguno de mismo, debido a que como no recibieron educación preescolar, por lo general debo empezar por desarrollar el control motor fino necesario para escribir, por ejemplo. Tampoco se me ha instruido sobre la forma en que debo evaluar a este tipo de alumnos, sólo se ha depositado en mi persona la responsabilidad de crear tanto la forma de evaluarlos como los materiales necesarios para hacerlo, aplicarlos y enseñarle a la Maestra de Grupo todo el procedimiento a fin de que ella lo utilice posteriormente.

Su artículo 48 porque, si bien la Secretaría de Educación Pública determina los planes y programas de estudio para las Escuelas Primarias, como Maestra de Apoyo, he experimentado una y otra vez la imposibilidad de cumplirlos durante la atención de los menores con discapacidad y necesidades educativas especiales.

Su artículo 49, porque he observado un rechazo del menor con discapacidad y necesidades educativas especiales por parte de la Maestra o Maestro de Grupo, quien, por lo general, suele aislarlo y hacerlo a un lado durante su trabajo grupal. Según me han comentado, las razones de su conducta se debe a su desconocimiento respecto a cómo integrarlo y al gran esfuerzo y tiempo que les significa el tratar de hacerlo. Situación que se agrava por el hecho de carecer de los recursos tecnológicos y didácticos necesarios para la integración de este tipo de alumnos.

Su artículo 60, en virtud de que se ha expedido el certificado a los menores con discapacidad y necesidades educativas especiales sin que “hayan concluido estudios de conformidad con los requisitos establecidos en los planes y programas correspondientes”, contrariando este precepto.

Sus artículos 65, fracción III, y 66, fracción II, ya que la mayoría de los padres de los menores con discapacidad y necesidades educativas especiales que he atendido trabajaban fuera de casa y no tenían el tiempo suficiente para colaborar en la superación de sus hijos y en el mejoramiento de los establecimientos educativos.

- El incumplimiento de diversos artículos de la Ley para la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes, particularmente de:

Su artículo 3, debido a que el trabajo burocrático que diariamente he tenido que realizar y la siempre creciente demanda de mis servicios como Maestra de Apoyo me han impedido lograr el desarrollo pleno e integral, ordenado por este precepto, en cada alumno con discapacidad y necesidades educativas especiales, atendido por mí. Como he dicho, el tiempo que me fue posible dedicarle a su atención personalizada resulto ser esporádico y demasiado breve a lo largo de cada ciclo escolar, al igual que el dedicado a trabajar con el resto de los alumnos de sus respectivo grupo a fin de evitar o aminorar la violencia que éstos solían ejercer, física o psicológica, en contra de aquél.

Su artículo 14, inciso C, porque si bien se han considerado, diseñado y ejecutado políticas públicas para proteger los derechos de los y las menores, en este caso su derecho a la Educación Primaria, las autoridades educativas del país no han tomado en consideración lo que Luis Felipe Gómez (En Chan, 2009) refiere:

... la principal razón por la que las reformas [educativas] fracasan es porque han dejado de lado a los profesores. Asimismo, [por] sobrecarga de los profesores, aislamiento de la función del profesor y falta de liderazgo...

... los docentes tienen una sobrecarga de trabajo. Por ejemplo, muchos profesores... tienen su jornada completa... frente a grupo... ¿a qué hora preparan? ¿a qué hora reflexionan? ¿a qué hora evalúan y diseñan colegiadamente su trabajo? Toda actividad adicional (hablar con algunos papás, con el director, asistir a capacitación o tener actividades sindicales) requiere que los docentes dejen al grupo, lo que deriva en gran cantidad de periodos de clase en que los alumnos están sin profesor... cada nueva reforma pone en tensión a los profesores.

Lejos de ayudar a resolver estos problemas de tiempo y sobrecarga de trabajo, usualmente las reformas los exacerban, esto aunado al hecho de que las reformas son impuestas de manera vertical..., no proporcionan información suficiente para los directores y profesores durante su puesta en marcha; esto hace que los profesores estén recelosos de las innovaciones planteadas por la autoridad.

Los profesores trabajan aislados, cada uno hace su labor e implementa las reformas como puede, como alcanza a comprenderlas, y con frecuencia termina utilizando los nombres de la reforma para seguir haciendo lo que sabe hacer. En casos extremos, el profesor no acata las disposiciones de la autoridad... La sobrecarga de trabajo y el poco tiempo disponible mantienen este aislamiento, el que, a pesar de que es menos arriesgado para los profesores debido a que nadie supervisa, no retroalimenta, anima ni evalúa su trabajo, y va en contra del rendimiento de los alumnos.

Esta labor en aislamiento no permite la asimilación de las ideas de la reforma ni la construcción de significados comunes que hagan que el colectivo de profesores trabaje para la incorporación de las nuevas propuestas en su práctica cotidiana. El trabajo en soledad va a contracorriente de lo que señalan los expertos:

Quando los docentes se enfrentan con el aumento en amplitud de la cantidad de las expectativas depositadas en su trabajo y con la creciente sobrecarga de las innovaciones y reformas, es importante que trabajen y planifiquen juntos sus respectivos puntos fuertes (Fullan y Hargreaves, 1997: 25).

.....

Uno de los efectos perniciosos del aislamiento profesional de los docentes es que "limitan el acceso a nuevas ideas y a soluciones mejores, alimenta y acumula las tensiones internas, no reconoce ni alaba los éxitos y permite que la incompetencia exista y persista en detrimento de los estudiantes"... Abrir las aulas permitiría descubrir la excelencia, pero también evidenciaría las malas prácticas.

.....

Muy ligado a la cuestión de la soledad en el trabajo está la falta de liderazgo académico. En muchas de las escuelas de educación básica hay algunos puestos cuyos perfiles indican que deberían atender la cuestión académica, pero por lo general los directores se encargan de cuestiones administrativas y suelen dejar de atender lo académico, así como otros agentes educativos dentro de la escuela, como los subdirectores o los asesores pedagógicos, con frecuencia se vuelven colaboradores de la administración.

Respecto a la formación de profesores para la implementación de reformas en México, se suele hacer capacitación en cascada, lo que significa que unos docentes toman un curso y ellos se encargan de impartir el curso a otros, lo que lleva a distorsionar la información en ocasiones de manera tan burda que los últimos docentes reciben la ideal totalmente contrarias...

Asimismo,... muchas de las reformas no son realistas debido a que:

- Los problemas son complejos y no se prestan a soluciones que se dan con los recursos disponibles.
- Las líneas de desarrollo temporal no son realistas, porque los responsables de las políticas quieren resultados inmediatos.
- Hay tendencias a adoptar modas y a buscar soluciones rápidas.
- Se suelen preferir las soluciones estructurales, como incrementar la evaluación y redefinir el currículum, pero sin abordar las cuestiones de la enseñanza en el aula y el desarrollo del profesorado.
- No se facilitan sistemas de apoyo sobre la marcha para la puesta en práctica de las iniciativas políticas.
- Muchas estrategias no solo no motivan a los enseñantes para que pongan en práctica las mejoras sino que los alejan aun más de su participación en las reformas.

El centro del problema para que las reformas se conviertan en innovación está en que se deja de lado al actor educativo clave: el profesor, y a que no se atienden los detalles complejos y sutiles de la implementación en la cultura local de cada escuela (pp. 17-21).

Su artículo 18, ya que la realidad en la que encontré a la mayoría de los niños y niñas con discapacidad y necesidades educativas especiales, y a los cuales he atendido como Maestra de Apoyo, me impidió cumplir con lo que este numeral ordena: "... promover e impulsar un desarrollo igualitario entre niñas, niños..."; sus condiciones físicas e intelectuales fueron las que dieron lugar a dicho impedimento.

Su artículo 31, inciso E, dado que los Gobiernos Federal y del Distrito Federal no adaptaron, ni lo han hecho aún, ninguna de las escuelas en las que he prestado mis servicios como Maestra de Apoyo de la USAER para satisfacer las necesidades particulares de los y las menores con discapacidad inscritos en ellas.

Su artículo 32, inciso A, porque en lugar de colocar al niño en el grado escolar que correspondía a su edad, madurez y circunstancias especiales, como lo ordena este numeral, por instrucciones de la Secretaría de Educación Pública, esto siempre se hizo, y se sigue haciendo, considerando únicamente su edad, dificultando así el pleno desarrollo tanto de los sobredotados como de los alumnos con discapacidad y necesidades educativas especiales que por primera vez acuden a una escuela.

El inciso B de dicho artículo también se ha violentado porque, al requerir una atención personalizada constante cada uno de los alumnos con discapacidad y necesidades educativas especiales, la dinámica de trabajo, tanto de las Maestras de Grupo como mía, acababan siendo discriminatoria para ellos, pues nos resultaba imposible satisfacer dicho requerimiento.

- El incumplimiento de diversos artículos de la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad, particularmente de:

Su artículo 12, fracción II, ya que la Secretaría de Educación Pública nunca me ha proporcionado la capacitación y los apoyos didácticos, materiales y técnicos, que he necesitado durante estos diez años en los que me he desempeñado como Maestra de Apoyo para atender a los menores con discapacidad y necesidades educativas especiales que se me han asignado.

La fracción VI del mismo numeral, pues nunca se le proporcionaron a los estudiantes con discapacidad, de las Escuelas Primarias en las que he trabajado, los materiales y las ayudas técnicas que apoyaran su rendimiento académico; y tampoco se equiparon dichas Escuelas con libros en braille, materiales didácticos, apoyo de intérpretes de lengua de señas mexicana o especialistas en sistema braille, equipos computarizados con tecnología para personas ciegas y todos aquellos apoyos que se identificaban como necesarios para brindar una educación de calidad.

- El incumplimiento de diversos artículos del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales,²⁸ particularmente de:

Su artículo 13, fracción 2, inciso a, porque si bien la Educación Primaria en México es obligatoria y gratuita, no todos los menores con discapacidad han podido acceder a ella, entre otras razones, por las múltiples barreras arquitectónicas que los edificios escolares tienen.

- El incumplimiento de diversos artículos de la Convención Americana sobre Derechos Humanos “Pacto de San José de Costa Rica, particularmente de:

Su artículo 5, ya que, por acción u omisión, he presenciado que no se respeta la integridad psíquica de los menores con discapacidad y necesidades educativas especiales al ser aislados de la dinámica del proceso de enseñanza aprendizaje dentro de su grupo escolar por parte de la Maestra de Grupo y/o por la violencia de sus compañeros. Aquélla, aduciendo que no estaba preparada para atenderlo; y éstos, poniéndole mote o aprovechándose de la indefensión del menor con discapacidad.

- El incumplimiento de diversos artículos del Protocolo adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, particularmente de:

Su artículo 13, inciso e, ya que su contenido es contrario al proceso de transformación que han experimentado los servicios de educación especial “para conformarse, principalmente, como un servicio de apoyo a las escuelas de educación inicial y básica, en lugar de constituir un sistema paralelo” (Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica, 2002, p. 11). Sistema paralelo que ordena el inciso en comento que a la letra dice “Se deberán establecer programas de enseñanza diferenciada para los minusválidos a fin de proporcionar una especial instrucción y formación a personas con impedimentos físicos o deficiencias mentales”.

²⁸ En virtud de que sólo las Convenciones, los Tratados y los Pactos son vinculantes, no señalaré las violaciones cometidas a las Declaraciones mencionadas en el apartado 2.2 *Marco Normativo*, por tratarse de compromisos internacionales de carácter moral, no jurídico.

- El incumplimiento de diversos artículos de la Convención sobre los Derechos del Niño, particularmente de:

Su artículo 3, porque aún no se ha logrado “asegurar que... [todo] niño impedido tenga acceso efectivo a la educación... con el objeto de que... logre la integración social y el desarrollo individual, incluido su desarrollo cultural y espiritual, en la máxima medida posible”, como lo ordena este artículo. Por ejemplo, en la mayoría de las Escuelas Primarias la *Enciclopedia* está instalada en los pisos superiores, lugar al que los menores con discapacidad motriz no pueden acceder. Razón por la cual quedaron excluidos de las clases en las que ésta se utilizó o quedaron a expensas de que alguien los cargara.

- El incumplimiento de diversos artículos de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, particularmente de:

Su artículo 3, incisos b, e, f, porque en mi práctica profesional he podido constatar que ni dentro ni fuera de las Escuelas Primarias, en las cuales he laborado hasta ahora, se ha podido erradicar por completo la discriminación, por omisión o acción, que ejercen algunos Directores, Maestros de Grupo, Padres de Familia y alumnos hacia los menores discapacitados, y mucho menos si éstos tienen necesidades educativas especiales. Tampoco se ha cumplido con el principio de igualdad de oportunidades, entre otras cosas, porque nunca se eliminaron las barreras arquitectónicas ni se cambió el mobiliario, unas y otros que siempre impidieron el cumplimiento del principio de accesibilidad.

Su artículo 4, fracción 1, inciso i, ya que los Directores y los Maestros de Grupo con los que he trabajado a lo largo de los últimos diez años no recibieron nunca una capacitación directa, dirigida a darles los elementos necesarios para atender a los menores con discapacidad y necesidades educativas especiales a lo largo del ciclo escolar. A lo más, fueron sujetos a la capacitación en cascada, llamada así por Luis Felipe Gómez (En Chan, 2009, p. 20), pues entre mis funciones está, precisamente, el informarles los contenidos de los breves cursos de capacitación a los que periódicamente me envía la Directora de la USAER a la que me encuentro adscrita.

Su artículo 8, fracción 1, porque las autoridades de los Gobierno Federal y del Distrito Federal han sido y continúan siendo omisas respecto a sus compromisos de: sensibilizar a la sociedad; luchar contra los estereotipos, prejuicios y prácticas nocivas; y

promover la conciencia respecto de las capacidades y aportaciones de las personas con discapacidad. Compromisos que al cumplirse permitirían dignificar, por ejemplo, a los menores con discapacidad y necesidades educativas especiales, sobre todo, en el ámbito escolar.

Su artículo 9, fracción 1, ya que las Escuelas en las que he trabajado y en la que aún laboro no han realizados las modificaciones estructurales, de mobiliario y tecnológicas que permitan la accesibilidad de los menores con discapacidad y necesidades educativas especiales en el ámbito escolar, como lo exige este numeral.

Su artículo 24, porque he podido constatar que el sistema de educación inclusivo que se puso en marcha en las Escuelas Primarias en las que he laborado como Maestra de Apoyo pareciera consistir, fundamentalmente, en el hecho de incorporar a algunos menores con discapacidad a los grupos escolares. Lo que considero insuficiente. Me explico:

1. Existen dos tipos de individuos con discapacidad: los que tienen necesidades educativas especiales y los que no las tienen.

2. He visto que estos últimos, es decir, los niños con discapacidad pero sin necesidades educativas especiales, sí pueden integrarse a las actividades grupales, o a la mayoría de ellas, que se realizan dentro del aula por instrucción del Maestro de Grupo, aunque no me queda claro el que se pueda decir que éstos participan de la igualdad de oportunidades, pues mientras aquellos pueden desplazarse independientemente por cualquier lugar, subir y bajar escaleras, entrar y salir de cualquier lugar, los menores con discapacidad motora no tienen la misma oportunidad de hacerlo, ya que requieren de un tercero que pueda y quiera trasladarlos y vencer los obstáculos físicos que se interponen a la libertad de estos menores. Diferencias que pueden impedir el que desarrollen plenamente su potencial humano, su sentido de dignidad, su autoestima, su personalidad, sus talentos y su creatividad.

3. Pero a la escuela llegan también otros menores con discapacidad y necesidades educativas especiales. He podido constatar el aislamiento en el cual quedan estos niños dentro del aula ante su incapacidad de participar en las actividades grupales que se realizan en ella, porque no las entienden o no pueden efectuarlas. En ocasiones, ni siquiera alcanzan a comprender el sentido de lo que los otros niños hacen. A estos pequeños se les dice integrados porque se encuentran presentes en el aula, pero considero que eso no es

integración sino una simulación de integración. Para que estos niños puedan llegar a integrarse en algún momento de su vida a algún grupo, se tiene que hacer un trabajo continuo, personalizado y especializado. En el aula tradicional, este tipo de trabajo no se puede llevar a cabo porque la manera que en ella se trabaja es grupal, no individual. Recordemos que la Maestra de Grupo tiene a su cargo entre 35 y 40 alumnos; por lo general, no tiene los conocimientos especializados que requiere la educación de este tipo de menores; y tampoco cuenta con los métodos y materiales didácticos necesarios para impartirla. La consecuencia, repito, por lo general, es el aislamiento y la desatención durante el tiempo en el que los otros niños están recibiendo la atención total de la Maestra o Maestro de Grupo. Aislamiento y desatención que dudo mucho permitan que el menor con discapacidad y necesidades educativas especiales desarrolle plenamente su potencial humano, su sentido de dignidad, su autoestima, su personalidad, sus talentos y su creatividad. Algunos de ellos, incluso, me ha externado su deseo de no regresar a la escuela.

Su artículo 31, porque, a pesar del compromiso que contrajo el Estado Federal al ratificar esta Convención, me fue imposible conseguir las estadísticas relativas a los menores con discapacidad que se han venido incorporando a las Escuelas Primarias del país desde 1993 a la fecha, las que, en caso de existir, deberían ser públicas. Tampoco encontré las estadísticas que me permitieran saber cuántos menores con discapacidad habitan en los alrededores de las Escuelas Públicas, ni lejos de ellas. Los datos del INEGI son muy generales y la SEP, si cuenta con estas estadísticas, no las da a conocer.

4. ¿La no creación y aplicación de programas adecuados de atención temprana y educación infantil ha propiciado el rezago educativo de los alumnos regulares y de los alumnos con discapacidad y necesidades educativas especiales?

Considero que sí porque, según mi experiencia, al inscribirse al menor con discapacidad y necesidades educativas especiales en la Escuela Primaria se le asigna grupo de acuerdo con su edad. Cuando se me indica que debo trabajar con él, descubro que nunca había recibido instrucción o educación alguna. Entonces, hay que empezar el trabajo desde cero, independientemente del año en el que haya quedado inscrito. Pero la Maestra de Grado también tiene que atender la educación de este menor y mientras lo hace, el resto del

grupo queda sin atención. El rezago se produce en unos mientras se atiende al menor con discapacidad, y en éste mientras se atiende a los otros. En consecuencia, resulta que durante el año escolar no se logró que el menor con discapacidad adquiriera el nivel educativo de sus compañeros, ni que éstos trabajaran el programa completo del plan de estudio por falta de tiempo de la Maestra de Grupo. El resultado: un rezago educativo en todos los menores.

5. ¿La no creación y aplicación de programas adecuados de atención temprana y educación infantil propició el engaño a los alumnos regulares y a los alumnos con necesidades educativas especiales, así como a sus respectivos padres, respecto a las calificaciones obtenidas por unos y otros?

Cada fin de año presencié la entrega de boletas y/o de certificados a los menores con o sin discapacidad. Todos pasaban año, independientemente de que hubiera cumplido o no con todo lo establecido en los planes y programas de estudios preparados por la SEP. Se les felicitaba y se les invitaba para que regresaran al siguiente ciclo. A pesar de lo cual el rezago educativo era evidente: los menores con discapacidad y necesidades educativas especiales habían recibido una atención esporádica en la que se le proporcionaban temas no del plan de estudio del año en el que se encontraba inscrito, sino de estimulación propios de la atención temprana; o en el mejor de los casos, habían comenzado a tratar alguno de los primeros temas del plan de estudio. En tanto que el resto de los alumnos no habían cubierto la totalidad del mismo debido a que la Maestra de Grado, entre otras cosas: había faltado; no los atendía mientras realizaba sus informes; los desatendía al atender a su alumno con discapacidad y necesidades educativas especiales.

La boleta o el certificado que recibía el menor, con discapacidad o no, siempre significó para sus padres que aquél estaba listo para seguir con su educación al año siguiente; cuando la realidad distaba mucho de ello.

6. ¿El que no se cambiara ni renovara la Primaria Pública nacional, en su organización, estructura, metodología, objetivos, etc., al implementarse la integración educativa reforzó la substitución del proceso enseñanza aprendizaje por uno de adaptación-control?

Eliseo Guajardo Ramos (DEE, 1994, *CIE No. 5*), siendo Director de Educación Especial en la SEP, explicó:

La masificación de la educación primaria planteó exigencias metodológicas y organizacionales a la Escuela Pública, tales como los métodos de enseñanza colectiva en el aula y la estructuración de grados escolares, en función de la edad de los alumnos; y, desde luego, la dosificación progresiva de contenidos programáticos de menor a mayor complejidad (p. 2).

No obstante, la integración educativa, que se ha venido implementado en las Escuelas Primarias Públicas de nuestro país, desde 1993, se montó en esta estructura sin modificarla en su esencia, ya que lo único que se hizo fue instituir las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular, dependiente de la Dirección de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública, para que atendiera a los menores con discapacidad y necesidades educativas especiales de manera personalizada, que ese año ingresaron a las mismas.

El resultado, una gran confusión porque el Maestro o Maestra de Grupo, desde entonces, ha estado obligado a proporcionar tanto la enseñanza colectiva, para la cual había sido preparado, como la enseñanza personalizada y especializada dirigida al menor con discapacidad y necesidades educativas especiales, sin, hasta el momento, haber recibido la capacitación y formación necesarias que ésta última requiere. Situación que se agudiza si consideramos que cada grupo suele estar conformado por 40 alumnos, o más si la demanda aumenta, tres de los cuales pueden enfrentar barreras para el aprendizaje (Sánchez Gómez, s/f, pp. 36-37), lo que aunado a la infinidad de trámites burocráticos que tienen que realizar, las juntas con las autoridades educativas o sindicales a las que tienen que asistir, la atención a los Padres de Familia y sus asuntos personales dan por resultado, por un lado, el abandono de su grupo por periodos prolongados a lo largo del ciclo escolar y, por el otro, la necesidad de homogeneizar a sus alumnos²⁹ y de centrar su atención en todos aquellos que no son capaces de permanecer sentados, seguir instrucciones sin chistar y obedecer todas las reglas de buena conducta escolar. A estos últimos, catalogados como niños problemas,

²⁹ De hecho, Guajardo Ramos (DEE, 1994, *CIE No. 4*) afirma: “La escuela pública, en su afán de eficiencia, pretende homogeneizar a la población y se convierte en una escuela excluyente para lograr calidad educativa” (p. 3).

se los manda al Psicólogo o al Psiquiatra para que les “ayude a adaptarse” a la dinámica grupal. Es por ello que resulta que el proceso de adaptación-control ha venido poco a poco a substituir al proceso de enseñanza aprendizaje.

Incluso, considero que ésa es la razón por la que el grupo itinerante de la USAER tiene a un Psicólogo entre sus filas, ya que: “La Psicología es una ciencia cuyo objeto de estudio es el comportamiento de los seres humanos...” (Dirección General de Orientación y Servicios Educativos, 2001, p. 199), y no, como creo que debería de ser, a un Pedagogo, ya que: “La carrera de Pedagogía forma profesionistas capaces de analizar problemas, proponer soluciones relacionadas con el campo educativo y atender a diversos sectores de la población que requieren ayuda pedagógica: estudiantes, profesores, investigadores, orientadores, instructores, directivos, empresarios y Padres de Familia” (p. 411).

7. ¿El que no se cambiara ni renovara la Primaria Pública nacional en su organización, estructura, metodología, objetivos, etc., dio lugar al desgaste o sobre explotación de los Maestros de Apoyo?

He dicho ya que la USAER empezó a funcionar dentro de las Escuelas Primarias del país sin modificar los métodos de enseñanza, la estructuración de los grados escolares y la forma en que se dosificaban los contenidos programáticos, creados unos y otros para estar en condiciones de atender la demanda masiva de educación primaria. También mencioné la sobrecarga de los Maestros de Grupo. Todo lo cual ha impactado mi trabajo de la siguiente manera:

- Se me han asignado alumnos sin discapacidad a los que el Maestro de Grupo calificó con necesidades educativas especiales, cuando en realidad se trataba de alumnos que sólo presentaban rezago escolar.

- El Maestro de Grupo y el Director no sienten ninguna responsabilidad respecto a los menores que ellos consideran tienen necesidades educativas especiales, pues, para ellos, yo soy quien debe responder para apoyar la educación de los mismos. Tal posición refuerza la idea de que la integración escolar es una tarea exclusiva de Educación Especial.

- Los Maestros de Grupo, por lo general, no trabajan de manera colegiada conmigo para atender a los menores con discapacidad y necesidades educativas especiales, ni a los que ello señalaron que tienen estas últimas.

- Como cada menor que atiendo es parte de un grupo, debo enseñarle a su Maestro la forma en que deberá trabajar con él, utilizando el material didáctico y de evaluación que yo haya tenido que elaborar para proporcionarle aquél la educación personalizada que requería.

- Cuando por alguna razón el Maestro de Grupo no llega, el Director me ordena que lo supla en sus actividades hasta que se presente. A pesar de que ésta no es una función propia de mi cargo.

- En ocasiones, se me ordena que apoye en actividades administrativas o de organización escolar, que tampoco me corresponden por ser responsabilidad del Maestro de Grupo o del Director.

Esta sobrecarga siempre ha sido mayor que la de los Maestros de Grupo, ya que ellos simplemente han puesto bajo mi responsabilidad a todo aquel menor que les causaba problema, aduciendo que era un niño o niña con necesidades educativas especiales. Además, mientras que aquéllos sólo atendían a los 35 o 40 alumnos de su grupo, yo estaba, y estoy, obligada a trabajar, de forma colectiva, al menos con la mitad de los grupos de la Escuela Primaria³⁰ y, de manera personalizada, con todos aquellos menores que sus respectivos Maestros de Grupo, Padres de Familia o el mismo Director decidían que tenían necesidades educativas especiales.

Pero las cosas no acaban ahí. También participo en: las reuniones en donde se hace el análisis contextual de la escuela; diversas reuniones con el Director o Directora de la Escuela Primaria a lo largo del ciclo escolar; las Juntas del Consejo Técnico; los Talleres que dirijo a los Padres de Familia; en las reuniones Técnico-operativas de la USAER, las cuales se llevan a cabo cada jueves de la semana; reuniones del Consejo Técnico de la USAER y de la Primaria; cursos y talleres convocados por la Dirección de Educación Especial; el análisis del contexto del aula; las reuniones con los docentes de grupo; Plan de Atención por alumnos que enfrentan barreras para el aprendizaje; reuniones con el equipo itinerante de USAER. Al igual que en la elaboración de: el informe inicial de alumnos que

³⁰ Desde el ciclo escolar 2010-2011 hay dos Maestras de Apoyo en la Escuela Primaria "Rey Tizoc", cada una de las cuales debe atender las necesidades educativas especiales que se presenten en la mitad de los grupos escolares. Sin embargo, antes de ese ciclo, en dicha primaria era yo la única Maestra de apoyo y mi obligación fue siempre atender a la totalidad de los grupos.

se encuentran en las estadísticas de la USAER; la sistematización de la información en Carpeta grupal; el reporte mensual de los Programas Institucionales de Apoyo; el Cronograma; el Registro de Actividades; el material para el taller y la intervención en grupo y personal; el orden del día de los talleres dirigidos a Padres de Familia; etc.

8. ¿La no reducción de la proporción profesor/alumnos por aula en las Primarias Públicas nacionales propició la sustitución del proceso enseñanza aprendizaje por uno de adaptación-control?

Si, como he mencionado ya, los Maestros de Grupo de las Escuelas Primarias en las que he laborado fueron capacitados para trabajar el proceso de enseñanza aprendizaje de manera colectiva, con menores de la misma edad y semejante desarrollo intelectual y físico; la irrupción en su aula de menores con discapacidad y necesidades educativas especiales les exigió el conocimiento y aplicación de métodos, técnicas y materiales didácticos propios de la educación personalizada, de carácter especial, y acorde con el desarrollo de estos niños, que no tenían. Al observar cómo enfrentaban esta situación a lo largo de su trabajo cotidiano, pude darme cuenta de que la mayoría de ellos optaba por considerar como prioritario el orden y la obediencia de todos sus alumnos mientras cumplían con las actividades grupales que tenían programadas para cada día, durante los cuales disminuyeron el diálogo con los alumnos, de quienes esperaban y exigían silencio y obediencia durante las horas de clase. La presión por cumplir con lo programado y con todas las actividades administrativas que le eran propias los llevó a priorizar el proceso de adaptación control y pasar a segundo término el de enseñanza y aprendizaje, sobre todo el correspondiente a los menores con discapacidad, y más aún si éstos tenían necesidades educativas especiales.

9. ¿La no reducción de la proporción profesor/alumnos por aula en las Primarias Públicas nacionales propició el rezago educativo de los alumnos regulares y de los alumnos con discapacidad y necesidades educativas especiales?

Respondo esta pregunta con palabras de Haydée Pedraza Medina y Guadalupe Acle Tomasini (2009), quienes describen situaciones que he observado en mi práctica profesional

y que ellas presentan, a manera de conclusión, de lo que observaron en una Escuela Primaria del país:

En las clases observadas se estableció una dinámica en la que, primero, los maestros explican y dan las instrucciones al grupo, les solicitan que realicen ejercicios en el libro o cuaderno; después, dedican tiempo para actividades individuales con los niños focales.³¹ De tal forma, ellos tienen poca participación en las actividades grupales y esperan a que el profesor les indique qué van a hacer. La interacción entre el docente y los alumnos en general es frontal y dirigida a todo el grupo. **Los maestros tienen pocas oportunidades de interactuar individualmente con todos los niños**, sobre todo porque los grupos son de entre 30 y 35,³² lo que contrasta con la sugerencia de la Declaración de Salamanca, de que un docente debe tener un grupo de 20 alumnos y uno integrado.

De acuerdo con el modo de interacción verbal, **el tipo de diálogo que se observó es instructivo, principalmente de inicio-respuesta**. No existió un equilibrio entre las preguntas y respuestas de los maestros y los niños, de tal forma que **no hubo un diálogo que permitiera a los alumnos construir conocimiento conjunto**. En general, no se observaron episodios de activación de conocimientos previos, a partir de los cuales los docentes les explicaran el sentido de la actividad, el concepto o los pasos para solucionar un ejercicio de forma independiente. En el seguimiento, **no se encontraron actividades de retroalimentación, explicación, verificación de la comprensión sobre la tarea que se realiza, en particular, qué hacen y para qué**. En general, **los niños no preguntaban al maestro o le solicitaban la explicación, aunque era evidente que no comprendían la actividad ni los conceptos relacionados con ella. Se limitaban a seguir sus indicaciones**.

En el caso de la lectura **no se emprendieron estrategias de comprensión ni lectora ni global, las preguntas giraban en torno a la identificación de personajes, que es sólo uno de los elementos del texto narrativo**. La información relevante sobre el problema y cómo fue solucionado por los personajes principales, así como el final de la historia y la realización de inferencias no se observaron. **Respecto de la escritura, prevalecía la reproducción del texto, en ningún episodio existió la producción independiente de textos escritos por parte de los alumnos**.

En general, **las actividades de los niños con discapacidad intelectual son paralelas a las del grupo y sobre contenidos de menor nivel al que corresponde al grado escolar**. Especialmente con Laura y Elena, que no habían consolidado los procesos de lectura y escritura, **los maestros se veían obligados a realizar ejercicios de decodificación que, regularmente, son de primer grado; no obstante, las niñas cursaban cuarto, quinto y hasta sexto grado**, son las actividades que estaban en su nivel de competencia curricular.

En este sentido cabe cuestionarse por qué las niñas aprobaron los grados anteriores, si no habían cubierto los prerrequisitos para realizar adecuadamente

³¹ Llamaron focales a los menores con discapacidad y necesidades educativas especiales porque son el motivo de su investigación.

³² En las Escuelas Primarias en las que he trabajado los grupos tenían 35 o más alumnos.

las actividades correspondientes a su grado escolar. Ante esta situación, los maestros actuaban de diferente forma con los niños, la M1,³³ por ejemplo, designa a algún compañero para que escriba por Laura, mientras el M2 le pide que realice otras actividades y mantiene una supervisión constante a la niña, si bien se mostraba interesado en que aprendiera a leer, la interacción que prevalecía con ella era darle instrucciones para leer y copiar.

En quinto grado, la M3 le pedía a Elena las mismas actividades de copia que al resto del grupo, pero en sexto grado, realizaba las de descodificación de manera individual para la solución de ejercicios, le pedía que ejecutara tareas más sencillas. Diego hacía las mismas actividades que el resto del grupo, sin embargo, tenía dificultades para seguir el ritmo y comprender el sentido de lo que hacía. Los problemas de articulación y expresión oral que presentaba hacían que la interacción con la maestra se centrara en la pronunciación y estructura gramatical correcta; sin llegar a niveles de evaluación de la comprensión.

De acuerdo con el análisis, **se puede concluir que el diálogo observado en el aula no permite la negociación de significados ni la construcción de un conocimiento común al resto del grupo, a pesar de que el maestro identifica los conocimientos previos de los niños y a partir de ellos establece los objetivos y actividades a realizar con los focales.** En sexto grado, cuando el diálogo con el grupo gira en torno a la lectura y escritura de novelas, leyendas, poesía, historietas, textos periodísticos y descriptivos, entre otros, la maestra tiene que enseñar cómo se pronuncia la "m" con la "a". Con estas diferencias de conocimientos previos, difícilmente se puede crear un contexto de intersubjetividad para que los niños integrados se beneficien del diálogo que el docente establece con el resto del grupo.

De ese modo, las actividades realizadas en el aula están fuera de la zona de desarrollo intermental de los niños. **Otro factor que influye es la complejidad de las interacciones por el número de alumnos que hay en el salón y la necesidad de cumplir con el plan de trabajo, lo que significa que el maestro no puede dedicar mucho tiempo para establecer un diálogo ni ayudar a crear un espacio de comunicación compartido y apoyar a los niños con discapacidad intelectual a operar más allá de las capacidades actuales y consolidar nuevas habilidades.**

En este sentido se puede concluir que si bien los propósitos de la integración son buenos, existe una gran distancia entre sus propósitos y la realidad que se observa en el aula. Así, **los niños con discapacidad intelectual integrados: a) no se benefician del diálogo que los maestros establecen con el resto del grupo, b) no comprenden ni realizan de manera independiente las actividades correspondientes a su grado escolar y c) no reciben la atención educativa que requieren para superar sus necesidades especiales y participar adecuadamente en las actividades del aula regular.**³⁴

³³ M1, M2 y M3 son las expresiones que las autoras utilizaron para mantener el anonimato de los Maestros de Grupo que intervinieron en su investigación.

³⁴ Las negritas son mías.

Dinámicas como la anterior, más las ausencias de los Maestros de Grupo por motivos personales o laborales, explican el rezago que suele imperar en los estudiantes de las Escuelas Primarias del país, con o sin discapacidad.

Otro factor que podría explicar tal situación es, quizá, el hecho de que el “objetivo básico” (DEE, 1994, *CIE No. 5*) de la Escuela Primaria cambió. Inicialmente consistía en “la preparación instrumental para el derecho universal al trabajo” (p. 2), pero:

La escuela pública ya no es el prerrequisito del derecho universal al trabajo; la escuela pública básica... es... la formadora básica del futuro ciudadano, más que del futuro trabajador... [que tendrá] derecho a votar... es importantísimo que para ejercer este derecho sepa leer, escribir y hacer cuentas al menos para comprender los porcentajes de votación (p. 5).

10. ¿La no reducción de la proporción profesor/alumnos por aula en las Primarias Públicas nacionales propició el engaño a los alumnos regulares y a los alumnos con necesidades educativas especiales, así como a sus respectivos padres, respecto a las calificaciones obtenidas?

En virtud de que la inclusión de los menores con alguna discapacidad a las Escuelas Primarias en las que he trabajado se realizó sin modificar el número de alumnos que integraban cada grupo, el rezago educativo en todos ellos ha sido el resultado obtenido.

En la cita anterior, las autoras se preguntaban el porqué los menores con discapacidad y necesidades educativas especiales habían aprobado el año sin haber cubierto los requisitos necesarios para ello. Y esta inquietud la tengo también respecto a los alumnos, sin discapacidad alguna, a los que se les acreditó el haber cursado su año en las Escuelas en las que he trabajado como Maestra de Apoyo cuando merecían ser reprobados.

En uno y otro caso, los documentos entregados engañaron tanto a los alumnos que los recibieron como a sus padres, ya que acreditaban un conocimiento y ciertas habilidades que en realidad los menores nunca lograron.

Recordemos que esto se ha dado, y se sigue dando, según lo explicó Eliseo Guajardo Ramos (DEE, 1994, *CIE No. 5*), en su calidad de Director de Educación Especial en la Secretaría de Educación Pública, porque el principio de calidad en la educación se ha derivado del principio de calidad aplicado al proceso productivo, el cual inicialmente consistía en:

A **proceso igual** –estandarizado– **producto igual**; y un derivado del mismo, reciclar el desperdicio de la materia prima para igualar o aproximar el producto (de ahí la expresión “producto de primera”, de “segunda”, etc.

La escuela regular se apropió de este mismo principio de calidad y “reciclaba” a los alumnos no aprobados, los convirtió en “repetidores” de grado.

.....

Por otra parte, la estrategia fundamental de calidad para la producción, también ha variado radicalmente. Ya no es más a proceso igual producto igual, sino a **variabilidad de procesos, producto de igual calidad**. Para ello, el control de calidad ya no está en el producto final, sino en el propio proceso para rectificar y tomar decisiones intermedias adecuadas y oportunas. Se busca que en lugar de reciclar el desperdicio ¡no haya desperdicio!

La estrategia para ello no es la homogeneización de la materia prima, sino que ante la inevitable heterogeneidad de la materia prima, flexibilizar el proceso para obtener un producto de primera, sin que tenga que haber de segunda o de tercera.

Si la escuela básica debe ser, por principio de derecho, incluyente, tendrá que asumir metodologías flexibles ante una población cada vez más heterogénea y lograr así, si no la igualdad uniforme, sí la equidad de acceso y calidad de objetivos educativos para toda la población...

Es por ello, que la calidad educativa no es posible bajo criterios de exclusión de comunidades e individuos (pp. 3-7).³⁵

La realidad nos ha mostrado una y otra vez que las personas no son equiparables a las materias primas que se utilizan en la producción de diversos objetos, se hace patente que, al menos en las Escuelas Primarias en donde he laborado, no se han implementado, en caso de existir, las metodologías de las que hablaba el entonces Director de Educación Especial referido.

11. ¿La no reducción de la proporción profesor/alumnos por aula en las Primarias Públicas nacionales propició la insuficiente atención de los alumnos con necesidades educativas especiales?

Parte de esta insuficiente atención se ha debido al hecho de que, si bien la integración educativa lo que pretendió fue la incorporación de los menores con discapacidad al sistema educativo del país, cuando se trató de definir necesidades

³⁵ Las negritas son mías.

educativas especiales la población a la que esta expresión se refirió resultó mucho mayor a la que contaba con alguna discapacidad, pues:

... se considera que el alumno presenta necesidades educativas especiales cuando en relación con sus compañeros de grupo, enfrenta dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos consignados en el currículum escolar, requiriendo que a su proceso educativo se incorporen mayores recursos y/o recursos diferentes a fin de que logre los fines y objetivos curriculares (DEE, 1994, *CIE No.4*, p. 5).

De ahí que:

La propia relatividad y ambigüedad del concepto de necesidades educativas especiales permite incluir entre los casos atendidos a estudiantes con problemas en el aprendizaje o en el aprovechamiento escolar, pero sin discapacidad (Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, 2002, p. 17).

Ahora bien, como la USAER fue la instancia creada para atender la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales, con y sin discapacidad (p. 22), los Maestros de Grupo delegaron la responsabilidad de dicha atención en la Maestra de Apoyo de la USAER, a pesar de que estos niños pasaban la mayor parte de su vida escolar con el grupo en el que fueron inscritos, donde muy esporádicamente fueron atendidos por el propio Maestro de Grupo.

Pero tampoco se unificó el criterio respecto al número de alumnos con necesidades educativas especiales que debía, y debe, atender cada Maestra de Apoyo a lo largo del ciclo escolar (p. 23). Por eso, se le asignaron sin límite este tipo de alumnos, aunque en los reportes oficiales sólo se mencionan los acordados por las autoridades educativas, es decir los alumnos con discapacidad. Si, como sucede actualmente en la Escuela Primaria “Rey Tizoc”, somos dos Maestras de apoyo para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales de los 23 grupos que la integran, el número total rebasaba en mucho las posibilidades que tenemos. Para darles atención a todos, programamos la atención personalizada de 45 minutos o en grupo, lo que representaba un tiempo mínimo al fin del año escolar de atención recibida por cada uno de estos alumnos, producto tanto del número de éstos como de las múltiples actividades que, por otra parte, debemos realizar como Maestras de Apoyo.

12. ¿El que no se suprimieran las barreras arquitectónicas ni se realizaran las adaptaciones en los edificios que albergan a las Primarias Públicas en el país, de acuerdo a las necesidades de los alumnos discapacitados, propició la deserción o no incorporación de estos últimos a las mismas?

A lo largo de mi ejercicio profesional, he podido observar las dificultades que representan para los menores con discapacidad, sobre todo cuando ésta limita su movilidad, las barreras arquitectónicas de los edificios escolares: escaleras, ausencia de rampas, salones pequeños con puertas angostas, baños reducidos, iluminación deficiente, inexistencia de espacios para que se ejerciten o reciban terapia física en las horas que los otros asisten a sus clases de educación física, falta de señalamientos, etc. Todo lo cual impide a los padres de familia de estos menores inscribirlos en esas escuelas. Y cuando los han inscrito, el personal escolar ha sido el encargado de trasladarlos a los lugares a los que debían ir dentro del edificio escolar, ayuda que no tan fácilmente se les otorgaba, razón por la cual era común verlos solos en el salón de clase mientras el resto del grupo asistía a otras área de la Escuela. Tal situación orilló a varios niños con discapacidad a solicitar que se les diera de baja para buscar una escuela en la que tuvieran acceso.

Cabe aquí señalar que en ninguna de las Escuelas Primarias en las que he trabajado como Maestra de Apoyo de la USAER, incluyendo a la “Rey Tizoc” donde ahora laboro, he contado con un Aula de Apoyo, como la que denomina Rafael Bautista (2002, pp. 58-60), la cual comprendería un espacio privado donde podría realizar: la elaboración y ejecución del programa de atención personalizada para cada menor con discapacidad y necesidades educativas especiales que se me asignara; la orientación, individual o en grupo, a los Padres de Familia de estos menores; la creación y resguardo de los materiales didácticos y de evaluación necesarios en la atención de los menores mencionados; el seguimiento de cada alumno atendido; la orientación, individual o en grupo, a los Maestros de Grupo; las reuniones con el personal itinerante de la USAER; y todas las demás funciones que tengo asignadas y que requieren trabajo de escritorio y un lugar para almacenar, consultar y aplicar los aspectos que mi labor cotidiana requiere.

13. ¿El que no se dotara a las Primarias Públicas del país de los recursos personales, materiales y didácticos necesarios para la integración educativa dio lugar al desgaste o sobre explotación de los Maestros de Apoyo?

Dado que en mi calidad de Maestra de Apoyo se me dio la responsabilidad de todo lo relacionado con la atención de los menores, con y sin discapacidad, que tienen necesidades educativas especiales, el que las autoridades educativas no me dotaran de personal con el que pudiera haber compartido mis cargas de trabajo, ni me proporcionaran los recursos materiales y didácticos necesarios para la realización de mis funciones me obligó a comprar con mis recursos lo necesario para poder elaborar el material didáctico que creí conveniente para la atención de cada menor. Todo lo cual incrementó mi carga de trabajo y disminuyó mi economía, lo que considero una sobre explotación de mi persona.

14. ¿El que no se dotara a las Primarias Públicas del país de los recursos personales, materiales y didácticos necesarios para la integración educativa propició la insuficiente atención de los alumnos con necesidades educativas especiales?

El tiempo que debí dedicar a la atención de los menores con discapacidad y necesidades educativas especiales se vio afectado por el que tuve que emplear en la elaboración del material didáctico y de evaluación necesaria para la atención de cada uno de ellos.

15. ¿El que las Primarias Públicas del país no contaran con la atención suficiente de los equipos interdisciplinarios dio lugar al desgaste o sobre explotación de los Maestros de Apoyo?

Teóricamente hablando, cada USAER debía contar con un equipo de apoyo técnico, conformado por un Psicólogo, un Maestro de Lenguaje y un Trabajador Social (DEE, 1994, *CIE No. 4*, p. 10), del cual se decía:

... participará en cada una de las escuelas, tanto en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, como en la orientación a los maestros y a los padres de familia. Para ello, los integrantes del equipo de apoyo técnico establecerán su sede en la Unidad y ofrecerán el apoyo a las escuelas de manera itinerante (p. 12).

No obstante, ninguna de las USAER a las que estuve adscrita del 2001 a la fecha contaron con todos los elementos que debería tener el equipo de apoyo de las mismas y mucho menos me proporcionaron los apoyos descritos en la cita inmediata superior. En consecuencia, durante esos diez años me he visto obligada a realizar la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales y la orientación a Maestros de Grupo y a Padres de Familia sin la ayuda de los correspondientes equipos itinerantes de las USAER, lo que incrementó mis cargas de trabajo, produciéndome un mayor desgaste.

16. ¿El que no se estableciera una buena comunicación entre cada Primaria Pública del país y su entorno social ha dificultado la solidaridad de la comunidad, escolar y extraescolar, hacia los alumnos con necesidades educativas especiales?

La realidad que vivió el personal de las Escuelas Primarias en las que me he desempeñado como Maestra de Apoyo de la USAER no le permitió establecer comunicación con su entorno social. Lo que, aunado a la ausencia de una política de difusión a favor de los individuos con discapacidad y de la integración de los menores con discapacidad a las Escuelas Primarias, impidió contar con la solidaridad de la comunidad, escolar y extraescolar, hacia esos menores.

Desafortunadamente, las Directoras o Directores de las USAER y de las Escuelas Primarias no se han preocupado por establecer contactos y apoyo de las universidades, de los centros de investigación educativa o de las organizaciones defensoras de derechos humanos o de discapacitados para que colaboren en la atención de los menores con discapacidad y necesidades educativas especiales. A pesar de los compromisos internacionales que el Gobierno Federal tiene al respecto.

17. ¿El que no se lograra la participación activa de los Padres de Familia en el proceso educativo de cada alumno con necesidades educativas especiales de las Primarias Públicas del país incrementó la insuficiente atención de los alumnos con necesidades educativas especiales?

Uno de los factores claves que teóricamente se consideró para la implementación de la integración de los alumnos con o sin discapacidad y necesidades educativas especiales en

las Escuelas Primarias fue la participación de los Padres de Familia (DEE, 1994, *CIE No. 5*, pp. 14-15).

Sin embargo, la mayoría de los Padres de Familia de los alumnos que atendí a lo largo de estos diez últimos años trabajaban y, por lo tanto, les era imposible presentarse en las escuelas a recibir la orientación y capacitación para que colaboraran en la atención de sus hijos. El resto, que no trabajaba y podía asistir a la Escuela Primaria, asumía una de las siguientes posiciones: consideraba que la obligación de atender las necesidades educativas especiales de sus hijos era de la Maestra de Apoyo, más que de ellos, por lo que se negaban a trabajar con el menor; se sentían incapaces para apoyar a sus hijos o no les interesaba hacerlo; y en el menor número de ellos, pedían la capacitación y la orientación necesarias para ayudarlos. De ahí que considere que el no contarse con la participación de la mayoría de los Padres de Familia me hizo imposible incrementar el apoyo para atender las necesidades educativas especiales de los menores.

18. ¿Que no se propiciara una buena comunicación interna entre los integrantes de cada Primaria Pública del país dio lugar al desgaste o sobre explotación de los Maestros de Apoyo?

La llegada a cada una de las Escuelas Primarias en las que trabajé me enfrentó con el hecho de que ni quien dirigía cada una de ellas ni el resto del personal docente estaba enterado de que mi presencia no significaba una amenaza, sino un factor de colaboración, para que juntos lográramos la integración de los menores con discapacidad y necesidades educativas especiales.

La desconfianza y la rivalidad implicó que la colaboración no se diera y que se me hiciera responsable de la atención de todos aquellos alumnos que los Maestros de Grupo, el propio Director o los Padres de Familia consideraran con necesidades educativas especiales.

Incluso, durante las actividades que realicé con los grupos completos para sensibilizarlos respecto a los menores discapacitados que formaban parte de la población escolar, el Maestro de Grupo solía realizar otras tareas o, simplemente, abandonar el salón mientras yo estuviera adentro.

El trabajo en estas condiciones me implicó siempre un desgaste adicional debido a la tensión en la que se desarrolló mi actuación dentro de cada una de esas escuelas.

19. ¿Qué no se formara ni perfeccionara al profesorado y a los demás profesionales relacionados con la integración educativa de cada Primaria Pública del país dio lugar al desgaste o sobre explotación de los Maestros de Apoyo?

Otro de los factores teóricamente establecido como clave de la integración de los menores con discapacidad en las Escuelas Primarias del país fue la capacitación y actualización permanente de los profesores (DEE, 1994, *CIE No. 5*, pp. 14).

Sin embargo, ninguno de los Maestros de Grupo de los alumnos con discapacidad y necesidades educativas especiales que atendí había recibido la formación necesaria para apoyar a estos niños.

La orientación y la capacitación de estos Maestros quedaron también bajo mi responsabilidad, incrementándose con ellos las cargas de trabajo cotidiano que tuve que enfrentar en cada una de las Escuelas Primarias a las que fui asignada.

Cabe decir que al ser contratada como Maestra de Apoyo, en el año 2001, no se me exigió, ni se me ha proporcionado hasta el momento, la especialización en Educación Especial, por lo que tengo que improvisar constantemente ante el reto que significa, por un lado, cada menor con discapacidad y necesidades educativas especiales y, por el otro, la capacitación que debo brindarle a los Maestros de Grupo y a los Padres de Familia.

En cuanto a los cursos de capacitación que he recibido hasta el momento, es necesario decir que han sido esporádicos y sus contenidos no han estado relacionados con los problemas que enfrentaba con los menores que entonces atendía. Por ejemplo, uno de esos cursos, me introdujo en el lenguaje de señas que, hasta el momento no he podido practicar porque no he atendido, hasta el momento, a un menor que fuera mudo y sordo a la vez, además de que no se me otorgó constancia alguna. Me pregunto: ¿Puedo, entonces, afirmar que he recibido capacitación?

20. ¿Qué no se formara ni perfeccionara al profesorado y a los demás profesionales relacionados con la integración educativa de cada Primaria Pública del

país dio lugar a la insuficiente atención de los alumnos con necesidades educativas especiales?

Pude observar la reacción de los Maestros de Grupo cuando se les informaba que tendrían a uno o más alumnos con discapacidad y necesidades educativas especiales. Por lo general, se sentían desconcertados porque desconocían los métodos y técnicas que debían aplicar con esos niños, los cuales siempre tenían un nivel educativo más elemental que el resto de sus compañeros. Cuando trataban de hacer que participaran en actividades grupales, se daban cuenta de la imposibilidad de estos niños para hacerlo. Entonces, intentaban trabajar con cada uno de ellos por separado, pero como los Maestros debían cubrir un programa y una serie de actividades administrativas en el mismo lapso y la atención personalizada requiere mucho tiempo y esfuerzo, dejaban para otro momento la atención de esos menores. Momento que, por lo regular, era esporádico y poco productivo.

Su problema se incrementaba cuando ellos mismos determinaban que otros de sus alumnos, pero sin discapacidad, tenían necesidades educativas especiales. El resultado, un mayor número de menores desatendidos a lo largo del ciclo escolar.

21. ¿Qué no se formara ni perfeccionara al profesorado y a los demás profesionales relacionados con la integración educativa en cada Primaria Pública del país propició el rezago educativo de los alumnos regulares y de los alumnos con necesidades educativas especiales?

He comprobado que ni los Directores de las Escuelas Primarias, ni los Maestros de Grupo, ni los integrantes de las propias USAER fuimos preparados para la integración educativa. Y que la mayoría de ellos suelen considerar que el rezago educativo es más responsabilidad de la Maestra de Apoyo, la que, según las autoridades de la Secretaría de Educación Pública, es la encargada, de atender a todos los menores que presentan necesidades educativas especiales.

En consecuencia, el funcionamiento tradicional dentro de las Escuelas Primarias no se ha modificado. Los alumnos siguen conservando un papel pasivo dentro del salón de clases, donde la Maestra de Grupo da instrucciones que nada tienen que ver con los intereses y la realidad de los menores; mucho menos de aquéllos que son catalogados con necesidades educativas especiales. Cumplir un programa y los trámites administrativos que

abruman a los Maestros están en el centro de la atención escolar. No, como debiera ser, el niño y su proceso de aprendizaje y desarrollo.

Repetir lo que dice el Maestro de Grupo para poder acreditar las evaluaciones estandarizadas que les harán a sus alumnos es la preocupación central. No el desarrollo del pensamiento crítico y creativo de los niños.

El resultado, un rezago que año con año aumenta al no haber reprobados y permitir que alumnos sin los conocimientos y las habilidades necesarias pasen al siguiente grado escolar.

22. ¿El que no se creara en el profesorado ni en los demás profesionales relacionados con la integración educativa una buena disposición para trabajar en equipo en cada Primaria Pública del país dio lugar a la insuficiente atención de los alumnos con necesidades educativas especiales?

Los líderes naturales del cambio deberían ser los Directores, tanto de las Escuelas como de las USAER. Al respecto, Luis Felipe Gómez (En Chan, 2009) nos dice:

Para que se pueda llevar a cabo la gestión es necesario el liderazgo, el cual se refiere al proceso de persuasión o de ejemplo mediante el cual un individuo induce a un grupo a que persiga los objetivos propuestos o los que se compartan entre el líder y sus seguidores. En el liderazgo existe una comunicación que fluye en ambas direcciones, del líder al grupo y del grupo al líder.

La función principal de un líder es la de construir una organización que atienda de manera armónica las necesidades de los individuos que la componen, así como las de la propia organización, según las metas que se deban alcanzar... [se trata de] un liderazgo no coercitivo que involucre a los profesores en el diálogo acerca de la calidad de la enseñanza; modele cómo hacer el trabajo que se espera; pida a los profesores que evalúen la calidad de su propio trabajo; escuche lo que tengan que decir, y finalmente muestre que ha hecho todo lo posible por proporcionar a los profesores las herramientas y una atmósfera colaborativa y no coercitiva en la que pueda[n] hacer su trabajo (pp. 32-33).

Entonces, los Directores de las Escuelas Primarias y de las USAER tendrían que crear las condiciones adecuadas para que el cambio se produjera. La realidad es que no están comprometidos con la integración educativa. Y afirmo lo anterior porque a lo largo de mi ejercicio profesional ni unos ni otros se preocuparon siquiera porque se me asignara un espacio dentro de la escuela en que yo pudiera trabajar, de manera personalizada, con los alumnos que habían sido catalogados con necesidades educativas especiales. Tampoco a lo

largo de estos diez años se me ha proporcionado el material didáctico y de evaluación necesarios para realizar mi trabajo. Incluso, apenas el año pasado la Escuela Primaria en la que actualmente trabajo pudo contar con dos Maestras de Apoyo. Desafortunadamente, nunca he sentido el apoyo de los Directores mencionados: los de cada Escuela Primaria me manifestaron que los niños con discapacidad, o incluso sin ella, y necesidades educativas especiales eran mi responsabilidad para apoyarlos y que ellos no podían más que asignármelos; los de las USAER, siempre agobiados por sus múltiples compromisos, sólo me exigían mi asistencia puntual a sus reuniones y a la entrega de los informes que previamente me requerían, pero nunca sentí su apoyo en mi quehacer cotidiano dentro de las Escuelas.

Sin las condiciones físicas, sin los métodos y materiales didácticos y de evaluación necesarios, sin más personal para atender a todos los menores calificados con necesidades educativas especiales y sin el apoyo y colaboración de los Directores de las Escuelas y de las USAER, me fue imposible brindarle a cada uno de esos menores la atención que requerían para adquirir los conocimientos y habilidades que les permitirían sumarse a las actividades educativas grupales dirigidas por los Maestros de sus respectivos grupos, de quienes tampoco obtuve su colaboración.

23. ¿El que no se aclararan los términos de normalización, integración y necesidades educativas especiales dio lugar al desgaste o sobre explotación de los Maestros de Apoyo?

El término *normalización* ha recibido diversas definiciones. Una de ellas afirma que se trata de “la posibilidad de que el deficiente mental desarrolle un tipo de vida tan normal como sea posible” (Bautista, 2002, p. 38). Definición en la cual existen dos aspectos fundamentales: deficiente mental; y posibilidad de un tipo de vida normal. No obstante, para todos aquellos que desconocen esta acepción, el término *normalización* es una palabra que se deriva del adjetivo *normal*. Perdiéndose, para ellas, la relación de aquel término con una persona cuya discapacidad consistía en deficiencia mental; pero, subrayándose la calidad de normal de la que se supone goza todo individuo sano. Razón por la cual, la palabra *normalización* es percibida de una forma que nada tiene que ver con su conceptualización inicial.

Integración, o integración educativa, en cambio, se concibe “como un proceso que pretende unificar las educaciones ordinaria y especial con el objeto de ofrecer un conjunto de servicios a todos los niños, en base a sus necesidades de aprendizaje” (p. 39). Definición en la que sobresale el término *unificar*, el cual significa: “Hacer de muchas cosas una o un todo, uniéndolas, mezclándolas o reduciéndolas a una misma especie” (RAE, 2001, p. 2253). En otras palabras, la *integración* implica una tipo de educación única para todos los niños, vistos colectivamente, pero en base a sus necesidades de aprendizaje. Esto implicaría la conformación de colectivos con similares características a los que se les proporcionara el tipo de educación que ellos requirieran. No obstante, en la práctica, la *integración* no produjo la unificación de esas educaciones; de hecho, en las Escuelas Primarias en las que he trabajado se ha mantenido la distinción entre Educación ordinaria, que se proporciona de forma tradicional a los grupos en dichas escuelas, y la Especial, con la que se atiende a los menores con discapacidad y necesidades educativas especiales, tanto fuera como dentro del salón de clase.

Y en cuanto al tercer término mencionado, cabría decir que:

... se considera que el alumno presenta *necesidades educativas especiales* cuando en relación con sus compañeros de grupo, enfrenta dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos consignados en el currículum escolar, requiriendo que a su proceso educativo se incorporen mayores recursos y/o recursos diferentes a fin de que logre los fines y objetivos curriculares (DEE, 1994, CIE No. 4, p. 5).³⁶

Como podemos observar, estamos frente a un concepto que nos remite nuevamente a la Educación Especial y personalizada, en contraposición al término de *integración*, que nos hablaba de una educación producto de la mezcla de la Educación ordinaria y la Especial dirigida a colectivos de semejante necesidad educativa. Además, la acepción de *necesidades educativas especiales* y lo que suele entenderse por *normalización* llevan a considerar que todos los individuos tenemos ese tipo de necesidades, con lo que se olvida que los tres términos se refieren, en realidad, a los menores con discapacidad.

La consecuencia más clara de todo lo anterior es la ampliación del término de *necesidades educativas especiales* a todos y cada uno de los alumnos, lo que ocasiona que

³⁶ Las negritas son mías.

tanto los Directores de las Escuelas, los Maestros de Grupo y los Padres de Familia califiquen con esta expresión a todo aquél que tiene algún problema en el aprendizaje, a pesar de que no padezca ninguna discapacidad ni sea un sobredotado. De ahí la enorme demanda que tienen los servicios de la Maestra de Apoyo de la USAER en cada Escuela Primaria del país, la cual conlleva a su desgaste y sobre-explotación.

24. ¿El que no se aclararan los términos de normalización, integración y necesidades educativas especiales produce desacuerdos entre Padres de Familia, autoridades escolares, Maestros de Grupo y Maestro de Apoyo respecto a quien es considerado con necesidades educativas especiales?

Como señalé en la respuesta de la pregunta anterior, el no haber dado a conocer el significado de los términos *normalización, integración y necesidades educativas especiales* y aclarado las dudas que surgieron desde su implementación ha causado más problemas que los que se pretendían resolver con ellos.

Por una parte, los Padres de Familia se consideran capacitados para determinar si sus hijos tienen necesidades educativas especiales y exigir, en consecuencia, que reciban la atención de la Maestra de Apoyo. Lo mismo sucede con los Maestros de Grupo y con las autoridades de las Escuelas Primarias.

Si, como se dice, todos tenemos necesidades educativas especiales, entonces hemos errado el camino. No existe justificación alguna para que siga operando el sistema tradicional de Educación. Toda ella, me refiero a la Educación, debió convertirse en Educación Especial y no, como se ha venido haciendo, al revés.

Ahora, los enfrentamientos se dan no sólo en la determinación de qué niños tienen necesidades educativas especiales, sino que éste se ha ampliado respecto a otros temas; por ejemplo: ¿quién y dónde debe atenderse a cada uno de ellos?; ¿durante cuánto tiempo se le debe atender?; ¿cómo se justifica que pase de año si no tiene los conocimientos y habilidades necesario para hacerlo?; ¿qué significa una boleta o un certificado que acredita estudios que no se pudieron cubrir?; ¿qué se espera de cada menor con discapacidad y necesidades educativas especiales?; ¿cuál es el perfil que éste y el alumno regular deben alcanzar al egresar de la Primaria?; ¿hay que adecuar el currículo escolar para todos los alumnos de acuerdo con el que menos sabe?; ¿qué se debe hacer con los alumnos que

tienen capacidades y aptitudes sobresalientes?; ¿cómo y quién puede determinar que un niño es sobredotado?

Estos temas producen un constante desacuerdo entre las autoridades escolares, los Maestros de Grupo, los Padres de Familia y los integrantes de la USAER. Desacuerdos que acaban convirtiéndose en serios problemas que tampoco los Directores de las Escuelas, los Directores de las USAER y las autoridades de la Secretaría de Educación Pública se han preocupado por resolver, concentrándose la responsabilidad de dicha confusión en la propia Maestra de Apoyo que, como he dicho, es la encargada de atender a los menores con discapacidad y necesidades educativas especiales y, por tanto, la que debe tener todas las respuestas relacionadas con ellos.

25. ¿El no incluir a los Pedagogos en la integración de las USAER a favorecido la sustitución del proceso enseñanza aprendizaje por uno de adaptación-control?

A lo largo de mi desempeño como Maestra de Apoyo de la USAER en Escuelas Primarias Públicas, es decir de 2001 a la fecha, nunca me he podido explicar la razón por la cual no he encontrado a otro Pedagogo involucrado en la integración educativa.

Como expliqué anteriormente, la USAER cuenta con un grupo itinerante, integrado por un Psicólogo, una Maestra del Lenguaje y una Trabajadora Social. Me pregunto: ¿acaso la integración educativa no es un ámbito por excelencia relacionado con la Educación? ¿No es verdad que “la educación es el objeto de estudio de la Pedagogía y la práctica educativa el ámbito de intervención pedagógica” (Facultad de Filosofía y Letras, 2011)? ¿No es verdad que

El pedagogo es el profesional capaz de identificar, analizar y resolver problemas educativos, situándolos en su contexto social, económico, político y cultural, con fundamentos teóricos y metodológicos. [Que tiene] la capacidad para diseñar, proponer y llevar a la práctica diversas estrategias y acciones que resuelvan problemas tales como: el analfabetismo; la revisión y actualización de planes y programas de estudio; problemas de planeación y administración educativas, rezago educativo, deserción, reprobación escolar y baja eficiencia terminal en procesos de educación formal; deficiente formación pedagógica y actualización de personal docente, instructores, coordinadores y directivos; selección y utilización de métodos y técnicas de enseñanza y aprendizaje; participación en grupos interdisciplinarios de trabajo; elaboración de programas de orientación escolar, vocacional, profesional y de capacitación;

diseño, instrumentación y evaluación de procesos de investigación educativa, entre otros (Perfil del egresado)?³⁷

¿Por qué se le ha dado prioridad al egresado de Psicología para integrarlo a la USAER, cuando se trata de una carrera que pertenece no al Área de Humanidades, como la Pedagogía, sino a la de Ciencias Biológicas y de la Salud? ¿Por qué razón se privilegia en la integración educativa el perfil del **“Licenciado en Psicología [que] es el profesional que posee los conocimientos, procedimientos, habilidades, actitudes y valores para comprender, diagnosticar e intervenir en la satisfacción de necesidades y la solución de problemas psicológicos en escenarios diversos, complejos y cambiantes”** (UNAM, 2011)?³⁸ ¿No es verdad que su **“objeto de estudio es el comportamiento humanos”** (Dirección General de Orientación y Servicios Educativos, 2001, p. 199),³⁹ ***no la Educación?***

La única respuesta que me puedo dar a todas estas preguntas es que el proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido substituido por uno de adaptación-control.

26. ¿El no incluir a los Pedagogos en la integración de las USAER ha dado lugar a una constante improvisación para atender al alumno con necesidades educativas especiales, sin la sistematización de la misma?

Durante mi ejercicio profesional como Maestra de la USAER he tenido que rendir una infinidad de informes sobre los menores con discapacidad y necesidades educativas especiales que he atendido al paso del tiempo. No obstante, nunca he recibido la orientación pedagógica que supuestamente el grupo itinerante debería proporcionarme. Es verdad que durante todos estos años ha sido muy poco el tiempo en el que las USAER a la que he estado asignada contaran con todos los integrantes de dicho grupo; pero ni cuando alguna de éstas ha tenido a todos sus integrantes he recibido de ellos orientación alguna que me sirviera en la atención educativa que tenía que proporcionar a los menores con necesidades educativas especiales. Las necesidades de orientación pedagógica nunca han sido cubiertas.

³⁷ Las negritas son mías.

³⁸ Las negritas son mías.

³⁹ Las negritas son mías.

¿No se deberá a que ni el grupo itinerante de la USAER, ni ésta o la misma SEP han estado realmente interesados o capacitados para proporcionarme la?

Esta carencia la he tenido que suplir con trabajo extra de mi parte. Lo que se ha reflejado en el hecho de que siempre he tenido que partir de cero con cada niño o niña. Sé que gracias a mi perfil profesional he podido enfrentar los retos educativos que se me han presentado a lo largo de todo este tiempo; sin embargo, no he contado ni con la información, ni con el tiempo o el presupuesto necesario para sistematizar la experiencia de tantos años.

Considero que son las autoridades de la Secretaría de Educación Pública las que, junto con los integrantes de la Dirección de Educación Especial de la misma y los integrantes de la USAER que no permanecen en las Escuelas de Primaria de manera fija y constante, quienes deberían realizar dicha sistematización. Apoyados, incluso, por las Universidades del país, sobre todo por sus especialistas en Pedagogía, y los demás centros de investigación educativa existentes.

CAPÍTULO 4. CONCLUSIONES

A fin de no dejar de lado ninguno de los aspectos que considero deben integrar las conclusiones de esta Tesis, decidí dividir este Capítulo en cinco sub-apartados. Los tres primeros responderán las preguntas planteadas en el título que a cada uno de ellos corresponde: el cuarto, comprenderá un análisis crítico sobre la experiencia que he tratado de plasmar en este trabajo, el cual haré desde dos perspectivas diferentes: desde mi cargo, Maestra de Apoyo de la USAER, y desde mi perfil profesional, es decir, de egresada, primero, de la Licenciatura y, después, de la Maestría en Pedagogía; por último, y como consecuencia de los sub-apartados anteriores, plantearé una serie de propuestas dirigidas a la Secretaría de Educación Pública, a la Dirección de Educación Especial, al Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras y a la División de Estudios de Postgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México, las cuales espero sean tomadas en cuenta para el beneficio de todos nuestros niñas y niños, con o sin discapacidad.

4.1. ¿SE PROBARON LOS OBJETIVOS PROPUESTOS?

Considero que sí, por las siguientes razones:

El primero objetivo general planteado fue: **Evidenciar que la aplicación de la teoría que sustenta a la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular ha tenido resultados negativos**, y para probarlo establecí que era necesario cumplir con tres objetivos particulares, que fueron:

1. *Describir el cómo y para qué fue creada la USAER*, el cual se logró con los contenidos de los siguientes sub-apartados:

- El 2.1. Marco Histórico, pues en él bosquejé el proceso histórico que dio lugar, primero, al surgimiento de la Educación Especial y, más tarde, a la creación de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular; y

- El 2.2. Marco Teórico, dividido en dos partes también: La primera donde, después de dar diversas definiciones de Educación Especial, aclaré que me quedaría, para los fines de esta Tesis, con la que establece el artículo 41 de la *Ley General de Educación* (Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, 1993), es decir, **la que considera que la Educación**

Especial es la destinada a personas con discapacidad. Ahí también hablé de los aspectos fundamentales de la filosofía de la integración educativa, o sea, las definiciones de *normalización, integración y necesidades educativas especiales* y que son el sustento de la de la integración educativa en nuestro país, y en el resto del mundo. Para terminar describiendo las condiciones que debieron cubrirse antes o durante la implementación de esta última. Y la segunda parte, en la que describí el origen, los objetivos, la estructura, el organigrama y el funcionamiento de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular, adscrita a la Dirección de Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública.

2. *Mencionar las consecuencias a que ha dado lugar la confusión provocada por los conceptos: normalización, integración y necesidades educativas especiales*, cuyo cumplimiento se encuentra, fundamentalmente, en las respuestas de las preguntas 23 y 24 del sub-apartado 3.2 Prueba Testimonial de la Hipótesis.

3. *Explicar lo que ha significado en la práctica la aplicación de la teoría que sustenta a la USAER.* Considero que los principales aspectos con los que quedó probado este objetivo particular los di en las respuestas a las preguntas 1, 2, 4, 5, 7, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 18, 19, 20, 21, 22 y 23 del mismo sub-apartado 3.2, ya que en ellas se tratan aspectos como: las sobre-cargas de trabajo o sobre-explotación de la Maestra de Apoyo; la improvisación con la que se atiende a los menores con discapacidad y necesidades educativas especiales; el engaño que significan la boleta y el certificado que se entrega a estos menores al final de cada ciclo escolar, tanto para ellos como para sus Padres, porque dichos documentos avalan la adquisición de conocimientos y habilidades que el alumno con estas cualidades nunca logró; el rezago educativo de los alumnos, con o sin discapacidad; la escasa atención que se proporciona a todos aquellos que son considerados con necesidades educativas especiales, sobre todo si éstos sufren de alguna discapacidad; y las consecuencias que ha tenido el que la Maestra de Apoyo no tenga la capacitación por parte de Educación Especial.

El segundo objetivo general planteado fue: **Demostrar que la teoría que sustenta a la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular incumple algunos preceptos de la Ley Suprema de la Nación.** Y para probarlo consideré necesario:1.

Señalar los preceptos constitucionales violentados por la teoría que sustenta a la USAER; 2. Hacer evidente el incumplimiento de artículos pertenecientes a leyes federales, por parte de la teoría que sustenta a la USAER; y 3. Mostrar los numerales violentados por la teoría que sustenta a la USAER en, al menos, uno de los tratados internacionales firmados y ratificados por nuestro país.

En el sub-apartado 2.2 Marco Normativo mencioné los contenidos de todos y cada uno de los artículos relacionados con el tema de esta tesis, correspondientes a los ordenamientos que conforman la Ley Suprema de la Nación. Pero es en la respuesta a la pregunta 3 del numeral 3.2 Prueba testimonial de la Hipótesis donde explicité los argumentos que me permitieron aseverar la existencia de dicho incumplimiento.

Por último, me propuse un tercer objetivo general, a saber: **Evidenciar la necesidad de que la estructura de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular esté constituida por Pedagogos, aunque apoyada por especialistas en otras disciplinas.** Considerando que quedaría probado si podía: 1. **Describir el perfil del egresado de la Licenciatura de Pedagogía;** 2. **Describir el perfil del egresado de la Licenciatura en Psicología;** y 3. **Argumentar porqué el primero es el más apropiado para los integrantes de la USAER.** Considero que estos objetivos, tanto el general como sus particulares, quedaron probados con las respuestas dadas a las preguntas 6, 8, 25 y 26.

4.2. ¿FUE POSIBLE RESPONDER AL PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA?

Considero que sí, ya que la respuesta a la pregunta: **¿La implementación de la teoría que sustenta a la USAER en las Escuelas Primarias Públicas ha tenido resultados negativos?**, se dio tanto en el cumplimiento de los objetivos, mencionados en el sub-apartado inmediato anterior, como en el de la hipótesis planteada, de la que se hablará a continuación.

4.3. ¿SE PROBÓ LA HIPÓTESIS?

Recordemos que la hipótesis quedó plantada en los siguientes términos: **El incumplimiento de las condiciones necesarias para la implementación de la integración educativa en las Escuelas Primarias Públicas de la República Mexicana ha dado resultados negativos.** Así como también que realicé la operacionalización de las variables independiente y dependiente para poder construir las 26 preguntas que fueron contestadas afirmativamente en el sub-apartado 3.2 de esta Tesis a partir de la experiencia vivida, desde el 2001 a la fecha, como Maestra de Apoyo de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular.

4.4. ANÁLISIS CRÍTICO DE MI EXPERIENCIA PROFESIONAL

La experiencia que he tratado de transmitir a lo largo de esta Tesis quedaría incompleta si no incluyera un análisis crítico de mi parte de toda ella. Esto sólo puedo realizarlo desde dos perspectivas: mi compromiso personal y mi perfil como Pedagoga.

4.4.1. Desde mi compromiso personal

Sin haber trabajado anteriormente en Educación Especial ni contar con una especialización en este tipo de educación, tuve la suerte de que se aceptara mi incorporación como Maestra de Apoyo a la USAER V-12 en mayo de 2001. Aunque mi estancia en la Escuela Primaria “Profesor Abel Ortega Flores” fue de escasos dos meses, el apoyar a los primeros alumnos con discapacidad y necesidades educativas especiales me produjo una serie de sentimientos encontrados que me permitieron darme cuenta de la oportunidad de impactarlos positivamente pero, también, de las dificultades que esto último me implicaba.

Durante los ciclos escolares comprendidos entre el 2002 y el 2005 fui parte de la USAER V-18, quedando asignada, los primeros dos ciclos, a la Escuela Primaria “Isaac Ochoterena” y, el último, a la “Profra. Amanda Palafox y Baz”.

Finalmente, se me incorporó a la USAER V-56, donde, durante los ciclos 2009-2010, 2010-2011 y 2011-2012, he venido apoyando a la Escuela Primaria “Rey Tizoc”.

Todos estos años sirvieron para acumular una serie de tensiones y confusiones relacionadas con mi desempeño profesional, que me hacían dudar de seguir adelante. Sin embargo, la recepción amorosa que día a día me dieron los alumnos de estas escuelas me animó a seguir adelante e incrementó poco a poco el compromiso que siento con cada uno de ellos.

Los retos siempre han sido enormes, porque ante cada menor con discapacidad y necesidades educativas especiales me he encontrado frente a realidades diferentes, las cuales me exigieron ingenio, pero sobre todo terquedad para lograr un avance mínimo en el proceso de enseñanza de cada uno de ellos.

¡Cuánto me hubiera servido tener el contacto directo con otros Maestros de Apoyo e, incluso, con los propios Maestros de Grupo para conocer sus opiniones y experiencias, así como para que me dieran ideas útiles para aplicar en mis labores cotidianas!

Nunca pudimos hacerlo, pues las cargas de trabajo son inmensas para unos y otros.

Muchas veces consideré que los documentos que hablaban de mis obligaciones eran correctos, por lo que una y otra vez me esforcé en lograr lo que ellos establecían. Mas los resultados eran tan pobres y mi cansancio y agobio tan grande, que acababa culpándome o sintiéndome incapaz de realizar las tareas asignadas.

La demanda por mis servicios ha sido inmensa, y en diversas ocasiones traté de encontrar la razón. Pero, no había tiempo para profundizar, menos para investigar qué era lo que en realidad pasaba. Y la angustia creciente se disipaba, nuevamente, al entrar en contacto con al menos uno de los alumnos.

No tengo palabras para expresar lo que se siente cuando el menor con discapacidad y necesidades educativas especiales responde al estímulo al que lo someto durante los tiempos en que interactúo con él. Sé bien que puede aprender mucho más, pero no se me dan ni el tiempo ni los recursos necesarios para ello.

Esta situación, que se repite una y otra vez con cada niño o niña, ha sido lo más difícil de sobrellevar durante todo este tiempo.

Nunca he entendido la finalidad que se persigue al exigírseme que rinda tantos informes, con tantas copias, ni que asista a reuniones o talleres de capacitación de uno o dos días que nada aportan a resolver los problemas cotidianos a los que me enfrento para realizar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los menores que se me asignan.

Plantearme la realización de esta Tesis me obligó a sentarme con la experiencia vivida frente a los documentos que desde los escritorios de la Secretaría de Educación Pública se han elaborado en relación con la integración educativa y, en particular, sobre el funcionamiento de la USAER.

Hoy, al escribir estas palabras, declaro que nada tienen que ver esos documentos con mi experiencia, ni con las demandas de conocimientos pedagógicos que me exige mi labor cotidiana. Se trata de discursos políticos en los que todo está bien hecho y resuelto, por el simple hecho de enunciarlo. ¡Qué gran equivocación!

Lo triste es que, lejos de hacer un alto para corregir el camino, las propuestas de nuevos cambios son el pan de cada día que sale de esos escritorios de la SEP. Se dice que ya no hay que hablar de integración, sino de inclusión; así como de que el menor con discapacidad y necesidades educativas especiales ya no puede salir del salón para que yo lo atienda. Debo hacerlo en el propio salón de clases con la finalidad de atender a la diversidad. Estímulos, todos ellos, que dificultan aún más el proceso de enseñanza y aprendizaje de ese menor.

A pesar de todo lo anterior, mi compromiso sigue firme y día a día me esfuerzo, con el mismo interés y entrega, para apoyar a los menores que se me asignan. Pero ya no me presiono ni culpo por los exiguos resultados obtenidos. La solución, lo sé ahora, debe partir del hecho de que, por más que queramos dar un trato igual a los menores con discapacidad, siempre serán diferentes a la mayoría de los individuos de su edad. **Diferencia que, por más que hagamos, nunca va a desaparecer. De hecho, por eso se habla de equidad, no de igualdad, pues se trata, precisamente, de proporcionarle la educación adecuada a sus posibilidades reales;** para lo cual se requieren ciertas condiciones, no las que se le brindan en la Escuela regular.

La integración educativa no funciona ni funcionará porque, como ya han dicho otros autores, no se toman en cuenta las necesidades cotidianas de los Maestros de Grupo, ni se delinea con su constante interrelación. Pero sobre todo porque dado que no se dan las condiciones (grupos pequeños, dos maestras por grupo, arquitectura adecuada), además de que pretende un trato igual a seres diferentes, que, querámoslo o no, requieren condiciones y tiempos especiales para su desarrollo personal.

Esto no significa que se les segregue socialmente, como se nos ha querido hacer creer, pues en la sociedad existen muchos ámbitos en los que ellos pueden convivir con el resto de las integrantes de la misma.

Quisiera hacer una última observación antes de terminar este sub-apartado. Fue en el ciclo escolar pasado cuando se incorporó otra Maestra de Apoyo a la “Rey Tizoc”. Se trata de una mujer cuya discapacidad es la sordera y a la que he visto enfrentar mayores dificultades que las mías. Pues, aunque el caos que ella vive es semejante al descrito en esta Tesis, su condición la pone en desventaja ante los Maestros de Grupo, Padres de Familia, autoridades escolares y alumnos que no tienen el cuidado de colocarse frente a ella y hablar lentamente para que pueda leer los labios y entablar un diálogo con ellos. ¡Cuántos malentendidos se han dado en torno a ella! ¡Cuánta angustia y desesperación le ocasiona el no poder comunicarse con los demás y, en ocasiones, ni enterarse de las razones por las que siente rechazo, burla o maltrato hacia su persona! Incluso, se me ha pedido que yo atienda a algunos alumnos que ella tiene a su cargo, pues a los padres de familia les incomoda que no los escuche como ellos esperan, que tenga un tono de voz más alto (pues ella requiere de oírse) y los alumnos piensan que ella les grita por lo que se sienten ofendidos.

No me opongo a que ella u otros individuos, con discapacidades diferentes, trabajen en el área de la Educación, sino a que lo hagan con todas las condiciones adversas que se producen por la falta de sensibilización y conocimiento de la gente ante los problemas de discapacidad. Considero que su incorporación exige más que una contratación, pero la actitud omisa de las autoridades es la respuesta a toda su problemática.

4.4.2. Desde mi perfil de Maestra en Pedagogía

Haber cursado la Licenciatura en Pedagogía fue lo que me dio las herramientas necesarias para desempeñarme como Maestra de la USAER todos estos años, pues gracias a eso he podido identificar y resolver, en la medida de mis posibilidades, los problemas educativos que tenían los alumnos que se me han asignados, con o sin discapacidad y necesidades educativas especiales. Además, me capacitó para diseñar, elaborar y aplicar tanto el material didáctico, como el de evaluación, que consideré necesarios en cada caso. También me ha permitido adecuar el currículo para cada menor, así como capacitar a los

Maestros de Grupo y a los Padres de Familia en el manejo de métodos y técnicas que consideré les servirían para apoyarlo.

Sin embargo, fueron mis estudios de Maestría en Pedagogía, en el área de conocimiento: construcción de saberes, la que me proporcionó mayores elementos para realizar mis actividades docentes. También me impulsó a profundizar en el conocimiento de todo lo relacionado con la USAER y la integración educativa, cuyo resultado se plasma en la presente Tesis.

4.5. PROPUESTAS

Por último, considero necesario hacer diversas propuestas para, de ser posible, se lleven a cabo por parte de las autoridades correspondientes en beneficio de todos los menores, con o sin discapacidad.

4.5.1. Para la SEP

- Hacer que sus especialistas en planeación educativa tengan un conocimiento de la realidad que se vive en las Escuelas Primaria del país.

- Ralizar lo pertinente para que no se sigan violentando los artículos de los ordenamiento que conforman la Ley Suprema de la Nación.

- Eliminar, o dejar a su mínima expresión, la exigencia de los trámites administrativos, entre los cuales destaca la rendición de múltiples informes a lo largo del ciclo escolar, que los Maestros de Grupo y de Apoyo están obligados a entregar.

- Dejar de considerar la calidad educativa como un reflejo de la calidad del proceso de producción, pues mientras aquélla se refiere a personas que buscan enriquecer su capital humano, esta última hace referencia a materias primas, es decir, a objetos.

- Sensibilizar a todos los Maestros de Grupo, Directores de Escuelas Primarias, Padres de Familia, alumnos y sociedad, en general, respecto a los menores con discapacidad y, sobre todo, cuando éstos tienen necesidades educativas especiales; así como también para que se dé una trato equitativo, que no igual, al personal con

discapacidad que se contrate para que ejerzan la docencia o desempeñen el cargo de Maestros o Maestras de Apoyo en dichas Escuelas.

- Hacer incapié en el hecho de que se trata no de igualdad, sino de equidad cuando hablamos del derecho a la Educación de los menores con discapacidad y con o sin necesidades educativas especiales, ya que muy probablemente su discapacidad permanezca a lo largo de sus vidas.

- Formar grupos con menos alumnos cuando se integran niños con discapacidad con o sin necesidades educativas especiales y con dos docentes a cargo: la grupo y de apoyo.

4.5.2. Para la Dirección de Educación Especial

- Hacer un análisis crítico de la eficacia de las USAER que han funcionado hasta el día de hoy, considerando la opinión de los alumnos, Padres de Familia, Maestros de Grupo, Directores de Escuela Primaria y miembros de cada USAER.

- Propiciar, cuantas veces sea posible a lo largo del ciclo escolar, reuniones de los integrantes de las USAER, o al menos de las Maestras y Maestros de Apoyo adscritas a ellas, existentes por Delegación para que compartan sus experiencias en el trabajo con los menores que sufren alguna discapacidad y tienen necesidades educativas especiales.

- Exigir que se adjudique un salón a las Maestras de Apoyo de las USAER, y todo lo que ellas requieran, dentro de las Escuelas Primarias donde puedan realizar sus actividades y guardar el material que utilizan para el desarrollo de las mismas.

- Pagar porque sean Pedagogos tanto los integrantes del grupo itinerante de las USAER como sus Maestras o Maestros de Apoyo, los cuales podrán solicitar la opinión de especialistas de otras carreras, como la Psicología, en caso de considerarlo necesario.

- Dar capacitación en Educación Especial, a todos los involucrados en la integración educativa a partir de las necesidades de las escuelas.

4.5.3. Para el Colegio de Pedagogía

- Incluir en su Plan de Estudios 2010, con calidad de obligatoria(s), una o más materias que traten de la Educación Especial con relación a la integración educativa y las USAER.

- Acordar con la Secretaría de Educación Pública la incorporación de egresados de la carrera de Pedagogía en todas las instancias posibles que estén involucradas con la Educación de menores con discapacidad y necesidades educativas especiales a nivel de Primarias, prioritariamente como integrantes de las USAER.

- Establecer como Servicio Social de la carrera en Pedagogía la posibilidad de que sus estudiantes puedan participar, durante un ciclo escolar, en los procesos de enseñanza-aprendizaje que las Maestras de Apoyo de las USAER realizan con menores que tienen alguna discapacidad y necesidades educativas especiales.

4.5.4. Para la División de Estudios de Posgrado de la UNAM

- Crear una Maestría, y quizá un Doctorado, enfocada al conocimiento de métodos y técnicas aplicables en el proceso de enseñanza y aprendizaje de menores con discapacidad y necesidades educativas especiales.

- Constituir un grupo de egresados de Posgrado en Pedagogía que contribuyan con la SEP y, particularmente, con la Dirección de Educación Especial en la realización de investigaciones que permitan mejorar la eficiencia de los integrantes de las USAER.

REFERENCIAS

DICCIONARIOS

- CREDSA. (1972). *Diccionario Enciclopédico Universal* (5ª ed.). España: Autor.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la Lengua Español*. España: Espasa Calpe.

FOLLETOS

- Dirección General de Educación Especial (DGEE). (1985). *La Educación Especial en México*. México: SEP.
- Dirección de Educación Especial (DEE). (1994). *Cuadernos de Integración Educativa (CIE) No. 1. Proyecto General para la Educación Especial en México*. México: Autor/SEP.
- (1994). *Cuadernos de Integración Educativa No. 2. Artículo 41 comentado de la Ley General de Educación*. México: SEP.
- (1994). *Cuadernos de Integración Educativa (CIE) No. 3. Declaración de Salamanca de principios, políticas y práctica para las necesidades educativas especiales*. México: Autor/SEP.
- (1994). *Cuadernos de Integración Educativa (CIE) No. 4. Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)*. México: Autor/SEP.
- (1994). *Cuadernos de Integración Educativa (CIE) No. 5. La integración educativa como fundamento de la calidad del Sistema de Educación Básica para todos*. México: Autor/SEP.
- (1997). *Cuadernos de Integración Educativa No. 6. Proyecto general de Educación Especial. Pautas de organización*. México: Autor/SEP.
- (1997b). *Cuadernos de Integración Educativa (CIE) No. 7. Declaración de la Conferencia Nacional Atención educativa a menores con necesidades educativas especiales. Equidad para la diversidad*. México: DEE/SEP.

LIBROS

- Bautista, R. (Coord.). (2002). *Necesidades Educativas Especiales* (3ª ed.). Málaga, Ediciones Aljibe.
- Chan, M. E. (Coord.). (2009). *La gestión de la innovación en el marco de las reformas educativas*. México: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (ITESO).
- Dirección de Educación Especial (DEE). (s/f). *Modelos de Atención de los Servicios de Educación Especial*. México: Gobierno Federal, Secretaría de Educación Pública y Vivir Mejor.
- Dirección General de Orientación y Servicios Educativos. (2001). *Guía de Carreras UNAM 2001*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- García Cedillo, I., Escalante Herrera, I., Escandón Minutti, M. C., Fernández Torres, L. G., Mustri Dabbah, A. & Puga Vázquez, I. (2000). *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*. México: SEP y Cooperación Española.
- Tapia Hernández, S. (1999). *Principales Declaraciones y Tratados Internacionales de Derechos Humanos ratificados por México*. México: Comisión Nacional de los Derechos Humanos.

MANUALES

- Sánchez Gómez, L. I. (s/f). *Lineamientos Generales para la Organización y Funcionamiento de los Servicios de Educación Inicial, Básica, Especial y para Adultos en el Distrito Federal. Ciclo escolar 2010-2011*. Documento interno no publicado.

PLANES

- Torres Corona, C. M. (Dir.). (2010). *Plan de trabajo U.S.A.E.R. VI-26*. Documento interno no publicado.

PROGRAMAS

Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica. (2002). *Programa de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*. México: Secretaría de Educación Pública.

MESOGRAFÍA

ARTÍCULOS

Facultad de Filosofía y Letras. (2011). Colegio de Pedagogía. Recuperado el 06 de abril de 2011, de <http://www.filos.unam.mx/LICENCIATURA/Pedagogia/>

Molina Ureña, S. (2002). Educación Especial: su historia y sus retos para el siglo XXI. *Espiga*, (6), pp. 1-12. Recuperado el 06 de agosto de 2011, de http://www.uned.ac.cr/sociales/espiga/documents/02ESPIGA6_000.pdf

Naciones Unidas Enable. (s/f). *Los derechos y las personas con discapacidad. Signatarios y ratificaciones de la Convención y del Protocolo Facultativo*. Recuperado el 26 de agosto de 2011, de <http://www.un.org/spanish/disabilities/countries.asp?navid=17&pid=578>

Pedraza Medina, H. & Acle Tomasini, G. (2009). Formas de interacción y diálogo maestro-alumno con discapacidad ubtelectual en clases de español. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(41), 431-449. Recuperado el 06 de octubre de 2011, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662009000200005&script=sci_arttext

Rodríguez Valdez, M. A. (2009) *Antecedentes de la Educación Especial en México*. Recuperado el 06 de agosto de 2011, de http://pirinolaradio.blogspot.com/2009/10/antecedentes-de-la-educacion-especial_7110.html

UNAM. (2011). Ciudad Universitaria Facultad de Psicología Licenciatura en Psicología. Recuperado el 16 de octubre de 2011, de http://www.100.unam.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=247

INFORMES

Núñez, I. et. al. (1993). *Sistema Educativo Nacional de Chile*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación de Chile y Organización de Estados Iberoamericanos. Recuperado el 06 de agosto de 2011, de <http://www.oei.es/quipu/chile/CHIL11.PDF>

NORMATIVIDAD

Congreso Constituyente de los Estados Unidos Mexicanos. (1917, Texto vigente). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Última reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación: 14 de julio del 2011*. Recuperado el 12 de abril de 2011 en <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf>

Congreso de los Estados Unidos Mexicanos. (1993, Texto original). *Ley General de Educación*. Recuperado el 24 de junio de 2011 en http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_orig_13jul93_ima.pdf

----- (1993, Texto vigente). *Ley General de Educación. Última reforma publicada DOF 28-01-2011*. Recuperado el 12 de abril de 2011 en <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>

----- (2000, Texto vigente). *Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, niños y adolescentes. Última reforma publicada DOF 19-08-2010*. Recuperado el 16 de abril de 2011, de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/185.pdf>

----- (2011, Texto vigente). *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad. Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 30 de mayo de 2011*. Recuperado el 21 de julio de 2011, de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGIPD.pdf>

Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México. (s/f) Legislación Federal. En *Información Jurídica*. Recuperado el 24 de mayo de 2011, de <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/>

Mareño Sempertegui, M. (s/f). *La discapacidad como concepto. Una revisión de los principales modelos de conceptualización e interpretación*. Recuperado el 26 de abril de 2011, de <http://www.efn.unNarcor.edu/escuelas/biomedica/Plandeestudios/materias%20comp>

letas/Ingenieria%20en%20rehabilitacion/Clases/02-

Concepto%20Historia%20y%20Modelos%20de%20discapacidad.pdf

Organización de Estados Americanos (OEA). (1948). *Declaración Americana de los Derechos y Deberes del Hombre*. Recuperado el 09 de agosto de 2011, de http://www.oas.org/dil/esp/Declaraci%C3%B3n_Americana_de_los_Derechos_y_Deberes_del_Hombre_1948.pdf

----- (1969). *Convención Americana sobre Derechos Humanos "Pacto de San José de Costa Rica"*. Recuperado el 08 de 2011, de <http://www.oas.org/juridico/spanish/Tratados/b-32.html>

----- (1988). *Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en Materia de Derechos Económicos, Sociales Y Culturales "Protocolo De San Salvador"*. Recuperado el 09 de agosto de 2011, de <http://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-52.html>

Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. Recuperado el 16 de abril de 2011, de <http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm>

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado el 09 de agosto de 2011, de <http://www.un.org/es/documents/udhr/>

----- (1959). *Declaración de los Derechos del Niño*. Recuperado el 09 de agosto de 2011, de <http://www.un.org/es/documents/udhr/>

----- (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Recuperado el 08 de agosto de 2011, de <http://www2.ohchr.org/spanish/law/cescr.htm>

----- (1971). *Declaración de los Derechos del Retrasado Mental*. Recuperado el 09 de agosto de 2011, de <http://www.cinu.org.mx/temas/desarrollo/dessocial/integracion/ares2856xxvi.htm>

----- (1975). *Declaración de los Derechos de los Impedidos*. Recuperado el 09 de agosto de 2011, de http://www.cinu.org.mx/temas/desarrollo/dessocial/integracion/ares_3477xxx.htm

----- (1989). *La Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado el 09 de agosto de 2011, de http://www.unicef.org/mexico/spanish/mx_resources_textocdn.pdf

----- (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Recuperado el 26 de agosto de 2011, de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) & Ministerio de Educación y Ciencia de España (MEYCE). (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las necesidades educativas especiales*. Recuperado el 16 de abril de 2011, de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

Secretaría de Educación Pública (SEP). (2010). *Directorio de Escuelas*. Recuperado el 16 de abril de 2010, de http://www2.sepdf.gob.mx/directorio_escuelas/cct_mas.jsp?cve_cct=09DPR5090E

PROGRAMA

Fernández Muñoz, R. (s/f). *Bases pedagógicas de la Educación Especial*. España: Universidad de Castilla-La Mancha. Recuperado el 28 de agosto de 2011, de <http://www.uclm.es/profesorado/ricardo/PROGEE.htm>

TESIS

Osnaya Alarcón, F. (2003). *Las representaciones sociales de las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular*. Tesis (Doctorado: Innovación y Sistema Educativo). Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado el 20 de octubre de 2011, de <http://tdx.cat/bitstream/handle/10803/5033/foa1de1.pdf?sequence=1>

ANEXO 1. ABREVIATURAS

Tabla A.1. Las abreviaturas y su significado

ABREVIATURA	SIGNIFICADO
CIE	Cuaderno de Integración Educativa
DEE	Dirección de Educación Especial.
DGEE	Dirección General de Educación Especial.
ITESO	Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente.
MEYCE	Ministerio de Educación y Ciencia de España.
NEE	Necesidades educativas especiales.
OEA	Organización de Estados Americanos.
ONU	Organización de las Naciones Unidas.
SEP	Secretaría de Educación Pública.
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>).
USAER	Servicios de Apoyo a la Educación Regular.

Elaborado por la autora de esta Tesis.

ANEXO 2. GLOSARIO

Tabla A.2. Definiciones

TÉRMINO	DEFINICIÓN
Accesibilidad	“Las medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales” (Congreso de la Unión, 2011, Texto vigente, art. 2, frac. I).
Ajustes Razonables	“... las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales” (Congreso de la Unión, 2011, Texto vigente, art. 2, frac. II).
Alumno con necesidades educativas especiales	“... se considera que el alumno presenta necesidades educativas especiales cuando en relación con sus compañeros de grupo, enfrenta dificultades para desarrollar el aprendizaje de los contenidos consignados en el currículum escolar, requiriendo que a su proceso educativo se incorporen mayores recursos y/o recursos diferentes a fin de que logren los fines y objetivos curriculares” (DEE. CIE No. 4, p. 5).
Currículo	“Plan de estudios.// 2. Conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades” (Real Academia de la Lengua, 2001, p. 719).
Discapacidad	“Cualidad de discapacitado” (Real Academia de la Lengua, 2001, p. 831).
Discapacitado	“Dicho de una persona: Que tiene impedida o entorpecida alguna de las actividades cotidianas consideradas normales, por alteración de sus funciones intelectuales o físicas” (Real Academia de la Lengua, 2001, p. 831).
Discriminación por motivos de discapacidad	“Se entenderá cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar, menoscabar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de otro tipo. Incluye todas las formas de discriminación, entre ellas, la denegación de ajustes razonables” (Congreso de la Unión, 2011, Texto vigente, art. 2, frac. IX).
Diseño Universal	“... [es] el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado” (ONU, 2006, art. 2).
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 a mujeres y a hombres, de manera que tengan sentido de solidaridad social” (Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, 1993, Texto vigente, art. 2).
Educación Especial	Es la destinada a personas con discapacidad (Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, 1993, Texto vigente, art. 41). “La que se imparte a personas afectadas de alguna anomalía mental o física que dificulta su adaptación a la enseñanza ordinaria” (Real Academia de la Lengua, 2001, p. 864.).

	“La... destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social incluyente y con perspectiva de género” ” (Congreso de la Unión, 2011, Texto vigente, art. 2, frac. XI).
Educación Inclusiva	“Es la educación que propicia la integración de personas con discapacidad a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos” (Congreso de la Unión, 2011, Texto vigente, art. 2, frac. XII).
Educador	“... es [el] promotor, coordinador, facilitador y agente directo del proceso educativo” (Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, 1993, Texto vigente, art. 21).
Estimulación Temprana	“Atención brindada a niños y niñas de entre 0 y 6 años para potenciar y desarrollar al máximo sus posibilidades físicas, intelectuales, sensoriales y afectivas, mediante programas sistemáticos y secuenciados que abarquen todas las áreas del desarrollo humano, sin forzar el curso natural de su maduración” (Congreso de la Unión, 2011, Texto vigente, art. 2, frac. XIV).
Impedido	“... designa a toda persona incapacitada de subvenir por sí misma, en su totalidad o en parte, a las necesidades de una vida individual o social normal a consecuencia de una deficiencia, congénita o no, de sus facultades físicas o mentales” (ONU, 1975, Art. 1).
Individualización	Principio entendido como el “que la atención educativa de los alumnos se ajustará a las características y singularidades de cada uno de ellos” (Bautista, 2002, p. 36).
Integración escolar	“La integración escolar es una y se da cuando el niño con necesidades educativas especiales participa de un modelo educativo único y general...” (Bautista (Coord.), 2002, p. 41)
Niña y niños	“... son... las personas de hasta 12 años incompletos...” (Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, 2000, Texto vigente, art. 2).
Normalización	‘Posibilidad de que el deficiente mental desarrolle un tipo de vida tan normal como sea posible’ (Bank-Mikkelsen, citado en Bautista, 2002, p. 34)
Persona con Discapacidad	“... quien padezca una alteración funcional física, intelectual o sensorial, que le impida realizar una actividad propia de su edad y medio social, y que implique desventajas para su integración familiar, social, educacional o laboral” (Congreso de los Estados Unidos Mexicanos, 2000, Texto vigente, art. 29). “Toda persona que por razón congénita o adquirida presenta una o más deficiencias de carácter físico, mental, intelectual o sensorial, ya sea permanente o temporal y que al interactuar con las barreras que le impone el entorno social, pueda impedir su inclusión plena y efectiva, en igualdad de condiciones con los demás” (Congreso de la Unión, 2011, art. 2, frac. XXI).
Sectorización,	Principio “según el cual los alumnos con necesidades especiales recibirán las atenciones que precisan dentro de su medio ambiente natural, es decir, los apoyos y servicios se organizarán de tal forma que lleguen allí donde se produzca la necesidad” (Bautista, 2002, p. 36).
Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER)	... instancia técnico-operativa que Educación Especial ha impulsado para ofrecer los apoyos teóricos metodológico en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales dentro del ámbito de las escuelas de Educación Básica, contribuyendo en la transformación de las prácticas profesionales para la ampliación de la cobertura en respuesta a la diversidad de la población escolar (DEE, 1997, CIE No. 6, p. 15).

Elaborado por la autora de esta Tesis.

ANEXO 3. MARCO DE ACCIÓN SOBRE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Introducción

1. El presente Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales fue aprobado por la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, organizada por el Gobierno de España, en colaboración con la UNESCO, y celebrada en Salamanca del 7 al 10 de junio de 1994. Su objetivo es informar la política e inspirar la acción de los gobiernos, las organizaciones internacionales y nacionales de ayuda las organizaciones no gubernamentales y otros organismos, en la aplicación de la Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales. El Marco se inspira en la experiencia nacional de los países participantes y en las resoluciones, recomendaciones y publicaciones del sistema de las Naciones Unidas y de otras organizaciones intergubernamentales, especialmente las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad.⁴⁰ Tiene en cuenta también las propuestas, directrices y recomendaciones formuladas por los cinco seminarios regionales de preparación de esta Conferencia Mundial.

2. El derecho que cada niño tiene a recibir educación se ha proclamado en la Declaración de Derechos Humanos y ha sido ratificado en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos. **Toda persona con discapacidad tiene derecho a expresar sus deseos en lo referente a su educación en la medida en que pueda haber certidumbre al respecto. Los padres tienen un derecho intrínseco a ser consultados sobre la forma de educación que mejor se adapte a las necesidades, circunstancias y aspiraciones de sus hijos.**

3. **El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales' lingüísticas u otras.** Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados a niños que viven en la calle y que trabajan niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados. Todas estas condiciones plantean una serie de retos para los sistemas escolares. En el contexto de este Marco de Acción **el término "necesidades educativas especiales" se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje.** Muchos niños experimentan dificultades de aprendizaje y tienen por lo tanto necesidades educativas especiales en algún de su escolarización. **Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves.** Cada vez existe un mayor (*sic*) en que los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales sean incluidos en los planes educativos elaborados para la mayoría de los niños y niñas. Esta idea ha llevado al de escuela integradora. **El reto con que se enfrentan las escuelas integradoras es el de desarrollar una pedagogía centrada en el niño, capaz de educar con éxito a todos los niños y niñas comprendidos los que sufren discapacidades graves.** El mérito de estas escuelas no es sólo que sean capaces de dar una educación de calidad a todos los niños; con su creación se da un paso muy importante para intentar cambiar las actitudes de discriminación crear comunidades que acojan a todos y sociedades integradoras.

4. Las necesidades educativas especiales incorporan los principios ya probados de una pedagogía razonable de la que todos los niños y niñas se puedan beneficiar. Da por sentado que todas las diferencias humanas son normales y que el aprendizaje, por tanto debe adaptarse a las necesidades de cada niño, más que cada niño adaptarse a los supuestos predeterminados en cuanto al ritmo y la naturaleza del proceso educativo. Una pedagogía centrada en el niño es positiva para todos los alumnos y como consecuencia, para toda la sociedad. La experiencia nos ha demostrado que se puede reducir el número de fracasos escolares y de repetidores, algo muy común en muchos sistemas educativos, y garantizar un mayor nivel de éxito escolar. Una pedagogía centrada en el niño puede servir para evitar el desperdicio de recursos y la destrucción de

⁴⁰ Normas uniformes de las Naciones Unidas sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. Resolución 48/96 aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su 48ª reunión del 20 de diciembre de 1993.

esperanzas consecuencias frecuentes de la mala calidad de la enseñanza y de la mentalidad de que "la que sirve para uno sirve para todos". Las escuelas que se centran en el niño son además la base para la construcción de una sociedad centrada en las personas que respete tanto la dignidad como las diferencias de todos los seres humanos. Existe la imperiosa necesidad de cambiar de perspectiva social. Durante demasiado tiempo, los problemas de las personas con discapacidades han sido agravados por una sociedad invalidante que se fijaba más en su discapacidad que en su potencial.

5. Este Marco de Acción comprende las partes siguientes:

I. Nuevas ideas sobre las necesidades educativas especiales

II. Directrices para la acción en el plano nacional

- A. Política y organización
- B. Factores escolares
- C. Contratación y formación del personal docente
- D. Servicios de apoyo exteriores
- E. Áreas prioritarias
- F. Participación de la comunidad
- G. Recursos necesarios

III. Directrices para la acción en los planos regional e internacional

I- NUEVAS IDEAS SOBRE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

6. La tendencia de la política social durante las dos décadas pasadas ha sido fomentar la integración y la participación y luchar contra la exclusión. La integración y la participación forman parte esencial de la dignidad humana y del disfrute y ejercicio de los derechos humanos. En el campo de la educación, esta situación se refleja en el desarrollo de estrategias que posibiliten una auténtica igualdad de oportunidades. La experiencia de muchos países demuestra que la integración de los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales se consigue de forma más eficaz en escuelas integradoras para todos los niños de una comunidad. Es en este contexto en el que los que tienen necesidades educativas especiales pueden avanzar en el terreno educativo y en el de la integración social. Las escuelas integradoras representan un marco favorable para lograr la igualdad de oportunidades y la completa participación, pero para que tengan éxito es necesario realizar un esfuerzo en común, no sólo de los profesores y del resto del personal de la escuela, sino también de los compañeros, padres, familias y voluntarios. La reforma de las instituciones sociales no sólo es una tarea técnica, sino que depende ante todo de la convicción, el compromiso y la buena voluntad de todos los individuos que integran la sociedad.

7. El principio fundamental que rige las escuelas integradoras es que todos los niños deben aprender juntos, siempre que sea posible, haciendo caso omiso de sus dificultades y diferencias. Las escuelas integradoras deben reconocer las diferentes necesidades de sus alumnos y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños y garantizar una enseñanza de calidad por medio de un programa de estudios apropiado, una buena organización escolar, una utilización atinada de los recursos y una asociación con sus comunidades. Debería ser, de hecho, una continua prestación de servicios y ayuda para satisfacer las continuas necesidades especiales que aparecen en la escuela.

8. En las escuelas integradoras, los niños con necesidades educativas especiales deben recibir todo el apoyo adicional necesario para garantizar una educación eficaz. La escolarización integradora es el medio más eficaz para fomentar la solidaridad entre los niños con necesidades especiales y sus compañeros. La escolarización de los niños en escuelas especiales - o clases especiales en la escuela con carácter permanente - debiera ser una excepción, que solo sería recomendable aplicar en aquellos casos, muy poco frecuentes, en los que se demuestre que la educación en las clases ordinarias no puede satisfacer las necesidades educativas o sociales del niño, o cuando sea necesario para el bienestar del niño o de los otros niños.

9. La situación en cuanto a las necesidades educativas especiales varía mucho de un país a otro. Existen países, por ejemplo, en los que hay escuelas especiales bien establecidas para alumnos con discapacidades

específicas. Esas escuelas especiales pueden suponer un recurso muy valioso para la creación de escuelas integradoras. El personal de estas instituciones especiales posee los conocimientos necesarios para la pronta identificación de los niños con discapacidades. Las escuelas especiales pueden servir también como centros de formación para el personal de las escuelas ordinarias. Finalmente, las escuelas especiales - o los departamentos dentro de las escuelas integradoras - pueden continuar ofreciendo una mejor educación a los relativamente pocos alumnos que no pueden ser atendidos en las escuelas o clases ordinarias. La inversión en las escuelas especiales existentes debería orientarse a facilitar su nuevo cometido de prestar apoyo profesional personal de las escuelas especiales puede aportar una contribución importante a las escuelas ordinarias por lo que respecta a la adaptación del contenido y método de los programas de estudios a las necesidades individuales de los alumnos.

10. Los países que tengan pocas o ninguna escuela especial harían bien, en general, en concentrar sus esfuerzos en la creación de escuelas integradoras y de servicios especializados -sobre todo en la formación del personal docente en las necesidades educativas especiales y en la creación de centros con buenos recursos de personal y equipo, a los que las escuelas podrían pedir ayuda- necesarios para que puedan servir a la mayoría de niños y jóvenes.

La experiencia, especialmente en los países en vías de desarrollo, índice que el alto costo de las escuelas especiales supone, en la práctica, que sólo una pequeña minoría de alumnos, que normalmente proceden de un medio urbano, se benefician de estas instituciones. La gran mayoría de alumnos con necesidades especiales, en particular en las áreas rurales, carecen en consecuencia de este tipo de servicios. En muchos países en desarrollo se calcula que están atendidos menos de uno por ciento de los alumnos con necesidades educativas especiales. La experiencia, además, índice que las escuelas integradoras, destinadas a todos los niños y niñas de la comunidad, tienen más éxito a la hora de obtener el apoyo de la comunidad y encontrar formas innovadoras e imaginativas para utilizar los limitados recursos disponibles.

11. El planeamiento gubernamental de la educación debería centrarse en la educación de todas las personas, de todas las regiones del país y de cualquier condición económica, tanto en las escuelas públicas como en las privadas.

12. Dado que en el pasado un número relativamente bajo de niños con discapacidad han podido acceder a la educación, especialmente en los países en desarrollo, existen millones de adultos con discapacidades que no tienen ni los rudimentos de una educación básica. Es necesario, por tanto, realizar un esfuerzo en común para que todas las personas con discapacidades reciban la adecuada alfabetización a través de programas de educación de adultos.

13. Es particularmente importante darse cuenta que las mujeres han estado doblemente en desventaja, como mujeres y como personas con discapacidad. Tanto mujeres como hombres deberían participar por igual en el diseño de los programas de educación y tener las mismas oportunidades de beneficiarse de ellos. Sería necesario realizar en particular esfuerzos para fomentar la participación de las niñas y mujeres con discapacidades en los programas de educación.

14. Este Marco de Acción se ha pensado para que sirva de directriz para la planificación de acciones sobre necesidades educativas especiales. Evidentemente no puede recoger todas las situaciones que pueden darse en diferentes países y regiones y debe, por tanto, adaptarse para ajustarlo a las condiciones y circunstancias locales. Para que sea eficaz, debe ser completado por planes nacionales, regionales y locales inspirados por la voluntad política y popular de alcanzar la educación para todos.

II- DIRECTRICES PARA LA ACCIÓN EN EL PLANO NACIONAL

A. POLÍTICA Y ORGANIZACIÓN

15. *La educación integrada y la rehabilitación apoyada por la comunidad representan dos métodos complementarios de impartir enseñanza a las personas con necesidades educativas especiales. Ambos se basan en el principio de integración y participación y representan modelos bien comprobados y muy eficaces en cuanto a costo para fomentar la igualdad de acceso de las personas con necesidades educativas especiales, que es parte de una estrategia nacional cuyo objetivo es conseguir la educación para todos. Se*

invita a los países a que tengan en cuenta las acciones que a continuación se detallan a la hora de organizar y elaborar la política de sus sistemas de educación.

16. La legislación debe reconocer el principio de igualdad de oportunidades de los niños, jóvenes y adultos con discapacidades en la enseñanza primaria, secundaria y superior, enseñanza impartida, en la medida de lo posible, en centros integrados.

17. Se deberían adoptar medidas legislativas paralelas y complementarias en sanidad, bienestar social formación profesional y empleo para apoyar y hacer efectivas las leyes sobre educación.

18. **Las políticas de educación en todos los niveles, del nacional al local, deben estipular que un niño o niña con discapacidad asistan a la escuela más cercana:** es decir, a la escuela que debería asistir si no tuviera discapacidad. Las excepciones a esta norma deberán preverse solo en los casos en los que sea necesario recurrir a instituciones especiales.

19. **La integración de niños con discapacidades deberá formar parte de los planes nacionales de "educación para todos".** Incluso en los casos excepcionales en que sea necesario escolarizar a los niños en escuelas especiales, no es necesario que su educación esté completamente aislada. Se deberá procurar que asistan a tiempo parcial a escuelas ordinarias. Se deberán tomar las medidas necesarias para conseguir la misma política integradora de jóvenes y adultos con necesidades especiales en la enseñanza secundaria y superior, así como en los programas de formación. También se deberá prestar la atención necesaria para garantizar la igualdad de acceso y oportunidades a las niñas y mujeres con discapacidades.

20. Deberá prestarse particular atención a las necesidades de los niños y jóvenes con discapacidades graves o múltiples. Tienen tanto derecho como los demás miembros de la comunidad a llegar a ser adultos que disfruten de un máximo de independencia, y su educación deberá estar orientada hacia ese fin, en la medida de sus capacidades.

21. **Las políticas educativas deberán tener en cuenta las diferencias individuales y las distintas situaciones.** Debe tenerse en cuenta la importancia de la lengua de signos como media de comunicación para los sordos, por ejemplo, y se deberá garantizar que todos los sordos tengan acceso a la enseñanza en la lengua de signos de su país. Por las necesidades específicas de comunicación de los sordos y los sordos/ciegos, sería más conveniente que se les impartiera una educación en escuelas especiales o en clases y unidades especiales dentro de las escuelas ordinarias.

22. La rehabilitación basada en la comunidad debe formar parte de una estrategia general destinada a impartir una enseñanza y una capacitación eficaces en función de los costos para personas con necesidades educativas especiales. La rehabilitación basada en la comunidad deberá constituir un método específico de desarrollo comunitario que tienda a rehabilitar, ofrecer igualdad de oportunidades y facilitar la integración social de las personas discapacitadas. Su aplicación debe ser el resultado de los esfuerzos combinados de las propias personas discapacitadas, sus familias y comunidades y de los servicios educativos, sanitarios, profesionales y de asistencia social.

23. Tanto las políticas como los acuerdos de financiación deben fomentar y propiciar la creación de escuelas integradoras. Habrá que derribar los obstáculos que impidan el traslado de escuelas especiales a escuelas ordinarias y organizar una estructura administrativa común. **Los progresos hacia la integración deberán ser evaluados por medio de estadísticas y encuestas en las que se pueda comprobar el número de alumnos con discapacidades que se benefician de los recursos, conocimientos técnicos y equipo destinado a las personas con necesidades educativas especiales, así como el número de alumnos con necesidades educativas especiales matriculados en escuelas ordinarias.**

24. Se debe mejorar en todos los niveles la coordinación entre los responsables de la enseñanza y los de la salud y asistencia social, con objeto de establecer una convergencia y una complementariedad eficaz. En los procesos de planificación y coordinación también se deberá tener en cuenta el papel real y potencial que pueden desempeñar las organizaciones semipúblicas y las organizaciones no gubernamentales. Será necesario realizar un esfuerzo particular para conseguir el apoyo de la comunidad para atender a las necesidades educativas especiales.

25. Las autoridades nacionales se encargarán de supervisar la financiación externa de las necesidades educativas especiales y, en colaboración con los asociados a nivel internacional cerciorarse de que esté en consonancia con las políticas y prioridades nacionales cuyo objetivo es la educación para todos. Las organizaciones de ayuda bilaterales y multilaterales, por su parte, deberán estudiar detenidamente las políticas nacionales en lo que se refiere a las necesidades educativas especiales a la hora de la planificación y aplicación de los programas de enseñanza y áreas relacionadas con los mismos.

B. FACTORES ESCOLARES

26. La creación de escuelas integradoras que atiendan un gran número de alumnos en zonas rurales y urbanas requiere la formulación de políticas claras y decididas de integración y una adecuada financiación, un esfuerzo a nivel de información pública para luchar contra los prejuicios y fomentar las actitudes positivas, un extenso programa de orientación y formación profesional y los necesarios servicios de apoyo. Será necesario introducir los cambios que a continuación se detallan en la escolarización, y muchos otros, para contribuir al éxito de las escuelas integradoras: programa de estudios, edificios, organización de la escuela, pedagogía, evaluación, dotación de personal, ética escolar y actividades extraescolares.

27. La mayoría de los cambios necesarios no se limitan a la integración de los niños con discapacidades. Estos cambios forman parte de una reforma de la enseñanza necesaria para mejorar su calidad y pertinencia y la promoción de un mejor aprovechamiento escolar por parte de todos los alumnos. En la Declaración Mundial sobre Educación para Todos se recalca la necesidad de un modelo que garantice la escolarización satisfactoria de toda la población infantil. La adopción de sistemas más flexibles y adaptables capaces de tener en cuenta las diferentes necesidades de los niños contribuirán a conseguir el éxito en la enseñanza y en la integración. **Las siguientes directrices se centran en los puntos que han de ser tenidos en cuenta a la hora de integrar a los niños con necesidades educativas especiales en escuelas integradoras.**

Flexibilidad del programa de estudios

28. Los programas de estudios deben adaptarse a las necesidades de los niños y no al revés. Por consiguiente, las escuelas deberán ofrecer opciones curriculares que se adapten a los niños con capacidades e intereses diferentes.

29. Los niños y niñas con necesidades educativas especiales deben recibir un apoyo adicional en el programa regular de estudios, en vez de seguir un programa de estudios diferente. El principio rector será el de dar a todos los niños la misma educación, con la ayuda adicional necesaria para aquéllos que la requieran.

30. La adquisición de conocimientos no es sólo una mera cuestión de instrucción formal y teórica. El contenido de la enseñanza debe responder a las necesidades de los individuos a fin de que éstos puedan participar plenamente en el desarrollo. La instrucción debe relacionarse con la propia experiencia de los alumnos y con sus intereses concretos, para que se sientan así más motivados.

31. Para seguir los progresos de cada niño, habrá que revisar los procedimientos de evaluación. La evaluación formativa deberá integrarse en el proceso educativo ordinario para mantener al alumno y al profesor informados del dominio del aprendizaje alcanzado, determinar las dificultades y ayudar a los alumnos a superarlas.

32. Se deberá prestar un apoyo continuo a los niños con necesidades educativas especiales, desde una ayuda mínima en las aulas ordinarias hasta la aplicación de programas de apoyo pedagógico suplementarios en la escuela, ampliándolos, cuando sea necesario, para recibir la ayuda de profesores especializados y de personal de apoyo exterior.

33. Cuando sea necesario, se deberá recurrir a ayudas técnicas apropiadas y asequibles para conseguir una buena asimilación del programa de estudios y facilitar la comunicación, la movilidad y el aprendizaje. Las ayudas técnicas resultarán más económicas y eficaces si proceden de un centro común en cada localidad, donde se disponga de conocimientos técnicos para ajustar las ayudas a las necesidades individuales y mantenerlas actualizadas.

34. Deben crearse capacidades y efectuar investigaciones regionales y nacionales para elaborar la tecnología de apoyo apropiada para las necesidades educativas especiales. Se alentará a los Estados que han ratificado el Acuerdo de Florencia a que utilicen dicho instrumento para facilitar la libre circulación de material y equipo relacionados con las necesidades de personas con discapacidades. En cuanto a los Estados que no se hayan adherido al Acuerdo, se les invita a que lo hagan a fin de facilitar la libre circulación de servicios y bienes de carácter educativo y cultural.

Gestión escolar

35. **Los administradores locales y los directores de establecimientos escolares pueden contribuir en gran medida a que las escuelas atiendan más a los niños con necesidades educativas especiales, si se les da la autoridad necesaria y la capacitación adecuada para ello. Debe invitárseles a establecer procedimientos de gestión más flexibles, reasignar los recursos pedagógicos, diversificar las opciones educativas, facilitar la ayuda mutua entre niños, respaldar a los alumnos que experimentan dificultades y establecer relaciones con los padres y la comunidad. Una buena gestión escolar depende de la participación activa y creativa de los profesores y el resto del personal, la colaboración y el trabajo en equipo para satisfacer las necesidades de los alumnos.**

36. **Los directores de los centros escolares deberán encargarse en particular de fomentar actitudes positivas en la comunidad escolar y de propiciar una cooperación eficaz entre profesores y personal de apoyo.** Las modalidades adecuadas de apoyo y la función exacta de los distintos participantes en el proceso educativo deberán decidirse mediante consultas y negociaciones.

37. Cada escuela debe ser una comunidad colectivamente responsable del éxito o el de cada alumno. **El equipo docente, y no cada profesor, deberá compartir la responsabilidad de la enseñanza impartida a los niños con necesidades especiales.** Se deberá invitar a padres y voluntarios a participar de forma activa en la labor de la escuela. Los maestros, sin embargo, desempeñan un papel decisivo como encargados de la gestión del proceso educativo, al prestar apoyo a los niños mediante la utilización de los recursos disponibles tanto en el aula como fuera de ella.

Información e investigación

38. **La difusión de ejemplos de prácticas acertadas puede contribuir a mejorar la enseñanza y el aprendizaje. También es muy valiosa la información sobre investigaciones pertinentes. Se deberá prestar apoyo en el plano nacional al aprovechamiento de las experiencias comunes y la creación de centros de documentación; asimismo se deberá mejorar el acceso a las fuentes de información.**

39. Las prestaciones educativas especiales deberán integrarse en los programas de investigación y desarrollo de instituciones de investigación y centros de elaboración de programas de estudio. Se deberá prestar especial atención a este respecto a las investigaciones prácticas centradas en estrategias pedagógicas innovadoras. Los profesores deberán participar activamente en la realización y en el estudio de tales programas de investigación. Se deberán efectuar asimismo experimentos piloto y estudios a fondo para orientar la adopción de decisiones y orientar las acciones futuras. Estos experimentos y estudios podrán ser el resultado de esfuerzos conjuntos de cooperación de varios países.

C. CONTRATACION Y FORMACION DEL PERSONAL DOCENTE

40. ***La preparación adecuada de todos los profesionales de la educación también es uno de los factores clave para propiciar el cambio hacia las escuelas integradoras. Se podrán adoptar las disposiciones que a continuación se indican. Cada vez se reconoce más la importancia que tiene la contratación de profesores que sirvan de modelo para los niños con discapacidades.***

41. Los programas de formación inicial deberán inculcar en todos los profesores tanto de primaria como de secundaria, una orientación positiva hacia la discapacidad que permita entender qué es lo que puede conseguirse en las escuelas con servicios de apoyo locales. **Los conocimientos y las aptitudes requeridos son básicamente los de una buena pedagogía, este es, la capacidad de evaluar las necesidades especiales, de adaptar el contenido del programa de estudios, de recurrir a la ayuda de la tecnología, de individualizar los procedimientos pedagógicos para responder a un mayor número de aptitudes, etc.** En las escuelas normales prácticas se deberá prestar especial atención a preparar a todos los profesores a que ejerzan su

autonomía y apliquen sus competencias a la adaptación de los programas de estudios y la pedagogía a fin de que respondan a las necesidades de los alumnos, y a que colaboren con los especialistas y con los padres.

42. Un problema que se repite en los sistemas de educación incluso en los que imparten una enseñanza excelente a los alumnos con discapacidades, es la falta de modelos para éstos. Los alumnos con necesidades especiales necesitan oportunidades de relacionarse con adultos con discapacidades que han tenido éxito en la vida, para que puedan basar su vida y sus expectativas en algo real. Además, habrá que formar y presentar ejemplos a los alumnos con discapacidades de personas que las han superado, para que puedan contribuir a determinar las políticas que les afectarán más tarde a lo largo de su vida. **Los sistemas de enseñanza deberán, por tanto, intentar contratar a profesores capacitados y a personal de educación con discapacidades, y deberán intentar también conseguir la participación de personas de la región con discapacidades, que han sabido abrirse camino, en la educación de los niños con necesidades educativas especiales.**

43. Las aptitudes requeridas para responder a las necesidades educativas especiales deberán tenerse en cuenta al evaluar los estudios y al expedir el certificado de aptitud para la enseñanza.

44. Será prioritario preparar guías y organizar seminarios para administradores, supervisores, directores y profesores experimentados locales, con objeto de dotarlos de la capacidad de asumir funciones directivas en este ámbito y prestar apoyo y capacitar a personal docente con menos experiencia.

45. La dificultad principal estriba en impartir formación en el empleo a todos los profesores, teniendo en cuenta las variadas y muchas veces difíciles condiciones en las que desarrollan su profesión. **La formación en el servicio, cuando sea posible, se deberá desarrollar en cada escuela mediante la interacción con formadores y recurriendo a la enseñanza a distancia y otras técnicas de autoaprendizaje.**

46. **La capacitación pedagógica especializada en necesidades especiales, que permite adquirir competencias adicionales, deberá impartirse normalmente en forma paralela a la formación ordinaria, con fines de complementación y movilidad.**

47. La capacitación de profesores especializados se deberá reexaminar con miras a permitirles trabajar en diferentes contextos y desempeñar un papel clave en los programas relativos a las necesidades educativas especiales. Su núcleo común deberá ser un método general que abarque todos los tipos de discapacidades, antes de especializarse en una o varias categorías particulares de discapacidad.

48. **A las universidades corresponde un importante papel consultivo en la elaboración de prestaciones educativas especiales, en particular en relación con la investigación, la evaluación, la preparación de formadores de profesores y la elaboración de programas y materiales pedagógicos.** Deberá fomentarse el establecimiento de redes entre universidades y centros de enseñanza superior en los países desarrollados y en desarrollo. Esta interrelación entre investigación y capacitación es de gran importancia. También es muy importante la activa participación de personas con discapacidades en la investigación y formación para garantizar que se tengan en cuenta sus puntos de vista.

D. SERVICIOS DE APOYO EXTERIORES

49. **Los servicios de apoyo son de capital importancia para el éxito de las políticas educativas integradoras.** Para garantizar que se presten servicios exteriores en todos los niveles a los niños con necesidades especiales, las autoridades de educación deberán tener en cuenta los puntos siguientes.

50. **El apoyo a las escuelas ordinarias podría correr a cargo tanto de las instituciones de formación del profesorado como del personal de extensión de las escuelas especiales.** Las escuelas ordinarias deberán utilizar cada vez más estas últimas como centros especializados que prestan apoyo directo a los niños con necesidades educativas especiales. Tanto las instituciones de formación como las escuelas especiales pueden dar acceso a dispositivos y materiales específicos que no existen en las aulas ordinarias.

51. Se deberá coordinar en el plano local el apoyo exterior prestado por personal especializado de distintos organismos, departamentos e instituciones, como profesores consultores, psicólogos de la educación, ortofonistas y reeducadores, etc. Las agrupaciones de escuelas han resultado una estrategia provechosa para movilizar los recursos educativos y fomentar la participación de la comunidad. Se les podría

encomendar colectivamente que respondieran a las necesidades educativas especiales de alumnos de su sector, dándoles la posibilidad de asignar los recursos en consecuencia. Estas disposiciones deberán abarcar también los servicios extraeducativos. En efecto, la experiencia parece indicar que los servicios de educación se beneficiarían considerablemente si se hicieran mayores esfuerzos para lograr una utilización óptima de todos los especialistas y todos los recursos disponibles.

E . ÁREAS PRIORITARIAS

La educación preescolar

53. El éxito de las escuelas integradoras depende en gran medida de una pronta identificación, evaluación y estimulación de los niños muy pequeños con necesidades educativas especiales. Se deberán elaborar programas de atención y educación para niños de menos de 6 años de edad o reorientarlos para que fomenten el desarrollo físico, intelectual y social y la respuesta escolar. Estos programas tienen un importante valor económico para el individuo, la familia y la sociedad, ya que impiden que se agraven las condiciones invalidantes. Los programas de este nivel deben reconocer el principio de integración y desarrollarse de modo integral combinando las actividades preescolares y la atención sanitaria de la primera infancia.

54. Muchos países han adoptado políticas en favor de la educación preescolar, sea promoviendo la creación de jardines o escuelas infantiles, sea organizando la información a las familias y las actividades de sensibilización juntamente con los servicios comunitarios (salud, maternidad y puericultura), las escuelas y las asociaciones locales familiares o de mujeres.

Preparación para la vida adulta

55. Se deberá ayudar a los jóvenes con necesidades educativas especiales a que vivan una correcta transición de la escuela a la vida adulta. Las escuelas deberán ayudarlos a ser económicamente activos e inculcarles las aptitudes necesarias para la vida cotidiana, enseñándoles habilidades funcionales que respondan a las demandas sociales y de comunicación y a las expectativas de la vida adulta. Esto exige técnicas de capacitación apropiadas y experiencias directas en situaciones reales fuera de la escuela. Los programas de estudios de los estudiantes con necesidades educativas especiales en clases superiores deberán incluir programas de transición específicos, apoyo para el ingreso en la enseñanza superior cuando sea posible, y la subsiguiente capacitación profesional para prepararlos a funcionar como miembros independientes y activos de sus comunidades al salir de la escuela. Estas actividades deberán llevarse a cabo con la participación activa de los orientadores profesionales, los sindicatos, las autoridades locales y los diferentes servicios y organismos interesados.

Educación de las niñas

56. Las niñas discapacitadas están doblemente desfavorecidas. Se requiere un esfuerzo especial para impartir capacitación y educación a las niñas con necesidades educativas especiales. Además del acceso a la escuela, ha de darse a las niñas con discapacidades acceso a la información, orientación y modelos que les ayuden a escoger opciones realistas, preparándolas así para su futuro papel de adultas.

Educación continua y de adultos

57. Se deberá prestar la necesaria atención a las personas con discapacidades a la hora de diseñar y aplicar los programas educativos. Estas personas deberán tener prioridad en tales programas. También se deberán diseñar cursos especiales que se ajusten a las necesidades y condiciones de los diferentes grupos de adultos con discapacidades.

F. PERSPECTIVAS COMUNITARIAS

58. Los Ministerios de Educación y las escuelas no deben ser los únicos en perseguir el objetivo de impartir enseñanza a los niños con necesidades educativas especiales. Esto exige también la cooperación de las familias y la movilización de la comunidad y de las organizaciones de voluntarios así como el apoyo de todos los ciudadanos. Se pueden deducir varias lecciones muy útiles de la experiencia de países o regiones que han procurado igualar las prestaciones educativas para los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales.

Asociación con los padres

59. **La educación de los niños con necesidades educativas especiales es una tarea compartida por padres y profesionales.** Una actitud positiva de los padres propicia la integración escolar y social. Los padres de un niño con necesidades educativas especiales necesitan apoyo para poder asumir sus responsabilidades. La función de las familias y los padres podría mejorarse facilitando la información necesaria de forma simple y clara; responder a sus necesidades de información y capacitación en atención de los hijos es una tarea de singular importancia en contextos culturales con escasa tradición de escolarización.

60. **Los padres son los principales asociados en lo tocante a las necesidades educativas especiales de sus hijos, y a ellos debería corresponder, en la medida de lo posible, la elección del tipo de educación que desean que se imparta a sus hijos.**

61. Se deberán estrechar las relaciones de cooperación y de apoyo entre los administradores de las escuelas, los profesores y los padres. Se procurará que estos últimos participen en la adopción de decisiones, en actividades educativas en el hogar y en la escuela (donde podrían asistir a demostraciones de técnicas eficaces y recibir instrucciones sobre cómo organizar actividades extraescolares) y en la supervisión y apoyo del aprendizaje de sus hijos.

62. Los gobiernos deberán fomentar la asociación con los padres mediante declaraciones de política y la preparación de leyes sobre los derechos de los padres. Se deberá promover la creación de asociaciones de padres y hacer participar a sus representantes en la concepción y aplicación de programas destinados a mejorar la educación de sus hijos. También se deberá consultar a las organizaciones de personas con discapacidades a la hora de diseñar y aplicar los programas.

Participación de la comunidad

63. La descentralización y la planificación local favorecen una mayor participación de las comunidades en la educación y la capacitación de las personas con necesidades educativas especiales. Se deberá alentar a los administradores locales a suscitar la participación de la comunidad, prestando apoyo a las asociaciones representativas e invitándolas a participar en el proceso de adopción de decisiones. Para ello se deberán establecer mecanismos de movilización y supervisión que incluyan a la administración civil local, las autoridades educativas, sanitarias y sociales, los dirigentes comunitarios y las organizaciones de voluntarios en zonas geográficas suficientemente pequeñas para conseguir una participación comunitaria significativa.

64. **Se deberá buscar la participación de la comunidad para complementar las actividades escolares,** prestar ayuda a los niños en sus deberes en casa y compensar la falta de apoyo familiar. Hay que mencionar a este respecto el papel de las asociaciones de vecinos para facilitar locales, la función de las asociaciones familiares, clubes y movimientos juveniles y el papel potencial de las personas de edad y otros voluntarios, tanto en los programas escolares como extraescolares.

65. Cada vez que una acción de rehabilitación basada en la comunidad se inicie desde el exterior, corresponde a la comunidad decidir si ese programa formará parte de las actividades de desarrollo comunitario en curso. La responsabilidad del programa deberá incumbir a distintos actores de la comunidad, entre ellos las organizaciones de personas con discapacidades y otras organizaciones no gubernamentales. Cuando proceda, las organizaciones gubernamentales nacionales y regionales deberán también prestar apoyo y de otro tipo.

Función de las organizaciones de voluntarios

66. Como las asociaciones de voluntarios y las organizaciones no gubernamentales nacionales tienen mayor libertad para actuar y pueden responder más rápidamente a las necesidades manifestadas, se les deberá prestar apoyo para que formulen nuevas ideas y propongan prestaciones innovadoras. Pueden desempeñar un papel de innovación y catálisis y ampliar el alcance de los programas para la comunidad.

67. **Se deberá invitar a las organizaciones de personas con discapacidades esto es, las organizaciones en las que dichas personas influyen de forma decisiva a que participen activamente en la determinación de las necesidades, la formulación de opiniones y prioridades, la evaluación de los servicios y la promoción del cambio.**

Sensibilización pública

68. Los responsables de la adopción de decisiones en todos los niveles, comprendido el de la educación, deberán reafirmar periódicamente su compromiso de fomentar la integración e inculcar una actitud positiva en los niños, los profesores y el público en general hacia las personas con necesidades educativas especiales.

69. **Los medios de comunicación pueden desempeñar un papel predominante en el fomento de actitudes favorables a la integración social de las personas con discapacidades, venciendo los prejuicios, corrigiendo la información errónea e inculcando un mayor optimismo e imaginación sobre el potencial de las personas con discapacidades. Se deberán utilizar los medios de comunicación para informar al público de nuevos métodos pedagógicos, en particular las prestaciones educativas especiales en las escuelas ordinarias, divulgando ejemplos de prácticas acertadas y de experiencias satisfactorias.**

G. RECURSOS NECESARIOS

70. **La creación de escuelas integradoras como forma más eficaz de conseguir una educación para todos debe ser reconocida como una política gubernamental clave que habrá que situar en lugar destacado en el programa de desarrollo de un país. Sólo así se podrán obtener los recursos necesarios.** Los cambios introducidos en las políticas y en las prioridades no serán eficaces a no ser que se cumplan un mínimo de requisitos en materia de recursos. Será necesario llegar a un compromiso político, tanto a nivel nacional como de la comunidad, para la asignación de nuevos recursos o la reasignación de los ya existentes. Las comunidades deben desempeñar un papel esencial en la creación de escuelas integradoras, pero también es primordial el apoyo del gobierno para idear soluciones eficaces y viables.

71. La distribución de recursos a las escuelas deberá tener en cuenta de manera realista las diferencias de gastos necesarios para impartir una educación apropiada a los niños con capacidades distintas. Lo más realista sería empezar por prestar apoyo a las escuelas que desean impartir una enseñanza integradora e iniciar proyectos piloto en determinadas zonas para adquirir la experiencia necesaria para la expansión y la generalización paulatina. **En la generalización de la enseñanza integradora, la importancia del apoyo y de la participación de especialistas deberá corresponder a la naturaleza de la demanda.**

72. **También se deberán asignar recursos a los servicios de apoyo para la formación de profesores, los centros de recursos y los profesores encargados de la educación especial. También se deberá proporcionar la asistencia técnica adecuada para la puesta en práctica de un sistema educativo integrador.** Los modelos de integración, por tanto, deberán estar relacionados con el desarrollo de los servicios de asistencia a nivel central e intermedio.

73. **La puesta en común de los recursos humanos, institucionales, logísticos, materiales y financieros de los distintos servicios ministeriales (educación, salud, bienestar social, trabajo, juventud, etc.), las autoridades territoriales y locales y otras instituciones especializadas es un medio eficaz de obtener el máximo provecho. Para combinar los criterios educativos y sociales sobre las prestaciones educativas especiales se requerirán estructuras de gestión eficaces que favorezcan la cooperación de los distintos servicios en el plano nacional y local y que permitan la colaboración entre las autoridades públicas y los organismos asociativos.**

III. DIRECTRICES PARA LA ACCIÓN EN LOS PLANOS REGIONAL E INTERNACIONAL

74. La cooperación internacional entre organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, regionales e interregionales puede desempeñar un papel muy importante en el fomento de las escuelas integradoras. En función de la experiencia pasada en la materia, las organizaciones internacionales, intergubernamentales y no gubernamentales, así como los organismos donantes bilaterales, podrían considerar la posibilidad de aunar sus esfuerzos en la aplicación de los siguientes enfoques estratégicos.

75. **La asistencia técnica se orientará a ámbitos de intervención estratégicos con efecto multiplicador, sobre todo en los países en desarrollo. Una de las principales tareas de la cooperación internacional será apoyar el inicio de proyectos piloto cuyo objetivo sea la comprobación de los enfoques y la creación de capacidades.**

76. La organización de asociaciones regionales o entre países que comparten los mismos criterios acerca de las prestaciones educativas especiales podría desembocar en la planificación de actividades conjuntas bajo los auspicios de los mecanismos regionales y subregionales de cooperación existentes. Esas actividades podrían aprovechar las economías de escala, para basarse en la experiencia de los países participantes y fomentar la creación de capacidades nacionales.

77. Una misión prioritaria que incumbe a las organizaciones internacionales es facilitar entre países y regiones el intercambio de datos, información y resultados sobre los programas piloto relativos a las prestaciones educativas especiales. El acopio de indicadores internacionales comparables sobre los avances de la integración en la enseñanza y en el empleo deberá formar parte de la base de datos mundial sobre educación. Se podrían establecer centros de enlace en las subregiones para facilitar los intercambios de información. Se deberán reforzar las estructuras existentes en el plano regional e internacional y extender sus actividades a ámbitos como las políticas, la programación, la capacitación de personal y la evaluación.

78. Un elevado porcentaje de casos de discapacidad es consecuencia directa de la falta de información, de la pobreza y de las malas condiciones sanitarias. Al estar aumentando en el mundo la frecuencia de los casos de discapacidad, en particular en los países en desarrollo, deberá llevarse a cabo una labor conjunta en el plano internacional, en estrecha coordinación con los esfuerzos realizados en el plano nacional, a fin de provenir las causas de discapacidad por medio de la educación, lo que a su vez reducirá la frecuencia de las discapacidades y también por consiguiente las demandas a las que cada país ha de atender con recursos financieros y humanos limitados.

79. La asistencia internacional y técnica para las necesidades educativas especiales procede de muchas fuentes. Por tanto, es esencial procurar que haya coherencia y complementariedad entre las organizaciones del sistema de las Naciones Unidas y otras organizaciones que prestan ayuda en este campo.

80. La cooperación internacional deberá apoyar la celebración de seminarios de capacitación avanzada para administradores de la educación y otros especialistas en el plano regional, y fomentar la colaboración entre departamentos universitarios e instituciones de capacitación en diferentes países para efectuar estudios comparados y publicar documentos de referencia y materiales didácticos.

81. Se deberá recurrir a la cooperación internacional para la creación de asociaciones regionales e internacionales de profesionales interesados en la mejora de las prestaciones educativas especiales y apoyar la creación y difusión de boletines o revistas y la celebración de reuniones y conferencias regionales.

82. Se procurará que las reuniones internacionales y regionales sobre temas relacionados con la educación traten temas relativos a las prestaciones educativas especiales como parte integrante del debate y no como tema aparte. Así, por ejemplo, la cuestión de las prestaciones educativas especiales deberá inscribirse en el orden del día de las conferencias ministeriales regionales organizadas por la UNESCO y otros organismos intergubernamentales.

83. La cooperación técnica internacional y los organismos de financiación que apoyan y fomentan las iniciativas relacionadas con la Educación para Todos procurarán que las prestaciones educativas especiales se

integren en todos los proyectos de desarrollo.

84. Se deberá establecer una coordinación en el plano internacional para favorecer, en las tecnologías de la comunicación, los requisitos de acceso universal que constituyen el fundamento de la nueva infraestructura de la información.

85. El presente Marco de Acción fue aprobado por aclamación, previa discusión y con las correspondientes enmiendas, en la sesión de clausura de la Conferencia el 10 de junio de 1994. Está destinado a orientar a los Estados Miembros y a las organizaciones no gubernamentales en la aplicación de la Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales.

(Las negritas son mías.)