

**ELEMENTOS PARA UN DIAGNÓSTICO DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA
DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS CON DISCAPACIDAD
Y NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES,
EN LAS ESCUELAS REGULARES DEL DISTRITO FEDERAL.**

CONVENIO DE COOPERACIÓN TÉCNICA – GOBIERNO DEL DISTRITO FEDERAL – UNICEF
DIRECCIÓN GENERAL DE EQUIDAD Y DESARROLLO SOCIAL

DIRECTORIO

Lic. Rosario Robles Berlanga
Jefa de Gobierno del Distrito Federal

Lic. Clara Jusidman de B.
Secretaria de Desarrollo Social

Lic. María Magdalena Gómez Rivera
Directora General de Equidad y Desarrollo Social

Pablo Enrique Yanes Rizo
*Director de Asistencia a Personas con Discapacidad,
Adultos Mayores, Indígenas y Minorías*

Lic. Teresa Ulloa Ziáurriz
Directora de Proyectos Sociales para las Mujeres y la Infancia

Mtro. Erasmo Cisneros Paz
Director de Promoción para la Equidad

Lic. Lilia Mendoza Martínez
Subdirectora de Atención a Personas con Discapacidad

Lic. Silvia Olvera
*Subdirectora de Evaluación y Diseño de Modelos
de Comunicación y Materiales Educativos*

1a. edición, octubre de 2000

D.R. 2000, Gobierno del Distrito Federal
ISBN. 968-816-311-2

Impreso en México
Printed in Mexico

Se permite la reproducción de este material
para fines no lucrativos; siempre y cuando
se dé el respectivo crédito.

Marta Ezcurra Ortiz de Rosas

Alicia Molina Argudín

Responsables del proyecto de investigación:

Pablo Enrique Yanes Rizo

*Director de Atención a Personas con Discapacidad,
Adultos Mayores, Indígenas y Minorías.*

Lilia Mendoza Martínez

Subdirectora de Atención a Personas con Discapacidad.

Enlace institucional

Lic. Teresa Ulloa Ziáurriz

Directora de Proyectos Sociales para las Mujeres y la Infancia

Lic. Elizabeth Morales Díaz

Subdirectora de Proyectos Sociales para la Infancia

Índice

Presentación	7
Introducción	9
Objetivos y alcance de este estudio	10
CAPÍTULO I	
Marco Conceptual.	13
La educación especial.	13
Los derechos de las personas con discapacidad en los documentos internacionales.	16
El derecho a la diferencia.	16
Primeros documentos internacionales.	17
Año Internacional de los Impedidos.	18
Documentos sobre la Infancia, la Educación y el Desarrollo Social que hacen referencia a los niños y jóvenes con discapacidad.	20
Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad.	21
Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales.	22
CAPÍTULO II	
El Desarrollo de la Educación Especial en México.	25
Antecedentes.	25
Periodo Prerrevolucionario.	25
Periodo Posrevolucionario hasta 1936.	25
Periodo comprendido entre 1936 y 1959.	26
De la coordinación especial para la Educación Especial a la Dirección General de Educación Especial.	27
La Dirección General de Educación Especial.	27
Definiciones y normatividad, 1979 a 1988.	28
Primer Programa Nacional de Integración Educativa.	29
Modelo actual de Educación Especial.	29
Proyecto General para la Educación Especial en México.	29
Legislación.	30
Cuadernos de Integración Educativa.	30
Programa Nacional para la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad.	35
CAPÍTULO III	
Análisis de los Documentos Normativos.	37
Marco jurídico para la integración educativa.	37
Artículo Tercero Constitucional.	37
Ley General de Educación (julio de 1993).	37
Reglamento interior de la Secretaría de Educación Pública (junio 1999).	40

Manuales de Organización para la prestación del Servicio de Educación Especial en el Distrito Federal.	46
Documentos normativos para la operación de la Dirección de Educación Especial en el ciclo escolar 1999-2000.	49
Manual de Organización de la Dirección General de Operación de Servicios Educativos en el Distrito Federal (Julio, 1999).	49
Plan de Trabajo de la Dirección de Educación Especial, Ciclo Escolar 1999-2000.	54
Comentarios Generales.	61
CAPÍTULO IV	
Evaluación del Proceso de Integración Educativa.	63
Integración educativa. Perspectiva internacional y nacional, 1996-1998.	63
Integración Educativa: actualización, adecuación de materiales didácticos, realización de experiencias controladas y diseño de un Sistema de Seguimiento para los Niños Integrados.	73
Una aproximación al proceso de integración educativa en el DF.	73
Desarrollo y evaluación de un programa-modelo de colaboración entre maestros de aula y maestros de apoyo y su relación con el logro académico en niños de segundo grado de primaria.	76
Conclusiones.	78
Propuestas.	84
Propuesta general.	86
CAPÍTULO V	
Estudios de caso.	89
Objetivos.	89
Objetivo general.	89
Objetivo específico.	89
Selección del corpus.	90
Metodología.	90
Proceso de integración educativa.	90
Actores sociales.	91
Personal de USAER.	93
Funciones.	95
Casos.	101
Observaciones sobre el proceso de integración.	125
Conclusiones sobre las condiciones de la integración.	129
Actores y funciones.	131
Los actores.	132
Las funciones.	134
Anexo.	141
REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA.	147

Presentación

La presente publicación es una versión sintetizada del reporte de la investigación llevada a cabo por Alicia Molina y Marta Ezcurra: *Elementos para un diagnóstico de la integración educativa de las niñas y los niños con discapacidad y necesidades educativas especiales en las escuelas regulares del Distrito Federal*, producto del Convenio de Cooperación Técnica entre UNICEF y el Gobierno del Distrito Federal.

Sin lugar a dudas el tema de la educación constituye una de las preocupaciones fundamentales de las personas con discapacidad, sus familias y sus organizaciones. La educación es un derecho constitucional del cual deben gozar las personas con discapacidad, en particular las niñas y los niños. Pero no se trata de acceder a cualquier tipo de educación, sino a un modelo pedagógico que garantice su creciente integración al sistema regular, que también transforme este sistema en función de la diversidad y de las necesidades específicas de las niñas y los niños con discapacidad.

Se trata de un reto enorme en el cual se combina la urgencia de una efectiva cobertura y acceso de las niñas y niños con retos especiales a la educación, con la transformación cualitativa del sistema educativo para garantizarles una educación pertinente y de calidad. No basta la integración escolar, es indispensable una verdadera integración educativa.

Pero también la educación, concebida en los términos arriba señalados, puede convertirse en una poderosa herramienta de socialización de y entre niñas y niños con y sin discapacidad que contribuya a crear una cultura de la discapacidad para todas y todos y sea un elemento que ayude a romper el círculo vicioso entre marginación y discapacidad en que viven la mayoría de estas personas y sus familias.

Por ello, el tema de la educación reviste una importancia singular. Es un asunto de derechos, es una preocupación de política pública y es una prioridad de demanda social. En esta perspectiva es que el Gobierno del Distrito Federal, por medio de la Dirección General de Equidad y Desarrollo Social, considera clave que se abra una línea de investigación, análisis, evaluación y debate permanente sobre el efectivo acceso a una educación pertinente y de calidad para las personas con discapacidad y de manera muy destacada para las niñas y los niños con discapacidad y con necesidades educativas especiales.

El presente material busca contribuir a esta línea de investigación y debate.

Dirección General de Equidad y Desarrollo Social

Secretaría de Desarrollo Social

Gobierno del Distrito Federal

Introducción

El derecho a la educación de todos los niños es una garantía social practicada por casi todos los países del mundo desde hace varias décadas; sin embargo, ha sido indispensable hacer un nuevo llamado a la sociedad, como el de la “Conferencia mundial sobre educación para Todos” celebrada en Jomtien, en 1990, para promover su cumplimiento. Por otra parte, la orientación de la política social durante las últimas décadas ha sido la de pugnar por la cultura de la paz y los derechos humanos y en contra de toda forma de exclusión.

En el informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors, en 1996 se asienta: “La educación es un bien colectivo al que todos deben poder acceder (...) en todas las decisiones que se adopten debe predominar el principio de la igualdad de oportunidades” y más adelante agrega: “La educación puede ser un factor de cohesión si procura tener en cuenta la diversidad de los individuos y de los grupos humanos y al mismo tiempo evita, a su vez, ser un factor de exclusión social. El respeto a la diversidad y de la especificidad de los individuos constituye, en efecto, un principio fundamental que debe llevar a proscribir toda forma de enseñanza normalizada”.

Tanto los lineamientos de política social vigentes como las declaraciones internacionales sobre educación y discapacidad son llamados perentorios a incluir en los sistemas educativos a todos los niños. Bajo esta perspectiva las escuelas 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 (Declaración de Salamanca, UNESCO, 1994).

Hasta hace dos décadas, en casi todos los países, los niños con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad han sido atendidos por los subsistemas de educación especial, en escuelas especiales, en muchos casos recibiendo una buena educación, pero en todos, segregados de la sociedad.

En México se han llevado a cabo diversas experiencias de incorporación de grupos especiales a escuelas regulares, para población con distintos tipos de limitaciones o deficiencias. Aunque estos grupos llevaban a cabo el currículum de educación regular, con excepción de los niños con discapacidad intelectual, y estaban a cargo de maestros especialistas, se regían y operaban bajo una estructura administrativa ajena a la escuela regular y continuaban segregados en muchos aspectos.

Estos modelos distaban mucho de los conceptos actuales de integración, particularmente de los principios y propuestas emitidos por la ONU y por la UNESCO a partir de 1994.

Tanto en el documento de “Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad” como en la “Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales”, se manifiesta la tendencia de la política social de fomentar la integración y participación en función de la dignidad humana y del disfrute y ejercicio de todos los derechos humanos, que en el campo de la educación se refleja en una auténtica igualdad de oportunidades educativas y en la lucha contra la exclusión, así como en el establecimiento de escuelas integradoras en las que todos los niños deben aprender juntos y donde la enseñanza debe adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, dando a los niños todo el apoyo adicional necesario.

En la presente década se han llevado a cabo en nuestro país varios proyectos dentro del subsistema de educación especial, tanto en los aspectos jurídicos como operativos, administrativos y pedagógicos, con la intención de aproximarse a los lineamientos internacionales que ha suscrito México. No obstante, los resultados observados y las opiniones particulares son muy discrepantes por lo que se hace necesario llevar a cabo un estudio que permita ampliar y sistematizar el análisis de la información disponible y contar con las experiencias de los propios agentes y los resultados de las acciones emprendidas mediante el estudio de casos.

OBJETIVOS Y ALCANCE DE ESTE ESTUDIO

El objetivo general que nos planteamos para la realización de este trabajo es aportar elementos para un diagnóstico sobre la integración educativa en el Distrito Federal.

Nuestros objetivos específicos son:

- Revisar los documentos internacionales que dan fundamento y soporte al Proyecto de Integración Educativa.
- Revisar los antecedentes nacionales del proyecto.
- Analizar los documentos jurídicos, normativos y propositivos que sustentan y describen el modelo de integración en el país.

Esto nos permitirá hacer la reconstrucción del modelo de integración que opera en el DF, detectar sus fortalezas, lagunas, omisiones o inconsistencias, como base para hacer propuestas y recomendaciones viables y fundadas para la formulación de políticas con relación a la integración educativa.

- Consultar las investigaciones que se han realizado desde diferentes perspectivas y con diferentes herramientas metodológicas sobre la integración educativa en el DF.
- Hacer el seguimiento puntual de doce casos de integración de niños con diversos tipos de necesidades educativas especiales, en las aulas regulares, mediante entrevistas dirigidas a todos los actores, de manera que podamos reconstruir la *historia de vida* en cada caso. Esto nos permitirá conocer cómo

se está llevando a cabo el proceso de integración en la práctica cotidiana en las escuelas del DF. Sabemos que el análisis de diez casos no es suficiente para generalizar conclusiones, sin embargo nos llevará a registrar necesidades y propuestas particulares que pueden enriquecer el modelo que actualmente está operando.

- Se tomarán en cuenta algunos de los trabajos y recomendaciones de los profesionales, investigadores y expertos que participaron en el *Coloquio integración educativa: utopías y realidades*, celebrado en México DF en septiembre de 1999, convocado por el grupo de trabajo

de educación del Consejo Promotor para la Integración al Desarrollo de las Personas con Discapacidad de la Dirección General de Equidad y Desarrollo Social del DF y el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia del DF.

Dado que en los últimos cinco años se han llevado a cabo algunas investigaciones sobre el proceso de integración educativa en el DF, hemos definido una línea de análisis de otros aspectos del problema que junto con la revisión de las investigaciones anteriores, nos permita acercarnos a un conocimiento lo más completo posible de las distintas fases de la teoría y la práctica.

CAPÍTULO I

Marco conceptual

La educación especial

La educación especial unifica diversas prácticas discursivas y extradiscursivas de origen médico, psicológico, pedagógico, jurídico y político, condicionadas por la universalización de la escolaridad que hace que todo el que presenta dificultades para progresar en la escolaridad regular sea atendido por un sistema especial; esto ha surgido y se ha desarrollado a partir de la imposición gradualmente generalizada de la escolarización universal. Al igual que la educación regular, tiene sus fundamentos en la función social de transmitir a las nuevas generaciones los valores culturales, tradiciones, habilidades, conocimientos científicos y técnicos de una sociedad determinada.

Como lo expresa J.R. Orcasitas¹ “es a principios del siglo XX a través de la obra de Binet, que ingenia un procedimiento ‘científico’ para excluir a los niños de las escuelas, donde comienza la educación especial propiamente dicha. Es la práctica de la segregación escolar la que construye a los sujetos especiales y a los profesionales especiales, y su teorización justificará la necesidad de la educación especial”.

Desde entonces la educación especial ha estado firmemente enraizada en la evolución de las categorizaciones; históricamente las distintas categorías han respondido al contexto científico y social del momento; en la medida en que se fue desarrollando surgía la necesidad

de formar personal especializado por área, lo que enfatizó aún más la categorización.

Hewett y Forness² señalan que las prácticas de categorización, según el tipo de deficiencia, pertenecen a este siglo. Los primeros enfoques sobre impedimentos o deficiencias estuvieron vinculados a condiciones específicas de “enfermedad”, tales como: sordos, ciegos, inválidos, retardados mentales profundos y perturbados emocionales, todos orgánicamente condicionados. Estas categorías exhibían como base de la homogeneización los patrones de síntomas físicos que presumiblemente orientaban la dirección del tratamiento y, por lo tanto, hacían énfasis en la curación, por parte del médico, que era administrada en instituciones hospitalarias.

En la primera mitad del siglo, con el desarrollo de la psicología, concretamente de los instrumentos de medición, se avanzó en el conocimiento de las habilidades mentales, pero se sentaron las bases para la categorización psicológica de los individuos, lo que representaba un grave riesgo para las sociedades multiculturales y multilingües, así como para las niñas, niños y los jóvenes con características particulares, que hasta entonces habían pasado inadvertidas, y a partir de entonces comienzan a ser diagnosticados y excluidos de las escuelas. No obstante,

el desarrollo de la psicología abrió la posibilidad de la acción interdisciplinaria y la incorporación de los elementos psicológicos en los tratamientos. Para ello, se crearon los institutos médico-pedagógicos y las escuelas especiales con personal multidisciplinario, y se vio la necesidad de formar personal especializado, dando lugar al desarrollo incipiente de la pedagogía especial. Leo Kanner, psiquiatra norteamericano, introdujo en 1949 elementos importantes desde la perspectiva social. En relación con las limitaciones intelectuales decía: “La deficiencia es un fenómeno determinado etnológicamente, relativo a los niveles de exigencia del medio, a los postulados educacionales y a las exigencias familiares”³. Esta posición, que enfatizaba los componentes sociales, tanto del medio como del sujeto, logró relativizar los componentes médicos y psicológicos para ampliar, cada vez más, el campo de la pedagogía especial, actualizando sus objetivos hacia la adaptación social; sin embargo, todavía era una pedagogía academicista, basada en las limitaciones del sujeto, lo que conducía a una educación discriminatoria, parcial e interminable.

Las categorías surgidas posteriormente, a partir de los años 50, tales como la deficiencia mental leve, problemas de conducta e inhabilidades de aprendizaje, disfunción cerebral mínima o hiperkinesia, se apartaban del enfoque médico y se consideraban presumiblemente vinculadas a desórdenes o perturbaciones de los procesos psicológicos o neuro-lógicos⁴, y se relacionaban cada vez más con las características del sistema educativo y las condiciones socioculturales de los sujetos. Con la imposición generalizada de la escolarización surge en las propias escuelas la detección de las deficiencias leves, que serán tratadas por personal especializado en las propias escuelas regulares. Sin embargo, se observó que cuando

esas categorías se aplicaban a niños en proceso de desarrollo, para quienes se requería un medio educativo estimulante, adaptado a sus necesidades individuales y que favoreciera su participación, la categorización y los compartimentos educativos resultaban en gran medida ineficaces y muchas veces contraproducentes.

La desviación de las normas legales, como es el caso de los niños infractores, ha sido considerada fuera del campo de la educación especial; aunque investigaciones realizadas en la década de los setenta encontraron generalmente problemas educativos en los niños y los jóvenes que infringen las normas y se ha desarrollado una conceptualización de la delincuencia como un problema de aprendizaje social, derivado de las condiciones sociales en que ha crecido el sujeto.

Los alumnos que tienen un potencial superior a la norma, o sea, los niveles de habilidades y aptitudes sobresalientes, han estado recibiendo educación especial, pero ésta ha sido muy controvertida debido a que este grupo es sumamente heterogéneo y se escapa a la unificación de objetivos de las categorías tradicionales⁵.

Es interesante destacar en este punto que las condiciones de marginación económica y social y sus secuelas, tanto limitantes como diversificantes del desarrollo del sujeto, no han sido consideradas dentro del campo de la educación especial aunque han dado lugar a programas educativos diferenciados.

La incorporación de niños especiales a las escuelas regulares se inicia en Europa en 1901 con la legislación sobre integración escolar emitida en Dinamarca. En la década de los cuarenta aparecen en los países nórdicos las reivindicaciones políticas hacia la consecución

de “estados de bienestar” que consisten en reconocer que el Estado debe proveer a los ciudadanos unos servicios que a su vez son útiles a todos y, en este contexto, se formula el concepto de normalización bajo el principio de que se deben facilitar condiciones de vida normales a las personas con retrasos o deficiencias, es decir, las mismas con las que pueden contar todos los ciudadanos. “No es un nuevo ‘ismo’, sino más bien un antidogma con el que pretendemos afirmar que no necesitamos teorías especiales sobre la subnormalidad, sino igualdad de derechos para los subnormales”⁶.

A partir de los años sesenta van apareciendo políticas menos restrictivas tanto en Europa como en Estados Unidos y leyes que favorecen la integración de las niñas, los niños y los jóvenes con discapacidades a las escuelas regulares.

El Informe Warnock⁷, presentado al parlamento inglés en 1978, como resultado de una investigación sobre la problemática educativa de la población especial, establece un cambio de perspectiva fundamental:

“Allí se trata de responder desde el sistema educativo, como servicio a todos los ciudadanos, a los tradicionalmente llamados ‘especiales’. Su tesis supone cambios comprensivos y operativos fundamentales: por una parte, la educación es un derecho para todos y un deber de los Estados, y para hacerlo efectivo deben modificarse las etiquetas anteriores y, por la otra, construye un nuevo concepto para una nueva práctica educativa integrada en el sistema educativo: Necesidades Educativas Especiales. El punto de mira no es ya el individuo, sino la dialéctica individuo y situación. La necesidad educativa especial representa una inadecuación situacional que, por ser educativa, puede modificarse modificando el medio” (Orcasitas, *ibidem*).

Esta perspectiva produce un cambio radical en la práctica educativa por varias razones: en primer lugar responsabiliza al sistema educativo de cubrir las necesidades educativas especiales de los alumnos ya que es un deber del Estado; en segundo lugar deja sin efecto las etiquetas que contribuían a excluir a los niños de las escuelas regulares.

El sistema educativo regular ha sido, y sigue siendo en muchos casos, el gran filtro que va marginando a aquellos alumnos que no logran progresar al ritmo preestablecido y los destina al subsistema de educación especial. Debemos señalar que en las sociedades actuales, en donde se demanda la certificación de niveles de estudio cada vez más altos, el ser sujeto de educación especial significa estar en el límite de lo inalcanzable en términos de las metas educativas.

El éxito laboral, la movilidad social, el privilegio y el progreso están generalmente legitimados por el sistema educativo regular; en cambio aquellos que reciben una educación especial están, desde y para siempre, excluidos de esas posibilidades. El resultado de la exclusión es que la mayoría de los niños están destinados a seguir una carrera y un estilo de vida diferente en términos de posibilidades de empleo y de autosuficiencia.

No cabe ninguna duda de que la educación especial como práctica institucionalizada en la sociedad está todavía en plena etapa de experimentación, ensayando los procedimientos que puedan generar mejores resultados en función de diferentes variables: la materia que enseña, la habilidad que desarrolla el educando considerado según sus características propias, el maestro especialista, el material didáctico que requiere y los contextos económico, jurídico, político y administrativo en los que ejerce su actividad⁸.

La educación especial, por otra parte, ha experimentado un incesante crecimiento tanto en dimensiones como en importancia durante este siglo, y con frecuencia parece estar en un dinámico y permanente estado de cambio, debido ante todo a los debates, argumentos y luchas de poder. Los cambios, en cuanto a su forma, organización y docencia, no son el resultado de misteriosos procesos de maduración, tampoco son adaptaciones benevolentes a los nuevos requerimientos sociales, se han producido debido a que determinados grupos querían que eso sucediera y pudieron imponer sus puntos de vista y metas a otros. De esta manera, los cambios en la legislación relacionada con la educación especial, en las categorías estatutarias, en la educación separada o integrada, en los compromisos profesionales, en la currícula y otros más, han ocurrido como resultado de resoluciones deliberadas de grupos que han tenido el poder de tomar decisiones.

La idea de que el desarrollo de la educación especial obedeció tan sólo al propósito de hacer el bien y al impulso del progreso civilizado, podría ser rastreado hasta la Ilustración del siglo XVIII. Sin embargo, el humanismo puede convertirse asimismo en una ideología, legitimando principios de control dentro de la sociedad⁹.

La educación especial no sólo es una superposición de disciplinas pedagógico-asistenciales, sino también de poderes y jurisdicciones administrativas que deben coordinarse e integrarse en función de los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, haciendo vigentes sus derechos y brindando una auténtica igualdad de oportunidades educativas.

Los derechos de las personas con discapacidad en los documentos internacionales

EL DERECHO A LA DIFERENCIA

El tema de los derechos humanos es recurrente en la historia de la humanidad porque está estrechamente vinculado a la dignidad humana, tuvo un gran impulso con las declaraciones francesa y norteamericana de hace poco más de dos siglos. Sin embargo, en los últimos cincuenta años es cuando se han producido las declaraciones y acciones más importantes en esta materia.

La evolución del Estado liberal e individualista hacia el Estado social, caracterizado como un estado cuyo derecho se apoya en los valores de la persona como miembro de la sociedad, trajo como consecuencia la expansión de los derechos sociales.

Desde luego, un hito trascendental es la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948. El reconocimiento a la dignidad humana como valor supremo de la sociedad, por encima de todos los demás, y el principio de que “ningún ciudadano será objeto de discriminación por razón de sexo, raza, edad, religión u otras características” reconoce implícitamente el “derecho a la diferencia”.

“Las personas difieren entre sí de muchas maneras y los grupos humanos también. Estas diferencias definen sistemas de identidad que constituyen señas de identificación y reconocimiento que las personas consideran peculiares o propiedades suyas en un sentido profundo e inalienable ya que son parte irrenunciable de su ser”, así fundamenta Alfredo Fierro, abogado y psicólogo español,

el derecho a la diferencia¹⁰, como “el derecho a ser reconocido y respetado en las peculiaridades de la propia identidad”.

Este principio equivale a afirmar que todos los seres humanos han de ser reconocidos en sus características personales, es decir, en su hecho diferencial.

PRIMEROS DOCUMENTOS INTERNACIONALES

La historia de las personas con limitaciones o deficiencias ha sido una larga historia de marginación, vinculada principalmente a la ignorancia que prevalecía sobre ellos y al desconocimiento de sus potencialidades y de la forma en que se podía propiciar su desarrollo y participación.

La preocupación por las personas que presentan limitaciones se recoge en la ONU en la “Declaración sobre el progreso y el desarrollo en lo social”, proclamada en diciembre de 1969. En el Art. 11 se establece que el progreso y el desarrollo en lo social debe encaminarse, entre otros, a la “provisión de sistemas amplios de seguridad social y los servicios de asistencia social para todas aquellas personas que por enfermedad, invalidez o vejez no puedan ganarse la vida temporal o permanentemente”, y más adelante señala la necesidad de “la protección de los derechos y la garantía del bienestar de los niños, ancianos e impedidos y la protección de las personas física o mentalmente desfavorecidas”.

Éste constituye un importante antecedente de la “Declaración de los Derechos del Retrasado Mental”, por parte de la ONU, en 1971. Si bien ésta significó un reconocimiento explícito de los derechos de las personas mencionadas y de la obligación que el Estado tiene de

atenderlos y protegerlos, se les etiquetaba en función de sus limitaciones y aunque se enunciaba que debían gozar de los mismos derechos que los demás seres humanos no se explicitaba aún el derecho a la participación social plena.

Cuatro años después, en mayo de 1975, el Consejo Económico y Social de la ONU emitió la Resolución 1921, en la que señalaba la necesidad de la prevención de la incapacitación y de la readaptación de los *incapacitados*.

En diciembre del mismo año, la Asamblea General proclamó la “Declaración de los Derechos de los Impedidos” que representaba un avance muy significativo con respecto a la declaración de 1971 por varias razones: se designaba abarcando los distintos tipos de impedimentos independientemente de las causas y las etapas de la vida en que ocurrieran, ya que definía como impedido 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”.

Se enfatizaba el hecho de que la comunidad internacional había acordado que el “impedido” debía poseer todos los derechos inherentes a su dignidad humana para disfrutar de una vida decorosa lo más normal y plena posible. Asimismo se estipulaba que las organizaciones de “impedidos” debían ser consultadas respecto a todos los asuntos relacionados con sus derechos y también que se debía hacer un esfuerzo en cuanto a la información y comunicación sobre estos asuntos.

AÑO INTERNACIONAL DE LOS IMPEDIDOS

En el año 1976 la Asamblea General de la ONU decidió proclamar el año de 1981 como el “Año Internacional de los Impedidos” con objeto de promover todos los esfuerzos nacionales e internacionales tendientes a la asistencia, atención y capacitación, orientación e información, así como a poner a disposición de los “impedidos” oportunidades de trabajo adecuadas y asegurar su integración plena a la sociedad. De hecho, el tema del año se amplió con el lema “Participación e igualdad plenas”.

Una importante contribución al Año Internacional fue la “Carta para los años 80” redactada por el Grupo Mundial de Planificación de Rehabilitación Internacional. La Carta fue desarrollada con base en las más extensas consultas internacionales referidas a los campos de la prevención de la discapacidad y de la rehabilitación entre 1978 y 1980, y su texto definitivo fue elaborado en el 14º Congreso Mundial de Rehabilitación Internacional en Winnipeg, en junio de 1980. El texto de la Carta emplea los términos *deficiencia* (impairment), *discapacidad* (disability) y *minusvalía* (handicap), como son empleados por la Organización Mundial de la Salud:

- *Deficiencia* es cualquier pérdida o anormalidad de la estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica.
- *Discapacidad* es cualquier restricción o carencia (resultado de una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la misma forma o grado que la que se considera normal para un ser humano.
- *Minusvalía* es una desventaja para un determinado individuo, como consecuencia de una deficiencia o discapacidad, que

limita o impide la realización de una función que es normal (de acuerdo con la edad, el sexo y los factores sociales y culturales) para dicho individuo.

Entre los conceptos fundamentales podemos destacar los siguientes:

- “Cada nación puede tomar las medidas que crea oportuno para prevenir la deficiencia, para reducir la discapacidad, y para prevenir la transformación de la discapacidad en minusvalía. Lograr estos objetivos relacionados entre sí, requiere la activación de medidas de prevención, de sistemas de rehabilitación, de apoyo y asistencia, y cambios en las relaciones entre la sociedad y sus miembros deficientes o discapacitados. Los objetivos de la Carta para la década de los 80 están dirigidos hacia esta meta.”
- “El no atender el problema de la discapacidad supone una carga para la sociedad en general, (...) acarrea severas implicaciones financieras, (al grupo social)(...) efectos secundarios sobre la actividad laboral de personas íntimamente relacionadas con discapacitados o que tengan que cuidar de ellos. (...) Hay que calcular que por lo menos el 25% de los habitantes de cualquier población están afectados de forma adversa por la presencia de la discapacidad”.
- “La provisión de unos adecuados servicios de rehabilitación, revierten en importantes beneficios socio-económicos para el conjunto de la sociedad. (...) Los beneficios económicos del suministro de servicios de rehabilitación se han demostrado con el ahorro de costos de sanidad y otros servicios sociales, con la reducción de los costos de la asistencia pública y en los beneficios obtenidos por la

sociedad en forma de artículos y servicios aportados por los trabajadores discapacitados. En este proceso el beneficiario de los impuestos públicos puede convertirse en un contribuyente de los mismos. Existen beneficios aún más importantes como la recuperación por la sociedad de la contribución creativa de personas discapacitadas y la liberación de la capacidad de producción de los miembros de su familia”.

En cuanto a la educación entre otros aspectos se establece lo siguiente:

“Los niños que sufren algún tipo de discapacidad deberían disfrutar del mismo derecho al acceso de la enseñanza que todos los demás niños de su país o comunidad. Siempre que sea apropiado y posible, la enseñanza debería realizarse dentro del sistema normal. Para algunos niños, esto requerirá una modificación sustancial del programa de enseñanza y el desarrollo de los servicios de apoyo que se necesiten.”

Durante los trabajos del Año Internacional se difundieron conceptos fundamentales en torno a los cuales debían girar las acciones, que son los de “normalización” e “integración”.

La normalización es un principio que destaca la importancia, para las personas con impedimentos o limitaciones, de vivir en las condiciones más normales posibles. Este principio responde a necesidades existenciales de pertenencia, aceptación y participación.

Era necesario destacar estas demandas porque las personas han sido, y aún ahora siguen siendo tratadas de manera diferente, tanto en su propia familia como en la comunidad, por una parte se les había excluido de la vida social y comunitaria y por la otra se consideraba que no tenían las habilidades sociales requeridas.

Diversas investigaciones han demostrado que cuando no se cubren estas necesidades de pertenencia, aceptación y participación suelen producirse sentimientos de devaluación personal, retraimiento y dificultad para comprender las normas y reglas sociales.

La integración es la estrategia que se debe llevar a cabo durante la edad del desarrollo para lograr una vida lo más normal posible, es decir para el logro de la normalización. La integración tiene una connotación específicamente educacional ya que tendría lugar durante el proceso de la infancia porque se da por sentado el hecho de la participación social plena de los jóvenes y adultos.

Estos principios transformados en políticas culminan una larga experiencia y un prolongado debate de la antinomia segregación-integración proponiendo como líneas generales de acción la planeación y elaboración de diversas estrategias de integración según el grado y la naturaleza de las limitaciones o deficiencias: a menor limitación, mayor integración.

Al finalizar el Año Internacional se llevó a cabo la “Conferencia mundial sobre las acciones y estrategias para la educación, prevención e integración”, organizada por el gobierno español en colaboración con la UNESCO. Al término de esta conferencia se emitió la “Declaración Sundberg”, en homenaje a Nils Ivar Sundberg que fue el principal promotor y organizador de la reunión. En ella se plantearon las siguientes necesidades:

- El pleno acceso a la educación, formación, cultura e información,
- el apoyo para la creación y funcionamiento de asociaciones de discapacitados,

- la participación de las asociaciones de personas impedidas en la planificación y las decisiones que las afectan,
- la elaboración de programas educacionales, culturales y de comunicación en el marco de la educación permanente,
- el desarrollo de programas para la detección precoz y la información y orientación a los padres de familia,
- la capacitación y actualización permanente a los padres de familia y a los profesionales para ocuparse de las situaciones y necesidades específicas en el proceso de normalización e integración,
- la utilización de los medios de comunicación para influir en actitudes positivas del público hacia los impedidos,
- el diseño de proyectos de urbanismo, medio ambiente y asentamientos humanos que favorezcan el acceso, la integración y la participación de todas las personas, y
- la investigación para las aplicaciones de la tecnología a las necesidades de los impedidos.

También se sugirió que se tomaran algunas medidas específicas para asegurar un seguimiento apropiado del Año Internacional y que una de estas medidas podría ser la observancia de un “Decenio Internacional de los Impedidos”.

En 1983 se aprobó el “Programa de Acción Mundial para los Impedidos” en el que se explicitaba que la Declaración Sundberg había dado un impulso genuino y significativo pero que debían promoverse acciones concretas, ya que aproximadamente 500 millones de

personas sufrían en el mundo de alguna forma de discapacidad, de las cuales 400 millones correspondían a países en desarrollo.

Este programa cubría un período de diez años, desde 1983 hasta 1992; su propósito era hacer vigentes y actuales la “igualdad de derechos” y la “participación plena”, promoviendo medidas eficaces para prevenir, rehabilitar, difundir la información y equiparar las oportunidades mediante reformas, adiciones o propuestas de leyes y reglamentos que propiciaran una vida lo más normal posible para los impedidos y que se eliminaran todas las normas discriminatorias.

En el artículo 120 se establece: “La educación de los impedidos debe, en la medida de lo posible, efectuarse dentro del sistema escolar general. (...) Los Estados miembros deben adoptar políticas que reconozcan los derechos de los impedidos a la igualdad de oportunidades de educación con los demás...”.

DOCUMENTOS SOBRE LA INFANCIA, LA EDUCACIÓN Y EL DESARROLLO SOCIAL QUE HACEN REFERENCIA A LOS NIÑOS Y JÓVENES CON DISCAPACIDAD

Después del Decenio y del Programa de Acción Mundial para los Impedidos, se ha registrado una referencia constante a la promoción de sus derechos así como a la necesidad de implementar las acciones requeridas en todos los ámbitos para posibilitar a su participación.

En la “Convención de los Derechos del Niño” el Art. 2 dice: “Los Estados participantes respetarán los derechos establecidos en la presente Convención para todos los niños dentro de sus jurisdicciones sin discriminaciones de ningún tipo, independientemente de (...) la discapacidad del niño (...) u otra condición. Más

adelante, en el Art. 23 dice: “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. Se deberá asimismo “... asegurar que el niño con discapacidad tenga acceso efectivo a los bienes sociales y reciba la educación, capacitación, servicios de salud (...) de modo de conducirlo a la integración social más completa posible...”

En la “Declaración mundial sobre educación para todos”, celebrada en Jomtien en 1990, se explicita como una responsabilidad de todos los países el hecho de que: “Las necesidades de aprendizaje de los niños con discapacidad demandan especial atención. Deben darse los pasos necesarios para proveer acceso igualitario a la educación a todas las clases de discapacidades como parte integral del sistema educacional...”.

En la “Cumbre Mundial sobre el desarrollo social”, celebrada en Copenhague en 1995, se establece en el Compromiso 6 lo siguiente: “Aseguraremos oportunidades educativas igualitarias en todos los niveles para los niños, jóvenes y adultos con discapacidad en ambientes integrados, tomando en cuenta las diferencias individuales y las situaciones particulares”.

NORMAS UNIFORMES SOBRE LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES PARA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

En 1994 la Asamblea General de la ONU aprobó la Resolución 48/96 denominada “Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad”. Este es un instrumento normativo y de acción, y aunque estas normas no son de cumplimiento obligatorio pueden convertirse en normas

internacionales consuetudinarias cuando las aplique un gran número de Estados. Se destacan esferas de importancia decisiva para mejorar la calidad de vida y para el logro de la plena participación y la igualdad.

Allí se establece una diferencia importante entre los conceptos de discapacidad y minusvalía. Con la palabra discapacidad se registra un gran número de diferentes limitaciones funcionales; la discapacidad puede revestir la forma de una deficiencia física, intelectual o sensorial, una dolencia que requiera atención médica o una enfermedad mental, que pueden ser de carácter permanente o transitorio. En cambio la minusvalía es la pérdida o limitación de oportunidades de participar en la vida de la comunidad en condiciones de igualdad con los demás. La palabra describe la situación de la persona con discapacidad en función de su entorno.

El documento de las Normas Uniformes tiene tres capítulos: en el primero se señalan los requisitos para la igualdad de participación que atañen tanto a la persona con discapacidad como a la sociedad y están centrados en propiciar una mayor toma de conciencia en ambos sobre los derechos, las necesidades y las posibilidades, así como su posible contribución a la sociedad.

El segundo capítulo se refiere a las esferas o ámbitos para la igualdad de participación; entre ellos destaca la posibilidad de acceso al entorno físico y a la información sobre sus derechos y los servicios disponibles, así como el acceso a los medios de comunicación en calidad de receptores, emisores o actores.

La esfera educativa se señala como ámbito privilegiado para la igualdad de participación, ya que establece que la educación debe llevarse

a cabo en entornos integrados y basados en la acción comunitaria en todos los niveles: intervención temprana, preescolar, primaria, secundaria y superior.

También se enfatiza la importancia de promover la igualdad de participación en las esferas de la cultura, de la recreación y del deporte, ya que son ámbitos de libertad que favorecen el desarrollo de la capacidad creadora, enriqueciendo a la persona con discapacidad y a la comunidad. Se señala la necesidad de abrir espacios para la acción y no sólo para la observación pasiva, así como el uso de medios técnicos especiales en centros de información, museos y bibliotecas.

Las Normas Uniformes significan un avance notable porque están fundamentadas no sólo en los valores de la igualdad de derechos y tolerancia, sino también en las experiencias llevadas a cabo en distintos países, pero sobre todo porque nos invitan a vivir en una sociedad que integra de manera responsable y solidaria a todos sus miembros.

DECLARACIÓN DE SALAMANCA Y MARCO DE ACCIÓN PARA LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Entre el 7 y 10 de junio de 1994 se reunieron en Salamanca, España, representantes de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales a fin de promover el objetivo de *Educación para Todos*, examinando los cambios fundamentales de política necesarios para favorecer el enfoque de la educación integradora y capacitar a las escuelas para atender a quienes tienen necesidades educativas especiales.

La Conferencia en la que participó activamente nuestro país, no solamente formuló principios y políticas generales para impulsar la integra-

ción educativa en todos los países convocados sino que diseñó un marco de acción específico con recomendaciones puntuales para el modelo de integración de los niños con necesidades educativas especiales que debe servir de guía a las organizaciones y gobiernos comprometidos con esta tarea.

El documento de Salamanca cobra especial importancia para la educación especial de nuestro país porque está incluido como una guía indicativa para la acción en los Cuadernos de Integración Educativa. En el Número tres, se subraya en la presentación:

“Consideramos que la Declaración es coherente con las disposiciones de ley de nuestro país, pero, sobre todo, recoge las aspiraciones profesionales de la Educación Especial en México”.

La Declaración de Salamanca parte de la premisa de que cada niño tiene características y necesidades de aprendizaje propias y que los sistemas educativos deben diseñarse tomando en cuenta toda esa gama. La integración debe darse a partir de una pedagogía centrada en el niño. “Las prestaciones educativas especiales no pueden progresar aisladamente. Deben formar parte de una estrategia global de educación”. Apuntan también que éste es el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias y construir una sociedad integradora.

En este encuentro se exhortó a los organismos internacionales a defender el enfoque de la escuela integradora y promover la cooperación técnica y las redes de intercambio, así como apoyar la formación de maestros, los programas piloto, el intercambio de experiencias y la investigación. Sugiere la creación de centros regionales de información y documentación.

Se insta a los gobiernos a dar la prioridad más alta a los proyectos inclusivos, adoptándolos con carácter de ley y como política, creando mecanismos descentralizados y participativos de planificación, supervisión y evaluación de los programas. La legislación debe reconocer el principio de igualdad de oportunidades de los niños, jóvenes y adultos con discapacidad. Es importante que se establezcan medidas legislativas paralelas y complementarias en las áreas de salud, bienestar social, formación profesional y empleo, con el objeto de establecer una convergencia y complementariedad eficaz.

También se recomienda poner un especial énfasis en la identificación y detección temprana de los niños con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad y promover la participación en los procesos de integración a la escuela de padres de familia, miembros de la comunidad y organizaciones de y para personas con discapacidad.

Reconoce que se requieren políticas y acuerdos de financiamiento para dotar a estos programas de los recursos humanos y materiales que permitan el establecimiento de programas de estudio flexibles en los que cada niño pueda acceder a los contenidos adecuados a sus necesidades y contar con el apoyo académico especializado, las ayudas técnicas y el material didáctico apropiados.

El diseño de un currículo flexible, puntualiza, exige una revisión y adecuación creativa de las estrategias pedagógicas y los procedimientos de evaluación. Los encargados de construir este currículo son el maestro regular y el de educación especial junto con los padres de familia. Todos ellos requieren de participar en programas de sensibilización, formación, capacitación y actualización para que cuenten con las herramientas necesarias para participar

de manera activa, hacer aportaciones creativas y dar apoyo eficiente para satisfacer las necesidades educativas especiales de cada niño.

Todo esto no puede darse sin el establecimiento previo de procedimientos administrativos flexibles que faciliten la participación de los maestros, los padres y la comunidad. Es labor de los directores de escuela promover actitudes positivas en la comunidad que propicien un ambiente de cooperación entre los maestros, el personal de apoyo y cada uno de los actores sociales que participan en el proceso.

La Declaración de Salamanca reconoce en su Plan de Acción que se requiere de un trabajo extenso de información y sensibilización para convocar a participar a las familias, los miembros y asociaciones de la comunidad educativa y la comunidad social, las organizaciones de y para personas con discapacidad y las asociaciones profesionales, para que todos sumen sus recursos a la promoción de este cambio.

Atribuye a los medios de comunicación un papel predominante en el fomento de actitudes favorables hacia la integración.

En el largo trecho que va de los primeros documentos internacionales a la Declaración de Salamanca, se fueron decantando conceptos básicos que hoy nos permiten ver la discapacidad y las necesidades educativas especiales de una forma completamente diferente. El derecho a la diferencia, la normalización, la aceptación de la diversidad y la integración educativa y social, son principios que se han asumido ya en muchos países y cuya socialización implica un cambio de enfoque radical en la percepción y en la manera de concebir los servicios educativos para todos los niños y jóvenes.

CAPÍTULO II

El Desarrollo de la Educación Especial en México

Antecedentes¹¹

PERIODO PRERREVOLUCIONARIO

La primera mención sobre la atención educativa de las personas con discapacidad en México se remonta a la Ley de Instrucción Pública de 1861, que disponía la creación de una escuela para sordomudos, hecho que se concretó en 1867.

Tres años después, en 1870, se estableció la primera escuela para la educación de las personas ciegas, un año después en 1871 se decretó un impuesto a la lotería pública para su sostenimiento y en 1872 se expidió el reglamento que establecía la educación y asilo de ciegos de ambos sexos entre las edades de seis a 16 años, así como el programa que se impartiría. En 1880 se aprobó el reglamento para la enseñanza de sordomudos. Entre los aportes significativos se debe citar la inclusión de la enseñanza de oficios hoy conocida como capacitación laboral; ese mismo año se publicó el “Diccionario universal de señas para sordomudos”.

PERIODO POSREVOLUCIONARIO HASTA 1936

En 1915 se fundó la primera escuela en el país para la educación de los niños con deficiencia mental, en Guanajuato, y en 1917 se estableció en la Escuela Normal de Guadalajara la cátedra de educación de niños anormales.

A partir de la creación de la Secretaría de Educación Pública se realiza en 1921 el Primer Congreso del Niño Mexicano, que propiciaba el estudio del niño mexicano en sus aspectos biológico, psicológico y pedagógico para conocerlo, entenderlo y educarlo mejor mediante la acción escolar, orientando la educación sobre bases científicas. Dos años más tarde, como consecuencia del Segundo Congreso del Niño Mexicano se crea el Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar, que incluía entre otras secciones la de antropología infantil, pedagogía, psicognosis, salubridad escolar y escuelas especiales. Este departamento orientó sus acciones para conocer el desarrollo físico, mental y pedagógico del niño mexicano; explorar el estado de salud de maestros y alumnos, valorar las aptitudes físicas y mentales de los escolares para su orientación profesional y diagnosticar a los niños anormales.

Desde 1921 hasta 1935 los médicos manifestaron una preocupación, en el ámbito educativo, por los niños deficientes mentales a quienes se les consideraba enfermos con tendencias antisociales que podrían constituir un peligro para la sociedad; había otros enfoques que consideraban a estas personas sujetos vulnerables dignos de protección y educación. Las acciones realizadas durante este periodo se centraron en el desarrollo y

adaptación de técnicas de diagnóstico. En 1925 se creó el servicio de “anormales mentales” en la Escuela de Orientación para Varones y Niñas, dependiente del Gobierno del Distrito Federal y de la Secretaría de Educación. La Universidad Nacional Autónoma de México formó grupos de niños con deficiencia mental, atendidos por maestros capacitados en la escuela de experimentación pedagógica de la propia Universidad.

El Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar creó en 1932 grupos experimentales de niños “anormales” en centros hospitalarios, los primeros se ubicaron en la Policlínica de Peralvillo.

En 1935 se incluyó en la Ley Orgánica de Educación un apartado referente a la protección de los anormales mentales por parte del Estado. En el mismo año se creó el Instituto Médico Pedagógico en el Parque Lira. El programa pedagógico comprendía la educación fisiológica, la ortopedia mental, la ortolalia, contenidos académicos de educación primaria y hábitos sociales.

PERIODO COMPRENDIDO ENTRE 1936 Y 1959

En 1936 se fundó el Instituto Nacional de Psicopedagogía, con una función prioritariamente investigadora, al que se adscribió el Instituto Médico Pedagógico. El mismo año se creó la Escuela para Niños Lisiados.

En 1937 se abrieron la Clínica de Conducta y la de Ortolalia con objeto de realizar una evaluación interdisciplinaria y brindar atención médica especializada a los niños con problemas en el desarrollo o la conducta así como atención pedagógica a los niños con problemas de audición y lenguaje.

En 1941 se modificó la Ley Orgánica de Educación posibilitando la creación de escuelas para la formación de maestros en educación especial, abriéndose en 1943 la Escuela Normal de Especialización en las instalaciones del Instituto Médico Pedagógico, con la carrera de “Maestro especialista en la educación de anormales mentales y menores infractores”. Dos años más tarde se agregaron las especialidades de ciegos y sordomudos.

Mientras tanto, en 1942 se instalaron grupos diferenciales en la escuela anexa a la Normal de Maestros para la atención de niños anormales mentales. Estos grupos se difundieron en varias escuelas primarias del Distrito Federal, constituyendo seguramente el primer intento de integración educativa en el país que, lamentablemente, sólo duró tres años sin dejar mayor información sobre sus resultados.

En 1945 se hicieron algunas modificaciones en la Escuela Nacional de Sordomudos, considerando que la educación de los sordos debería aproximarse lo más posible a la de los niños normales, creándose un ciclo de desmutización de 3 años, antes de iniciar la escuela primaria.

En 1949 se creó un servicio para la atención a las personas con impedimentos motores con la fundación de la Central Pedagógica Infantil, dependiente de la Secretaría de Salubridad y Asistencia (SSA), la cual atendía a niños con secuelas de poliomielitis.

En 1951 se fundó el Instituto Mexicano de Audición y Lenguaje para la atención de niños y para la formación de maestros especialistas; la primera institución privada de este tipo. Un año más tarde, en 1952, se estableció el Instituto Nacional de Audiología y Foniatría y con servicio para niños con problemas de audición y lenguaje en el Hospital Infantil de México.

En 1953 se fundó la Dirección General de Rehabilitación, dependiente de la SSA, organizándose los Centros de Rehabilitación para personas con trastornos neuromotores, ciegos, sordos y débiles mentales y dos años más tarde se instituye la carrera de “Maestro Especialista en la educación de niños lisiados del aparato locomotor”. El Sector Salud inaugura el mismo año el Instituto Nacional para la Rehabilitación de Niños Ciegos, que crea una escuela dependiente de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y en 1956 principian los servicios escolares en el Centro de Rehabilitación del Sistema Músculo-Esquelético de la SSA.

DE LA COORDINACIÓN PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL A LA DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL

La expansión de la atención para niños con discapacidades y de la formación de especialistas planteó la necesidad de constituir un organismo regulador de tales acciones, creándose en 1959 la Oficina de Coordinación de Educación Especial, adscrita a la Dirección General de Educación e Investigación Científica de la SEP, realizándose la primera investigación para conocer el nivel mental de los niños de primero y segundo grados de primaria, que dio lugar a la formación de las escuelas primarias de perfeccionamiento para niños con deficiencia mental.

Entre 1959 y 1966 se fundaron y organizaron en el DF diez Escuelas de Educación Especial y nueve Centros por Cooperación, estos últimos con apoyo de particulares, y seis escuelas en los Estados de Aguascalientes, San Luis Potosí, Tamaulipas, Sinaloa, Puebla y Yucatán.

En los años sesenta otras instituciones del Estado, como el ISSSTE y el IMSS, crearon servicios para niños con trastornos de audición y lenguaje; y en 1962 el Instituto Nacional

de Audiología y Foniatría se fusionó con la Escuela Nacional de Sordomudos dando lugar al Instituto Nacional de la Comunicación Humana (INCH).

En 1961 se creó en la Universidad de las Américas la licenciatura en Educación Especial, con varias especialidades y en 1962 se funda la clínica OIRA (Orientación Infantil de Rehabilitación Auditiva) que introduce en México el método auditivo.

LA DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL

La expansión de la atención en rehabilitación incide en la necesidad de servicios educativos y en diciembre de 1970 se crea, por decreto presidencial, la Dirección General de Educación Especial, con lo cual se inician acciones sistematizadas para el desarrollo de la educación especial a nivel nacional y se le adscribe la Escuela Normal de Especialización, para la formación de maestros especialistas, hasta 1978.

En 1973 se firma un convenio entre la SSA, la SEP y el actual Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) para la creación de los Centros de Rehabilitación y Educación Especial en los Estados, con la finalidad de optimizar los recursos para brindar una atención integral en rehabilitación y educación así como proveer los apoyos técnicos necesarios para los niños con trastornos neuromotores, de audición, de visión y con deficiencia mental. Un año después se establece el primer CREE en el Estado de Campeche.

De 1970 a 1976 se dio un fuerte impulso a la educación especial, abriéndose 256 escuelas de distintas especialidades, a nivel nacional, pero mayoritariamente para la atención de

niños con deficiencia mental. Como apoyo a la detección y diagnóstico se creó la Unidad Técnica de Detección en el DF, en 1971, algunos de cuyos grupos se trasladaban a los Estados para llevar a cabo detecciones masivas. El mismo año se crearon los Grupos Integrados, en el Estado de Coahuila, con la finalidad de abatir la reprobación en primer año de primaria, atendiendo a los niños en la misma escuela en grupos más pequeños y con una metodología especializada.

En 1972 se creó el primer Centro Psicopedagógico para atender a niños de segundo a sexto grado que presentaban problemas de aprendizaje y lenguaje, las sesiones se llevaban a cabo en el horario alterno al de la escuela.

Durante este periodo se llevaron a cabo varios estudios experimentales basados en los principios del condicionamiento operante y del análisis experimental de la conducta, la tarea pedagógica se realizaba con base en adecuaciones al programa de educación primaria que llevaba a cabo cada maestro.

Entre 1976 y 1978 se crearon los “Grupos integrados de niños sordos”, que funcionaban en las escuelas regulares y que siguen existiendo en la actualidad. Se introdujeron lineamientos pedagógicos enmarcados en la educación personalizada que no trascendieron a la práctica pedagógica.

DEFINICIONES Y NORMATIVIDAD, 1979-1988

A partir de 1979 se inició un nuevo proyecto de organización de la Dirección General de Educación Especial y sus servicios con objeto de sistematizar y normalizar el subsistema a nivel nacional para ser compatible con la

normatividad técnica, operativa y administrativa de la SEP, y contar con las bases para su expansión.

En el ciclo escolar 1979-80 se adoptaron como principios básicos de la educación especial los conceptos de Normalización e Integración como lo describen los documentos “Bases para una política de educación especial”, y “La educación especial en México” publicados en 1980; más tarde en 1984 se introducen algunas modificaciones en el Reglamento Interior de la SEP, cambiando el término “atípicos” por el de “niños con requerimientos de educación especial” y haciendo referencia por primera vez a su integración a las escuelas regulares.

Asimismo se estableció la normatividad para los servicios de educación especial que se clasificó como indispensable y complementaria. La primera incluía niños con trastornos neuro-motores, de audición, visión y deficiencia mental cuyos servicios eran: Centros de Intervención Temprana, Escuelas que comprendían los niveles de preescolar y primaria, y contaban con un maestro que atendiera a los niños que pudieran integrarse, Centros de Capacitación para el Trabajo e Industrias Protegidas, Grupos Integrados de Sordos y Grupos Integrados B, para niños con deficiencia mental leve. La segunda abarcaba niños con problemas de aprendizaje, lenguaje y conducta y eran: Centros Psicopedagógicos y Grupos Integrados, con la misma finalidad que habían tenido desde sus inicios, pero con un nuevo enfoque psicopedagógico con bases científicas.

Los Grupos Integrados se expandieron en toda la República a través del programa: Primaria para Todos los Niños. El personal de este servicio junto con el de los Centros Psicopeda-

gógicos constituirían la base de los servicios integrados que se prestaron a partir de 1995, en las USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular).

Durante este periodo se llevaron a cabo investigaciones tanto para adaptar instrumentos de diagnóstico internacionales a la población mexicana, como para contar con bases científicas para el diseño de nuevos instrumentos de diagnóstico psicopedagógico; propuestas pedagógicas, guías y materiales para las distintas dis-capacidades con base en las características de los niños mexicanos y de su proceso educativo. Para el área de deficiencia mental se desarrolló un programa que abarcaba desde el nacimiento hasta el proceso de capacitación laboral. Esta era la única área que contaba con una guía curricular de pre-escolar y primaria especial, ya que las demás manejaban los contenidos correspondientes a la educación primaria, como consta en los manuales de operación de ese periodo.

De igual modo, se llevó a cabo un programa de capacitación a nivel nacional por parte del personal que elaboraba los materiales, para que hubiera una retroalimentación permanente y se contara con la opinión del personal en servicio para su publicación definitiva.

En 1988 se editaron más de cincuenta publicaciones que detallaban las investigaciones, experiencias, manuales para la normatividad técnico-pedagógica, la operación, la supervisión y el control escolar (Ver Informes de Labores, SEP 1979-1988). Se conocía ampliamente a la población de educación especial y había una experiencia de capacitación y actualización permanente en el personal; se contaba con niños y servicios integrados en las escuelas regulares y muchos de los trabajos de investigación se habían destinado a proyectos conjuntos entre las

direcciones de Educación Especial y Educación Primaria por lo que estaban sentadas las bases para dar el paso hacia un programa de integración educativa para el que era indispensable la conjunción de esfuerzos de ambos sectores.

PRIMER PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA

En 1991 las autoridades de la Dirección General de Educación Especial decidieron implementar un Programa de Integración Educativa (SEP-DGEE, 1992) a nivel nacional, mediante cuatro modalidades: atención en el aula regular, en aulas especiales dentro de la escuela regular, atención en centros de educación especial y atención de niños en situación de internamiento. Para ello se establecieron los Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE) con la función de sensibilizar, informar y difundir aspectos relacionados con la integración y dar seguimiento a los niños y cubrir las necesidades para una integración efectiva. No se contaba con un marco jurídico ni con una normatividad ni recursos para ese efecto, por lo que el Programa desapareció después de dos años; con algunas excepciones, como el Estado de Oaxaca, en las que la dedicación y profesionalismo del personal permitió obtener logros importantes hasta la fecha.

Modelo Actual de Educación Especial

PROYECTO GENERAL PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO

En 1992 se inició el reordenamiento de la Secretaría de Educación Pública con base en el Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica, la modificación al Artículo 3ro.

Constitucional y la Ley General de Educación abriendo una oportunidad para la innovación de la educación especial.

Otro de los cambios importantes es el avance del proceso de descentralización educativa a partir del cual la Dirección General de Educación Especial, con alcance nacional, se transforma en la Dirección de Educación Especial, dependiente de la Dirección General de Operación de Servicios Educativos en el Distrito Federal.

Asimismo, se produjeron modificaciones en la estructura orgánica de la SEP, a partir de la cual la Dirección de Educación Especial en el DF perdió importantes funciones normativas que anteriormente habían permitido abordar de una manera integral y coordinada los diferentes aspectos que tiene la prestación de un servicio de educación especial. Las repercusiones de estos eventos en la impartición y calidad de los servicios de educación especial serán analizados más adelante.

LEGISLACIÓN

Nuevamente surge el interés por la integración educativa que ya había movilizó a algunos miembros del Poder Legislativo, a padres de familia y a autoridades de educación especial y se promueve la inclusión en la Ley General de Educación (julio, 1993) del Artículo 41 que a la letra dice:

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

Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación 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 alumnos con necesidades especiales de educación.”

CUADERNOS DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA

La presentación del proyecto y los lineamientos para la educación especial, establecidos en 1993, son publicados por la Dirección de Educación Especial de la SEP en los Cuadernos de Integración Educativa, en 1994. En el Cuaderno de Integración Educativa N°1 se presenta el Proyecto General para la Educación Especial en México.

En el Prefacio, con el título de “Innovación y cambio en la educación especial”, se lee el siguiente texto:

1. Permite terminar con un sistema paralelo de educación, que además de ser éticamente inaceptable, resulta inadecuado para la nueva cobertura a la demanda de la población con necesidades educativas especiales.

En otras palabras, la educación especial puede cumplir hoy con el imperativo de ser considerada una modalidad de la educación básica y abandonar su condición segregadora de nivel especial.

2. ...el sistema de educación especial se ha venido consolidando, como sistema paralelo, a lo largo de 127 años, por lo que al ser considerada una modalidad de educación básica requiere de un programa institucional que permita la equivalencia por niveles. La educación especial no debe quedar marginada de los niveles de calidad educativa.
3. La concepción actual de calidad educativa en lo que se refiere a relevancia, cobertura, eficiencia y equidad permite mejorar el servicio público de educación bajo el criterio básico de ningún concepto de exclusión: género, etnia, territorio, clase social, necesidades educativas especiales, etc.
4. No se trata de cancelar los servicios de educación especial e incorporar auto-máticamente a la población con necesidades especiales a los centros regulares. Sino, más bien, establecer una gama de múltiples opciones graduales de integración para que una escuela de calidad para todos cumpla con el derecho que tienen los alumnos con requerimientos de educación especial, teniendo así el acceso irrestricto a ambientes normalizados de educación, bajo un programa de seguimiento y apoyo, tanto al alumno, a los padres, al maestro que lo recibe en el aula, como al propio centro escolar.
5. El programa de integración deberá estar concebido como un programa de desarrollo institucional y como un espacio para ofrecer calidad educativa a todos los educandos en edad escolar, con o sin discapacidades en su desarrollo.
6. La federalización de los servicios educativos, incluidos los de educación especial (...) permite acercar las soluciones al lugar donde se generan los problemas...
7. ...La integración educativa del sujeto con necesidades especiales requería de una ley no discriminatoria ... Esto queda plenamente satisfecho, entre otros, por el Artículo 41 de la actual Ley General de Educación.
8. La integración escolar es fundamental para la integración social (...) debe formar parte de un programa integral que trascienda los aspectos escolares. Se debe promover la integración en los ámbitos de salud, educación, recreación y cultura, sin descuidar el laboral. Para ello, es indispensable que se implante una efectiva concertación intersectorial.
9. ...Los centros escolares que logran calidad educativa son aquellos que resuelven sus problemas bajo una gestión colegiada... No hay duda que la integración de alumnos con n.e.e. constituye un compromiso profesional al lado de las familias... Por ello, es de fundamental importancia iniciar una fuerte iniciativa de integración simultánea a la instalación de los Consejos de Participación Social.
10. En lo que se refiere a la formación y actualización del magisterio, es importante que sean incluidos aspectos básicos sobre la atención a las n.e.e. con el nuevo enfoque de integración, tanto en las Escuelas Normales de Especialización como en todas las instituciones formadoras de docentes para la educación básica.

En la página 31 del mismo cuaderno se presenta la “Nueva estrategia de integración”:

“El cambio en el enfoque de la integración del sujeto con necesidades educativas especiales consiste en no hacer de la integración un objetivo, sino un medio estratégico para lograr educación básica de calidad para todos sin exclusión. Esto es, la integración pasa de un objetivo pedagógico a una estrategia metodológica para un objetivo ético: la equidad en la calidad de la Educación Básica.”

Continúa en la página 32: “El proyecto de integración debe contar con dos acciones simultáneas: la escolar y la social. El modelo de atención educativo debe orientarse hacia una transición ordenada:

- La estrategia de integración para los sujetos con necesidades especiales requiere de una acción integral: en salud, recreación y deporte, educación y asuntos laborales. De otro modo, difícilmente es posible una autonomía como ciudadanos productivos con todos sus derechos y obligaciones ante la sociedad y el Estado.
- Otros países han creado organismos para coordinar esfuerzos públicos y privados para las personas con discapacidad (...) desde ámbitos de desarrollo social como España y Venezuela; en Argentina se estableció un Consejo Presidencial para conjuntar esfuerzos intersectoriales.

En México, además de comprometer una educación básica para las personas con discapacidad en el Art. 41 de la actual Ley General de Educación, recientemente se ha adicionado al Art. 33 de la Ley de Adquisiciones y Obras Públicas de la Federación, el que sean eliminadas las barreras arquitectónicas... (pág. 33).

- Es importante considerar que la integración de carácter estratégico de los sujetos con requerimientos especiales es la escolar y, aunque no debe reducirse a ella, deben girar en torno suyo los demás ámbitos de integración.
- Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Es la instancia técnico operativa y administrativa de la educación especial que favorece los apoyos teóricos y metodológicos en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, dentro del ámbito escolar de dichos alumnos.
- El desarrollo técnico-operativo de la USAER se realiza con base en dos estrategias generales que son: atención a los alumnos y orientación al personal de la escuela y a los padres de familia.
- El desarrollo técnico-pedagógico considera cinco acciones fundamentales: evaluación inicial, planeación de la intervención, intervención, evaluación continua y seguimiento.

La educación que se brinda a los alumnos se proporciona en el aula de la escuela regular o en aulas de apoyo diseñadas para tal fin. Cabe destacar que la determinación de la forma específica de atención se determina por el personal de la escuela en colaboración con el personal de la USAER, coadyuvando de esta forma a elevar la calidad de la educación básica que se brinda en las escuelas regulares” (pp. 33 y 34).

En el Cuaderno N° 2, en la página 5 se establece:

“La integración a los planteles de educación básica regular puede ser de diferentes modalidades de integración: según el grado de

dificultad del alumno y su grado de desempeño en dichos planteles; el grado de compromiso del maestro de escuela regular que acepta al alumno con discapacidad, así como su habilidad para el manejo de grupo en estas condiciones; el apoyo especial al alumno con discapacidad; la asesoría de especialistas al maestro de escuela regular; el grado de aceptación de los padres de familia, tanto de los hijos con discapacidad como de los hijos sin discapacidad, para la permanencia en común en la escuela regular; y el grado de consenso de aceptación de la comunidad escolar (pág. 5).”

En otras palabras, la integración y su modalidad dependen del desempeño del alumno con discapacidad, de la calidad de la gestión escolar, de los padres de familia y del consenso social de la comunidad escolar:

- Puede estar integrado en el aula con apoyo didáctico especial y con apoyo psicopedagógico en el turno alterno.
- Puede estar integrado en el aula con apoyo didáctico especial y con reforzamiento curricular de especialistas en aulas especiales del mismo plantel, en un horario alterno al regular. Saliendo del aula regular de manera intermitente.
- Puede estar integrado al plantel, asistiendo a aulas especiales para su educación especial, compartiendo actividades comunes y recreos con alumnos del plantel.
- Puede estar integrado al plantel de la escuela regular por determinados ciclos escolares. Asistiendo a la escuela especial en los ciclos escolares que acusen mayor dificultad curricular y que requiera de una atención segregada (pág. 6).

Continúa: “El actual Subsistema de Educación Especial deberá reorientar sus servicios educativos para constituirse en una modalidad de Educación Básica, con los mismos contenidos pero manteniendo una didáctica y estrategias especiales. Esto permitirá la versatilidad para la integración intermitente entre la escuela especial y la escuela regular, en sus distintas combinaciones posibles” (pág. 7).

“Quienes no logren desempeñarse adecuada y satisfactoriamente en la integración, recibirán educación en escuelas especiales de educación básica, para la satisfacción de aprendizajes básicos para la autónoma convivencia social y productiva” (pág. 8).

“Los consejos escolares de participación social son un espacio idóneo para lograr el consenso socioeducativo entre los padres de hijos con discapacidad y padres con hijos sin discapacidad, en cuanto a la aceptación de convivencia común en el mismo espacio educativo” (pág. 9).

“Integrar alumnos con necesidades educativas especiales representa un compromiso individual adicional del maestro de enseñanza regular, así como un compromiso colectivo de la planta docente del plantel de educación básica regular. Correspondientemente, deberán ser orientados por los profesionales de educación especial bajo un programa de apoyo técnico multiprofesional” (pág. 10).

“Todas las escuelas y servicios de educación especial constituyen Centros de Recursos técnicos, humanos y de materiales didácticos especiales, al servicio de las escuelas regulares que integren niños con necesidades educativas especiales” (pág. 10).

“El compromiso profesional individual del maestro regular que integre niños con necesidades educativas especiales, (...) deberá ser considerado en la carrera magisterial, en el rubro de desempeño profesional” (pp. 10 y 11).

“El compromiso colectivo de la planta docente deberá ser concretado en el proyecto escolar del centro educativo. Dándole seguimiento técnico en el Consejo Técnico Escolar” (pág. 11).

“Los alumnos con alguna discapacidad atendidos en planteles regulares de Educación Básica serán considerados en la matrícula regular de certificación, sin etiquetas discriminatorias. Lo que se busca no es negar las diferencias, sino aceptarlas. Esto no es un cambio en la concepción, sino en la educación” (pág. 11).

En el Cuaderno N° 3 se reproduce la Declaración de Salamanca que México suscribió, representado por la Dirección de Educación Especial.

El Cuaderno N° 4 describe la estructura organizativa, las acciones y estrategias de la Unidad de Servicios a la Educación Regular, USAER. En la página 7 se establece:

“De aquí que en la actualidad se reconceptualice la forma de organizar la atención de los alumnos de educación especial para realizarla desde la concepción de la atención a las necesidades educativas especiales; este hecho implica:

- Considerar como marco para la intervención el currículum de la educación básica.
- Que la escuela regular asuma la responsabilidad de la atención a todos los alumnos, no importando sus características.

- Dotar a la escuela de los recursos suficientes para responder de manera efectiva a las necesidades de sus alumnos.
- Atender los problemas que los alumnos presentan durante el proceso de aprendizaje de los contenidos escolares.
- Reconocer que las dificultades de los alumnos surgen de la interacción entre las características del alumno y las características del contexto.
- Reconocer que las necesidades educativas especiales son relativas y que dependen del nivel de aprendizaje de la comunidad escolar, de los recursos disponibles y de la política educativa local” (pp. 7 y 8).

“En este sentido, la atención de las necesidades educativas especiales conlleva transformaciones profundas en la estructura y funcionamiento de la educación regular y de la educación especial; asimismo, implica modificaciones de ajuste y adecuación en el Sistema Educativo Nacional” (pág. 8).

El Cuaderno N° 5 sintetiza la información de los cuatro anteriores.

La integración educativa, como un proyecto institucional, se inició con estas bases tomadas de los documentos internacionales, con fundamento en el Artículo 41 Constitucional, con el soporte de la reorientación de los servicios de educación especial en dos tipos de instituciones o modelos educativos, USAER que se encarga del proceso de integración a las escuelas regulares de los niños con n.e.e., con y sin discapacidad; y CAM (Centro de Atención Múltiple) para los niños que no se incorporan a las escuelas regulares, donde se atiende de manera indiscriminada a los niños que

presentan distintos tipos de discapacidad, compartiendo en muchos casos salones y maestros. En este caso si bien se habla de una integración, de hecho resulta una integración entre niños con discapacidad, la cual no favorece el proceso educativo de ninguno de ellos.

PROGRAMA NACIONAL PARA LA INCORPORACIÓN AL DESARROLLO DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD

Es importante destacar que en 1995 se estableció el Programa Nacional para la Incorporación al Desarrollo para la Personas con Discapacidad, con la intención de coordinar acciones de los sectores público, privado y social para generar cambios en los distintos niveles de atención. Entre ellos cuenta con un capítulo sobre educación, en el que se abren algunas posibilidades para la consecución de las acciones del Proyecto General para la Educación Especial de 1993.

El objetivo general que anuncia este capítulo es promover la integración de los menores con discapacidad a la escuela regular y la cultura de respeto a la dignidad y los derechos humanos, políticos y sociales de las personas con discapacidad.

Establece líneas estratégicas de acción entre las que se encuentran las siguientes:

- Reorientar los servicios de las Centros de Desarrollo Infantil (CENDI) para flexibilizar el acceso a los menores con discapacidad. Para su atención, Educación Especial brindará capacitación y asesoría permanente al personal de los CENDI y éstos a su vez ofrecerán a los padres de familia orientación sobre la educación integrada.
- Diseñar un programa de impulso paulatino a la integración escolar, estableciendo en cada estado el plan que permita apoyar la integración sin descuidar el apoyo en educación especial y salud. Para ello se deberá identificar en cada estado la infraestructura de educación especial y salud para integrar equipos multiprofesionales de apoyo.
- Establecer acciones de colaboración con las Organizaciones de Personas con Discapacidad y Organizaciones No Gubernamentales para apoyar la integración.
- Aprovechar los Consejos Escolares de Participación Social para sensibilizar a los padres, maestros y personal de las escuelas regulares.
- Detectar a los niños con discapacidad menores de cuatro años que viven en zonas rurales e indígenas para canalizarlos y atenderlos adecuadamente.

Todas estas acciones implican compromisos institucionales que deberán concretarse entre la Secretaría de Educación Pública y el DIF.

Este Programa es propositivo y ha abierto posibilidades a acciones intersectoriales y de las instituciones públicas y privadas así como de las ONG y de Asociaciones de Personas con Discapacidad, pero como no es normativo no ha implicado cambios sustantivos en las estructuras operativas ni en la práctica del servicio.

CAPÍTULO III

Análisis de los Documentos Normativos

Terminada la lectura del Proyecto General para la Educación Especial en México como se describe en los documentos de la Dirección de Educación Especial en el DF procederemos a realizar un análisis del mismo desde diversos aspectos.

Marco jurídico para la integración educativa

ARTÍCULO TERCERO CONSTITUCIONAL

El marco jurídico para la Integración Educativa se sustenta en el Art. 3ro. Constitucional que establece: “Todo individuo tiene derecho a recibir educación” y que “La educación primaria y secundaria son obligatorias”.

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

En este artículo confluyen aspectos fundamentales que debemos destacar para sustentar la

integración educativa: por una parte se explicita el derecho de todos los individuos a recibir educación así como la obligatoriedad de la educación, primaria y secundaria; y por la otra, la finalidad de contribuir a la mejor convivencia humana y al aprecio por la dignidad de la persona, sustentando los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres y evitando privilegios entre los individuos.

Todos estos son aspectos que se movilizan y promueven en una escuela integradora, que pone en práctica un modelo inclusivo para recibir a todos los niños de la comunidad en que está inmersa.

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN (JULIO DE 1993)

La Ley General de Educación regula la educación que imparte el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios.

En el Capítulo I de “Disposiciones Generales”, en los Artículos 2do, 3ro, y 4to se encuentran los fundamentos para promover el establecimiento de escuelas para todos los niños, es decir escuelas integradoras que presten los servicios educativos que requiera la población infantil en su área de influencia.

Recalcamos: en el Art. 2do.: (...) “todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional (...) contribuye (la educación) al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad (...) para formar al hombre de manera que tenga sentido de solidaridad social”.

En el Art. 3ro. : “El Estado está obligado a prestar servicios educativos para que toda la población pueda cursar la educación preescolar, la primaria y la secundaria”.

En el, 4to.: la obligatoriedad de la educación primaria y secundaria y de todos los padres de familia de hacerla cumplir.

En estos artículos se establecen las bases para brindar igualdad de oportunidades educativas para todos los habitantes del país, para la prestación de los servicios de la educación preescolar, primaria y secundaria así como para la obligatoriedad de la primaria y de la secundaria.

En el Art. 7°. se describen los fines de la educación y en la Fracción VI se asienta: “Promover el valor de la justicia, (...) así como propiciar el conocimiento de los derechos humanos y el respeto a los mismos”.

Se destaca: (...) “propiciar el conocimiento de los derechos humanos y el respeto a los mismos”, lo que afianza la educación en los valores, en la equidad y en la justicia.

En el Art. 8°. se describe el criterio que debe orientar la educación, y en la Fracción III se establece: “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”(...)

Se destaca: (...) “robustecer en el educando el aprecio para la dignidad de la persona”(...)

Una vez leídos estos artículos de la Ley, nos queda claro que la educación de los niños con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, requiere quedar incluida en la educación básica, no sólo porque la educación es un derecho de todos los mexicanos y por su condición de obligatoriedad, sino porque sólo dentro de una escuela incluyente que reciba a todos los niños se podrá inculcar el aprecio para la dignidad de la persona y el respeto a los derechos humanos de todos los hombres.

En el capítulo II. Del Federalismo Educativo, en el Art. 12 se establecen las atribuciones de la autoridad educativa federal. En el Ap. I dice: “Determinar para toda la República los planes y programas de estudio para la educación primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros de educación básica”(...) y en el Ap. VI dice: “Regular un sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros de educación básica”.

En este apartado no se explicita que la educación especial esté incluida en la educación básica así como tampoco se menciona la formación de los maestros de educación especial.

El Artículo 13 de la Ley establece las atribuciones de las autoridades educativas locales en sus respectivas competencias, dice en el Ap. I: “Prestar los servicios de educación inicial, básica -incluyendo la indígena-, especial, así como la normal y demás para la formación de maestros, y en todos los demás apartados del

II al VI en sus distintos rubros se refiere a la educación primaria, la secundaria, la normal y demás para la formación de maestros para la educación básica.

Particularmente nos interesa destacar el Ap. IV que dice: “Prestar los servicios de formación, actualización, capacitación y superación profesional para los maestros de educación básica, de conformidad (...)”.

Es necesario destacar que nuevamente hay una diferenciación en cuanto a la educación especial y a la educación básica en el Ap. I pero no se menciona a la educación especial en los demás apartados en los que se habla de formación y capacitación del magisterio.

En los Arts. 16 y 20 de la Ley se presenta la diferenciación señalada anteriormente, en la que se excluye a la educación especial de la educación básica.

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

Dichas medidas estarán dirigidas, de manera preferente, a los grupos y regiones con mayor rezago educativo o que enfrenten condiciones económicas y sociales de desventaja”.

En el Artículo 33 se establecen las actividades que llevarán a cabo las autoridades educativas, en el ámbito de su competencia, para cumplir con lo dispuesto en el artículo anterior.

Muchas de estas actividades podrían favorecer a la población con n.e.e. con o sin discapacidad y contribuirían a la equidad mencionada en el Proyecto General de Educación Especial.

Sin embargo, a pesar de que esta población enfrenta graves condiciones sociales de desventaja no se incluye entre los beneficiarios de una mayor equidad educativa.

En el Cap. IV. Del proceso educativo, El Art. 37 establece: “La educación de tipo básico está compuesta por el nivel preescolar, el de primaria y el de secundaria (...)”.

En el Art. 38 se establece que “La educación básica en sus tres niveles, tendrá adaptaciones para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios”.

También la población con n.e.e. con o sin discapacidad requiere de adaptaciones en la educación básica que respondan a sus características cognoscitivas, sensoriales de desplazamiento y comunicación. Sin embargo, no están explicitadas en la Ley.

En el Art. 39 se establece: “En el sistema educativo nacional queda comprendida la educación inicial, la educación especial y la educación para adultos. De acuerdo con las necesidades educativas específicas de la población, también podrá impartirse educación con programas o contenidos particulares para atender dichas necesidades.

En los artículos anteriores se explicita que la educación especial no forma parte de la educación básica.

El Art. 41 ha sido reformado y adicionado por la Comisión de Educación de la H. Cámara de Diputados, con fecha 11 de abril del año 2000, quedando como sigue:

“La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Atenderá (antes 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, 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 didáctico necesarios.

Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de Escuelas de Educación Básica (antes, educación básica regular) que integren a los alumnos con necesidades especiales de educación.”

Este artículo limita la educación especial a los individuos con discapacidades, transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes, no se habla de los individuos con necesidades educativas especiales, que pueden presentarse sin discapacidad.

Se menciona aquí la integración a los planteles de educación básica regular pero no a la educación básica.

No se explicita un modelo educativo incluyente, donde se manifieste la pertenencia de los niños con n.e.e. con o sin discapacidad al subsistema de educación básica.

Comentarios generales

Al analizar la vinculación entre el Proyecto General para la Educación Especial en México y la Ley General de Educación, particularmente el Art. 41, se observa que existen varias contradicciones y/o incongruencias.

El Art. 41 habla de equidad y esta población no se encuentra mencionada en los artículos que se refieren a la equidad. Sólo se dice que propiciará su integración a los planteles de educación básica, pero no a la educación básica.

El Proyecto expresa que “la integración educativa del sujeto con necesidades educativas especiales requería de una ley no discriminatoria, cuando en realidad debería decir incluyente, pero el Artículo 41 no deja de ser discriminatorio y por supuesto no es incluyente, como tampoco lo es la Ley en ninguna de sus partes.

REGLAMENTO INTERIOR DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (JUNIO, 1999)

En el Capítulo I “De la competencia y organización de la Secretaría”, el Art. 2º dice: Para el estudio, planeación y despacho de los asuntos de su competencia, la Secretaría de Educación Pública contará con los servidores públicos y unidades administrativas que se enumeran, entre ellos se destacan aquellos a quienes compete la educación especial.

Del Capítulo VI, titulado “De las atribuciones específicas de las direcciones generales y demás unidades administrativas” transcribimos los artículos que mencionan a la educación especial.

Artículo 25. Corresponde a la Dirección General de Normatividad el ejercicio de las siguientes atribuciones:

- I. Proponer normas pedagógicas, contenidos, planes y programas de estudio, métodos, materiales y auxiliares didácticos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje de la educación inicial, especial y básica -preescolar, primaria y secundaria- que se imparta en el país y difundir los aprobados.
- III. Actualizar las normas (...) tomando en consideración las opiniones que propicien elevar la calidad de la educación inicial, especial, básica y normal (...);
- V. Verificar, con la participación de las autoridades educativas locales, y en coordinación con las unidades administrativas competentes de la Secretaría, que la aplicación de las normas pedagógicas (...) se cumplan en todos los planteles que imparten educación inicial, especial, básica y normal;
- IX. Incorporar a los planes y programas de estudio para la formación de docentes y a los programas de capacitación y actualización de los mismos, las innovaciones que se hayan incluido en los planes y programas de estudio de la educación inicial, especial, básica y normal.

Artículo 26. Corresponde a la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos el ejercicio de las siguientes atribuciones:

- I. Proponer, en coordinación con la Dirección General de Normatividad, innovaciones a los contenidos educativos, métodos, materiales y auxiliares didác-

ticos para la aplicación de los planes y programas de estudio de la educación inicial, especial, básica y normal (...)

- V. Diseñar métodos, materiales y auxiliares didácticos para reforzar, estimular, diversificar y facilitar el trabajo de los profesores y alumnos en la enseñanza y aprendizaje de los planes y programas de estudio de la educación inicial, especial, básica y normal, tomando en cuenta los perfiles de los educandos (...)
- VI. Diseñar contenidos educativos, métodos, materiales y auxiliares didácticos para la elaboración de programas de radio, televisión u otros medios, con la finalidad de apoyar los planes y programas de estudio de la educación inicial, especial, básica y normal que se imparten en todo el país.
- X. Proponer políticas en relación con la publicación de libros, fonogramas, ediciones periódicas en materia de educación inicial, especial, básica y normal de la Secretaría y el intercambio de publicaciones educativas con otras instituciones nacionales y extranjeras.

Si bien estas atribuciones se encuentran explicitadas en el Reglamento Interior previo, de 1993, los únicos materiales existentes sólo son:

- Catálogo de materiales de apoyo a la integración educativa (1997), y
- menores con discapacidad y necesidades educativas especiales (1997)

Un análisis del catálogo nos permite observar que contiene materiales de uso común en la escuela al que se han agregado: lupa gigante, p.40; audiolibros, p.42; cuatro mapas en relieve

y una representación del sistema solar, p.46 así como una pelota sonora, p.58.

La segunda es una publicación informativa, de difusión, sobre las n.e.e. y las diferentes discapacidades.

Si bien se ha estado trabajando sobre el tema de las adecuaciones curriculares, asunto que se conoce por las conferencias y presentaciones públicas sobre el tema, éste sólo es uno de los soportes necesarios para la integración educativa.

Por lo tanto, no se cuenta aún con materiales didácticos, ni normativos ni de apoyo sobre contenidos y métodos específicos para las n.e.e., ni menos aún para la atención pedagógica de las distintas discapacidades.

Artículo 27. Corresponde a la Dirección General de Investigación Educativa el ejercicio de las siguientes atribuciones:

- I. Efectuar sondeos de opinión entre padres de familia, docentes, directivos de los planteles escolares, instituciones educativas, así como también entre aquellos sectores interesados en efectuar aportaciones con objeto de recabar información sobre la vigencia de planes y programas de estudio de educación inicial, especial, básica y normal y la necesidad de efectuar modificaciones a los mismos;
- II. Efectuar análisis de los programas de desarrollo nacional o regional de carácter cultural, de bienestar social, de desarrollo económico y de protección ambiental, con el fin de identificar, y seleccionar las necesidades de la sociedad que sean susceptibles de atenderse a través del diseño o actualización de los planes y programas de

estudio de educación inicial, especial, básica y normal que se imparten en el país;

IV. Realizar investigaciones con el fin de identificar y seleccionar las necesidades y potencialidades del educando que sean susceptibles de satisfacerse y desarrollarse a través de la formulación y actualización de planes y programas de estudio de la educación inicial, especial, básica y normal;

V. Realizar investigaciones con objeto de describir las habilidades, destrezas, aptitudes y conocimientos que el alumno de educación inicial, especial y básica debe reunir al término de los programas de estudio, y

VI. Aplicar, con carácter experimental, planes y programas de estudio, contenidos y métodos educativos, materiales y auxiliares didácticos, normas pedagógicas e instrumentos para la evaluación del aprendizaje de la educación inicial, especial, básica y normal.

Esta Dirección General ha promovido dos investigaciones cuyos materiales y resultados se presentan más adelante:

- Integración Educativa. Perspectiva Internacional y Nacional, 1998.
- Integración educativa: actualización, adecuación de materiales didácticos, realización de experiencias controladas y desarrollo de un sistema de seguimiento de los niños integrados, 1998- 2000.

Se carece aún de una propuesta de investigación coordinada con otras dependencias y Estados de la República, así como con

universidades, que traten acerca de temas específicos de las necesidades educativas especiales y para cada tipo de discapacidad.

Artículo 29. Corresponde a la Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio, el ejercicio de las siguientes atribuciones:

- I. Proponer políticas y planes generales para la actualización permanente y la capacitación de los maestros en servicio de educación inicial, especial y básica tomando en cuenta las opiniones y propuestas que al respecto emitan las autoridades educativas locales y los diversos sectores sociales involucrados en la educación;
- II. Elaborar y difundir programas de actualización y capacitación de maestros que se consideren indispensables para elevar la calidad de la educación inicial, especial y básica;
- III. Incorporar a los programas de capacitación y actualización para los maestros de educación inicial, especial y básica las innovaciones que se hayan incluido en los planes y programas de estudio de la educación inicial, especial, básica y normal;
- VI. Proponer los lineamientos generales que deben cumplir los programas de actualización y capacitación para maestros de educación inicial, especial y básica elaborados por las autoridades educativas locales.

Si bien durante los últimos seis años se han llevado a cabo cursos para los maestros de educación primaria y educación especial, éstos no han tratado temas sobre n.e.e. ni sobre las características y particularidades educativas de cada tipo de discapacidad.

Durante el presente año se viene llevando a cabo el primer Curso Nacional de Integración Educativa.

Artículo 35. Corresponde a la Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto en el Distrito Federal el ejercicio de las siguientes atribuciones:

- I. Proponer criterios y estrategias para la planeación y presupuestación de los servicios de educación inicial, básica y especial en el Distrito Federal;
- II. Realizar de conformidad con los lineamientos establecidos, estudios de oferta y demanda de la educación inicial, básica y especial que permitan proponer medidas para la creación, ampliación, modificación o cancelación de grupos y planteles en el Distrito Federal;
- III. Integrar sistemas de información de los servicios de educación inicial, básica y especial en el Distrito Federal, que permitan conocer datos e integrar estadísticas respecto a la cobertura de dichos servicios;
- IV. Estudiar las necesidades de expansión y desarrollo de los servicios de educación inicial, básica y especial en el Distrito Federal y proponer las estrategias correspondientes;
- V. Promover el desarrollo de la administración y proponer modelos de organización y control escolar en los planteles de la Secretaría ubicados en el Distrito Federal, en donde se imparta educación inicial, básica y especial (...)

Presentamos en el reporte de la investigación un análisis relacionado con la planeación y el programa presupuesto de la educación especial.

Artículo 36. Corresponde a la Dirección General de Operación de Servicios Educativos en el Distrito Federal el ejercicio de las siguientes atribuciones:

- I. Organizar, operar, desarrollar, supervisar y evaluar, cuando estas atribuciones no estén encomendadas a otra unidad administrativa, los servicios de educación inicial, especial, y básica, así como los que se presten:

En Escuelas, Artículo 123 Constitucional, en el Distrito Federal, de conformidad con la normatividad emitida en materia técnico-pedagógica, con los planes y programas de estudio, contenidos y métodos educativos, auxiliares didácticos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje, establecidos por las unidades administrativas competentes de la Secretaría;

- III. Promover y apoyar la participación del personal docente y directivo, así como también la de los padres de familia en los planteles de educación inicial, especial y básica, a fin de propiciar la participación social en el proceso de modernización de los servicios educativos a su cargo;

- IV. Aplicar las normas establecidas por las unidades administrativas competentes de la Secretaría para la organización y control escolar en los planteles bajo su administración, donde se imparta educación inicial, básica y especial así como también verificar su cumplimiento, en términos de la Ley General de Educación;

- V. Coordinar la operación de programas y aplicar acciones encaminadas a la prevención de emergencias escolares y mantenerlos actualizados, de conformidad con las normas y lineamientos establecidos; apoyar en las campañas de difusión orientadas a la prevención de emergencias escolares en las escuelas particulares y públicas de educación inicial, básica y especial de la Secretaría ubicadas en el ámbito geográfico a su cargo;

- VI. Estudiar y resolver las solicitudes para otorgar autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios, en su caso, para impartir educación inicial, básica y especial en todas sus modalidades en el Distrito Federal;

- VIII. Substanciar los procesos y emitir las resoluciones que revoquen o retiren la autorización o reconocimiento de validez oficial de estudios para los planteles particulares de educación inicial, básica y especial en el Distrito Federal, en coordinación con la Dirección General de Asuntos Jurídicos.

En el diagrama de la estructura de la Dirección General de Operación de Servicios Educativos en el Distrito Federal de julio de 1999, se observa que la Dirección de Educación Especial tiene un nivel jerárquico igual al de educación inicial, lo que inhibe e imposibilita gran parte de sus funciones que dependen de la vinculación, coordinación y enlace que debe establecer con dependencias de mayor nivel jerárquico, tales como las Coordinaciones Sectoriales de Educación Preescolar, Educación Primaria y Educación Secundaria. Por otra parte, no existen ya órganos de enlace en esta dirección general, como tampoco en el diagrama de la estructura

de las Coordinaciones Sectoriales de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria, aparece alguna unidad administrativa referente a la integración educativa.

No hay funciones de enlace ni de asesoría entre el sistema de educación especial y el sistema de educación regular, indispensables para la integración educativa en general, así como para el establecimiento de escuelas integradoras.

Artículo 39. Corresponde a la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio en el Distrito Federal el ejercicio de las siguientes atribuciones:

- I. Organizar, operar, desarrollar, supervisar y evaluar los servicios de educación normal a cargo de la Secretaría en el Distrito Federal, con excepción de los que estén a cargo de órganos desconcentrados de la propia dependencia;
- II. Coordinar, diseñar, organizar, supervisar, evaluar y validar los cursos de capacitación, actualización y superación permanente para el personal directivo y docente de educación inicial, especial, básica, indígena, física y normal en el Distrito Federal, que les proporcione los conocimientos acerca de la reformulación de contenidos y auxiliares didácticos;
- III. Diseñar, organizar y coordinar la aplicación de cursos de capacitación y actualización permanente para el personal directivo y docente de educación inicial, especial, básica, indígena y física en el Distrito Federal, que les proporcione los conocimientos acerca de la reformulación de contenidos y auxiliares didácticos(...)

En el reporte de la investigación se presenta un análisis sobre los temas relacionados con la integración educativa y la atención a las n.e.e. con o sin discapacidad en los planes y programas de estudio de la educación normal.

Artículo 40. Corresponde a la Dirección General de Extensión Educativa el ejercicio de las siguientes atribuciones:

- I. Planear, organizar, dirigir, controlar y evaluar las actividades relacionadas con la actualización magisterial, la seguridad y emergencia escolares, la educación extraescolar, el fomento a la salud, la orientación a alumnos y padres de familia, la educación a distancia y el apoyo bibliotecario de la educación inicial, básica y especial en el Distrito Federal, en coordinación con las Direcciones Generales encargadas de la operación del servicio;
- III. Proponer criterios para la formulación de programas culturales y científicos de asistencia y extensión educativa en las escuelas de educación inicial, básica y especial en el Distrito Federal;
- VI. Programar y desarrollar, de conformidad con los lineamientos de la Unidad de Comunicación Social y la Dirección General de Recursos Materiales y Servicios, campañas de difusión orientadas al desarrollo del programa de extensión educativa en las escuelas de educación inicial, básica y especial, ubicadas en el Distrito Federal (...)

Hasta el momento no tenemos conocimiento de que se realicen actividades de extensión educativa en el ámbito de la educación especial o de la integración educativa.

Comentarios generales

El análisis del Reglamento Interior de la Secretaría permite detectar la gran cantidad de dependencias que tienen funciones referentes a la educación especial; y constatar que no hay ninguna que coordine dichas dependencias y funciones entre ellas.

Vale la pena comentar que si bien varias direcciones generales de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal tienen atribuciones referentes a la educación especial, no las tiene la propia Subsecretaría, porque no se considera a la educación especial dentro de la educación básica. Esta situación excluye a la educación especial de la educación básica y evade la responsabilidad institucional que el Sistema de Educación Básica tiene con la integración de niños con n.e.e. con o sin discapacidad, dejando a la integración educativa a cargo de las dependencias operativas pero sin el respaldo institucional de la educación básica, como si la integración educativa fuera un problema de la educación especial y no de la educación básica.

No hay una planeación conjunta del Sistema de Educación Básica a través de las Coordinaciones Sectoriales de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria y la Dirección de Educación Especial para la integración educativa, como no la hay entre ésta y la Dirección de Educación Inicial.

Tampoco hay una dirección general o coordinación nacional que se haga cargo de proponer y elaborar normas pedagógicas, contenidos, planes y programas de estudio, métodos, materiales y auxiliares didácticos, ni instrumentos para la evaluación de las potencialidades de aprendizaje, del estilo y del proceso de aprendizaje, así como de los conocimientos adquiridos, de acuerdo

con las particularidades requeridas según los distintos tipos de discapacidad. Con esto se pierden recursos importantes a nivel nacional, dado que cada estado está tratando de hacer estudios, propuestas y tareas parciales sobre un problema altamente complejo, y la experiencia previa demuestra la viabilidad y el éxito de compartir recursos y experiencias en la educación especial.

Conviene citar el Artículo 28, referente a las atribuciones de la Dirección General de Educación Indígena, como un modelo a seguir en educación especial tanto en la atribución de funciones que coadyuvan a la prestación de los servicios como en la articulación necesaria y permanente entre los aspectos normativos, de investigación, operativos y evaluativos, debido a la diversidad de las características individuales y a la complejidad de los elementos técnico-pedagógicos.

MANUALES DE ORGANIZACIÓN PARA LA PRESTACIÓN DEL SERVICIO DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN EL DISTRITO FEDERAL

En el Manual de Organización de la Dirección General de Operación de Servicios Educativos en el Distrito Federal (DGOSEDF) de noviembre de 1994, en la página 113 dice:

Dirección de Educación Especial

- Atender la demanda de servicios de la población de educación básica con necesidades de educación especial (n.e.e.).
- Difundir la normatividad técnico-pedagógica y de administración escolar de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria en la atención de los alumnos con n.e.e. que cursan dichos niveles educativos,

establecidos por las áreas competentes de la Secretaría y vigilar su cumplimiento.

- Dirigir la distribución de materiales técnico-pedagógicos y administrativos competencia de educación especial, así como el mobiliario y equipo, a los centros adscritos a la dirección, de acuerdo con los lineamientos establecidos por la DGOSEDF.
- Promover el desarrollo de programas de actualización de personal de los servicios de educación especial y fomentar el trabajo colegiado, a través de los consejos técnicos, con base en los lineamientos establecidos por la DGOSEDF.
- Fomentar el desarrollo que tengan por objeto los resultados obtenidos en la atención de los alumnos con n.e.e. así como la realización de programas de evaluación de la calidad con que se prestan los servicios de educación especial en el DF.
- Dirigir los programas y eventos instituidos por la Secretaría, así como los proyectos especiales establecidos por la subsecretaría, con base en los lineamientos que ésta establezca.
- Promover el apoyo a las tareas que desarrollan las Asociaciones de Padres de Familia, de conformidad con los lineamientos establecidos por la DGOSEDF.
- Desarrollar las estrategias establecidas por DGOSEDF en el DF para promover la participación social de la comunidad escolar en educación especial.
- Proponer a la DGOSEDF las vinculaciones necesarias para coadyuvar a elevar la calidad de educación que se brinda a los alumnos con n.e.e.
- Difundir la normatividad relativa a inscripción, reinscripción, acreditación y certificación de alumnos de educación especial así como vigilar su cumplimiento, de acuerdo con los lineamientos establecidos por la Dirección General de Planeación y Programación en el Distrito Federal.
- Proponer a la DGOSEDF mecanismos e instrumentos para cuantificar y clasificar, de acuerdo con las modalidades, la demanda de educación especial en el DF.
- Proponer a la Dirección General los objetivos, metas y estrategias de educación para la población con n.e.e.
- Presentar a la Dirección General los pronósticos de crecimiento y desarrollo de la educación especial, así como las estrategias y procedimientos que permitan su regulación a corto, mediano y largo plazo en el DF.
- Informar a la Dirección General sobre las necesidades de construcción y mantenimiento de inmuebles escolares, así como dotación de mobiliario, equipo y material didáctico para la atención de la población con n.e.e.
- Integrar el informe estadístico sobre cobertura de los servicios de educación especial, así como las de los programas que de éste deriven.
- Informar a la Dirección General sobre el ejercicio presupuestal asignado al área así como de los avances de los programas derivados del mismo.

- Coordinar la administración de los recursos humanos, financieros y materiales y de servicios asignados al área y presentar los informes que le sean requeridos por el director general.

Para cumplir con las funciones asignadas la Dirección de Educación Especial cuenta con las siguientes subdirecciones y departamentos:

Subdirección de Integración Progra-mática y los Departamentos de Planeación y Progra-mación, y de Control Escolar.

Subdirección de Operación y los Departamen-tos de Operación del Servicio.

Subdirección de Administración y Personal y los Departamentos de Personal, y de Recursos Materiales y Financieros.

Subdirección de Apoyo Técnico Complemen-tario.

Este Manual de Organización ha estado vigente hasta el mes de octubre de 1999 y por lo tanto ha normado la operación de los servicios hasta fines del ciclo escolar 1998-99, periodo objeto de este análisis; más adelante se analizará el Manual de Organización actual.

En cuanto a la normatividad, es evidente que la Dirección de Educación Especial no tiene ninguna función significativa en la norma-tividad técnico-pedagógica, ni operativa, ni administrativa; tampoco de capacitación ni actualización ni de investigación; sólo tiene que difundir la normatividad establecida por las áreas competentes de la Secretaría y vigilar su cumplimiento, tampoco las tiene la dirección general donde está adscrita.

Así, en los últimos seis años no se ha dado a cono-cer ninguna normatividad técnico-pedagógica ni acciones de asesoría a los servicios.

Esto indicaría que no hay una normatividad técnico-pedagógica específica, sino la corres-pondiente al sistema educativo regular, que tiene sus canales establecidos; y que a partir de que entró en vigor esta normatividad se hace llegar a educación especial para ser implantada, sin más, a la población de educación especial, por maestros regulares o especiales en sus servicios CAM y USAER.

Se contradicen así los aspectos fundamentales en la educación de niños con n.e.e., con o sin discapacidad, que establece la Declaración de Salamanca en la página 11, tales como:

- “Un marco favorable para la igualdad de oportunidades”, que en ningún caso puede interpretarse como brindar lo mismo a todas las personas, sino aquello que les permite un proceso educativo exitoso por medio de la integración y una participación social efectiva.
- “Reconocer las diferentes necesidades y responder a ellas”, lo cual implica una enseñanza de calidad que considere las diferencias individuales, y provea de los recursos necesarios.
- “Dar a los niños todo el apoyo adicional necesario”, esto implica reconocer las n.e.e. e interpretar los requerimientos de cada tipo de discapacidad, ya que se debe contar con personal altamente capacitado, experto en las necesidades educativas especiales, según las características individuales, así como proveer de material especializado y contar con una organización escolar adecuada.

- “Garantizar enseñanza de calidad”, esto implica un compromiso institucional serio, y cambios importantes en el modelo de la educación básica para extender la integración.

En cuanto a Coordinación y Enlace, no se explicitan funciones ni en una ni en otra, con las áreas normativas de la Secretaría, ni con las dependencias de los sectores concurrentes, en la prestación de los servicios que requiere un niño o joven con n.e.e., con o sin discapacidad. Tampoco tiene estas funciones la DGOSEDF.

Considerando las funciones de la dirección y de las subdirecciones y departamentos, se observa que si bien existen funciones de supervisión y evaluación de la operación del servicio no se explicita ninguna función de supervisión técnico-pedagógica, ni siquiera la de asesoría, la cual ha sido en la historia de la educación especial la que ha permitido elevar la calidad del servicio y mejorar la atención de los niños a través de un seguimiento constante de la operación.

Según los documentos que norman la operación, pareciera que una vez que un niño es detectado con n.e.e., con o sin discapacidad, pasa a ser atendido por unos servicios que se encuentran ubicados dentro o fuera de la escuela regular pero con los planes, programas, contenidos y métodos educativos de la educación regular y que la educación especial no requiere ningún tipo de normatividad específica o particular; por lo menos no se ha dado a conocer ni publicado ninguna en los últimos seis años.

DOCUMENTOS NORMATIVOS PARA LA OPERACIÓN DE LA DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN EL CICLO ESCOLAR 1999-2000

Se han publicado dos documentos que requieren ser revisados y comentados por separado

y posteriormente, de manera conjunta, para analizar su coherencia dado que ambos sustentan las bases de la operación de la Dirección de Educación Especial en el DF, en el presente ciclo escolar.

MANUAL DE ORGANIZACIÓN DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE OPERACIÓN DE SERVICIOS EDUCATIVOS EN EL DISTRITO FEDERAL (JULIO, 1999)

Dirección de Educación Especial

En la página 178 de dicho manual dice:

1. Planear, organizar, dirigir, controlar y evaluar la operación de servicios escolarizados y de apoyo para el acceso de los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad física, al currículum de los planteles regulares de educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, de capacitación y formación para el trabajo, en el ámbito geográfico de su competencia en el Distrito Federal.

En el inciso uno hay una referencia a los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad física, que restringe a la población de educación especial.

Asimismo las funciones inherentes a la operación se refieren al acceso de los alumnos al currículum de los planteles regulares (...) en el ámbito de su competencia. Como si la integración educativa se basara exclusivamente en aspectos curriculares cuando éstos sólo constituyen un soporte para la misma.

2. Proponer a la Dirección General de Servicios Educativos en el Distrito Federal (DGOSEDF), los objetivos y metas de la educación especial, así

como las estrategias de integración educativa gradual de los alumnos con necesidades educativas especiales, a la educación básica regular, con base en la normatividad establecida por las áreas competentes de la Secretaría.

3. Proponer, dirigir, controlar y supervisar el desarrollo de eventos, programas y proyectos especiales orientados a la integración educativa gradual de alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad física a la educación básica regular, con base en los lineamientos establecidos.

En los incisos dos y tres se habla de integración educativa gradual a la educación básica regular, esta propuesta contradice lo establecido por la Ley General de Educación y por las atribuciones establecidas en el Reglamento Interior de la Secretaría de 1999. Para ello deben llevarse a cabo modificaciones en las unidades administrativas que norman y operan la educación básica, en los planes y programas de la misma, así como en la organización escolar.

4. Vigilar la aplicación de la normatividad técnico-pedagógica y de administración escolar, planes y programas de educación básica, contenidos, métodos auxiliares didácticos e instrumentos para la evaluación de los servicios de educación especial, establecida por las áreas competentes de la Secretaría, así como la relativa a la promoción de las asociaciones de padres de familia y la participación social de la comunidad escolar.
5. Proponer a la DGOSEDF mecanismos de coordinación con las direcciones de nivel educativo en materia de planea-

ción, control escolar, acreditación, certificación, capacitación y asesoría de servicios educativos especiales a docentes, para la integración escolar al currículum regular de educación básica de los alumnos con necesidades educativas especiales.

En el inciso 5 se habla de mecanismos de coordinación con las direcciones de los diferentes niveles educativos, lo cual representa un avance en aspectos de coordinación y enlace; pero confunde en cuanto a la materia de la coordinación, ya que habla de capacitación y asesoría de servicios educativos especiales a docentes para la integración escolar al currículum regular de educación básica de los alumnos con n.e.e.

6. Promover el desarrollo de programas de actualización y superación profesional para el personal docente y técnico de los servicios educativos especiales.

En el inciso 6 se establece que se debe promover el desarrollo de programas de actualización y superación profesional para el personal docente y técnico de los servicios educativos especiales, existen varias áreas con atribuciones específicas dentro de la Secretaría, y para hacer esto posible se requiere de la coordinación con las mismas. Asimismo no queda claro cuáles son los servicios educativos especiales.

7. Organizar la operación de los servicios de educación especial en los Centros de Atención Múltiple (CAM) y las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), bajo un esquema de trabajo colegiado a través de los consejos técnicos, con base en los lineamientos establecidos por la DGOSEDF.

8. Coadyuvar con la Dirección de Carrera Magisterial en los aspectos de difusión, capacitación y administración del Programa Nacional de Carrera Magisterial, a fin de lograr un mayor ingreso y/o promoción del personal docente de los CAM y USAER.
 9. Proponer y establecer mecanismos de coordinación y cooperación con organismos públicos y privados que atienden necesidades educativas especiales, a efecto de elevar la calidad de los servicios e impulsar la implantación de programas que tengan por objeto mejorar los resultados obtenidos en la atención de los alumnos.
 10. Formular propuestas para la actualización de normas y adecuación de contenidos, planes y programas de educación básica a las necesidades de los alumnos que requieren atención especial a partir de las coordinaciones regionales, niveles de supervisión, directivos, docentes y padres de familia.
- En el inciso 10 se establece que se deben formular propuestas para la actualización de normas y adecuación de contenidos, planes y programas de educación básica a las necesidades de los alumnos que requieren atención especial, esto representa un avance pero resulta contradictorio con la Ley y el Reglamento Interior; tampoco está clara la referencia a la población objetivo.
11. Proponer a la Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto en el Distrito Federal el anteproyecto de programa-presupuesto, el programa operativo anual, y la programación detallada de la educación especial, así como controlar y evaluar el ejercicio del recurso presupuestal asignado al área.
 12. Coordinar y vigilar la administración del personal y los recursos financieros, materiales y de servicios asignados al área; así como la distribución de materiales técnico-pedagógicos, administrativos, de mobiliario y equipo, a los CAM y USAER, de acuerdo con las normas, lineamientos y políticas establecidas por las áreas competentes de la Secretaría.
 13. Distribuir el recurso presupuestal asignado a la Dirección de Educación Especial entre las coordinaciones regionales de acuerdo con sus necesidades y actividades programadas, así como vigilar y evaluar su ejercicio.
 14. Coordinar, planear, programar y presupuestar las necesidades de construcción y mantenimiento para los inmuebles de los CAM con base en la normatividad y lineamientos establecidos por las áreas competentes de la Secretaría.
 15. Programar y organizar, en coordinación con la Dirección General de Relaciones Internacionales, la participación de la Dirección de Educación Especial en eventos nacionales e internacionales afines a su cometido, de acuerdo con las disposiciones contenidas en los convenios y compromisos suscritos por la Secretaría.
 16. Realizar funciones adicionales, afines a las anteriores, que le encomiende la DGOSEDF, e informarle de las actividades desarrolladas.
- Asimismo se describen las funciones de las siguientes subdirecciones y departamentos:

- Subdirección de Integración Programática (p. 182).
- Departamento de Planeación, Programación y Evaluación.
- Departamento de Relaciones Interinstitucionales.
- Departamento de Control Escolar.
- Subdirección de Operación (p. 191).
- Departamento de Gestión de Servicios.
- Subdirección de Apoyo Técnico Complementario (p. 195).
- Subdirección de Administración y Personal (p. 197).
- Departamento de Personal.
- Departamento de Carrera Magisterial.
- Departamento de Recursos Financieros.
- Departamento de Recursos Materiales y Servicios.
- Coordinación Regional de Operación 6 (p. 207).

Se consideró conveniente incluir las funciones de las unidades administrativas vinculadas a los aspectos técnicos.

Subdirección de apoyo técnico complementario (p. 195)

1. Organizar, coordinar y verificar la adecuación de los proyectos académicos, programas y contenidos educativos y programas complementarios de la educación básica regular en sus distintas modalidades a las características de los alumnos con n.e.e. con o sin discapacidad física en el ámbito de competencia de la Dirección, de acuerdo con la normatividad educativa establecida por el área competente de la Secretaría.

En el inciso uno se encuentra nuevamente la referencia a los alumnos con n.e.e. con o sin discapacidad física, si bien se establece que las

tareas deben ser de acuerdo con la normatividad establecida por el área competente no se señalan los mecanismos de coordinación.

2. Generar propuestas de materiales e instrumentos didácticos que apoyen la adecuación y aplicación de los proyectos académicos, programas y servicios educativos, que operan los docentes y técnicos en los CAM y USAER, de acuerdo con la normatividad educativa de acuerdo con el área competente de la Secretaría.
3. Proponer y establecer mecanismos para la implantación de la normatividad educativa con carácter definitivo o experimental en los CAM y USAER.
4. Captar, integrar y validar las propuestas de modificaciones y actualización de las normas educativas generadas por las co-ordinaciones regionales, niveles de supervisión, directivos y docentes de educación especial.

En el inciso cuatro se establece que se debe captar, integrar y validar las propuestas de modificaciones y actualización de las normas educativas generadas por las coordinaciones regionales, etc. pero no se encuentra la función correspondiente entre las de la Coordinación Regional de Operación (p. 207).

5. Apoyar la instrumentación de estudios e investigaciones específicas y proyectos experimentales orientados al mejoramiento de las condiciones de operación del servicio de educación especial, en coordinación con el área competente de la Subsecretaría.
6. Organizar y coordinar grupos de trabajo multidisciplinarios con personal docente

y técnico de la dirección para la elaboración, seguimiento y evaluación de proyectos específicos de tiempo, determinado, para la atención de alumnos con n.e.e. y su integración escolar a los planteles de educación regular.

7. Desarrollar y proponer recursos e instrumentos metodológicos y administrativos para el diagnóstico, detección y evaluación de alumnos con necesidades de atención especial en los planteles regulares de educación básica.

En el inciso siete se rescatan funciones importantes en cuanto a desarrollar y proponer instrumentos metodológicos para el diagnóstico, etc. (...) pero no están respaldadas porque esta dirección es un área operativa. Sólo sería posible si esta subdirección dependiera de una dirección general.

8. Proponer a la dirección mecanismos de coordinación con los niveles educativos e instituciones públicas y privadas para el desarrollo de acciones de evaluación y ajuste en la práctica pedagógica de los servicios de educación especial que tiendan a elevar su calidad.
9. Coordinar con las áreas competentes de Educación Inicial, Preescolar, Primaria y Secundaria, los procesos de integración educativa a la educación básica regular de los alumnos con n.e.e.

En el inciso nueve se señalan funciones de coordinación con áreas operativas de diferentes niveles, para los procesos de integración educativa a la educación básica regular de los alumnos con n.e.e.; sin embargo esta coordinación sólo es posible en cuanto a la incorporación de alumnos a la escuela

regular ya que la referencia a la educación básica implica la coordinación entre unidades administrativas de mayor jerarquía.

10. Proponer y promover acciones de capacitación, orientación y asesoría al personal de organismos e instituciones públicas y privadas afines a los servicios de educación especial, derivadas del cumplimiento de las disposiciones contenidas en los convenios y compromisos suscritos por la Secretaría.

11. Verificar la congruencia operativa de las acciones de orientación educativa, actualización y superación académica, gestión escolar y evaluación y seguimiento de los servicios en coordinación con las áreas de la dirección.

12. Coordinar la promoción de talleres, seminarios y reuniones técnicas del personal para intercambiar y analizar las experiencias pedagógicas que coadyuvan a mejorar la orientación educativa.

En el inciso 12 hay una referencia a la orientación educativa pero no se explica si es a padres, maestros, comunidad u otra instancia.

13. Desarrollar y proponer recursos e instrumentos metodológicos y didácticos para apoyar al personal técnico y docente en la promoción del acceso al currículum básico de los alumnos con n.e.e. atendidos en los CAM y las USAER, así como en la orientación al personal docente de planteles regulares y padres de familia en torno a los procesos de atención educativa especial.

14. Proponer y coordinar la instrumentación de programas de extensión educativa de

acuerdo con las normas y lineamientos establecidos por las áreas competentes de la Secretaría.

15. Realizar las funciones adicionales, afines a las anteriores, que le encomiende la Dirección de Educación Especial e informarle de las actividades desarrolladas.

En general en las funciones de esta subdirección se intenta subsanar los vacíos que se encontraban en el Manual de Organización previo (1994) en cuanto a las funciones técnico-pedagógicas y los proyectos académicos; no obstante, varias de las funciones no corresponden al nivel jerárquico de esta unidad administrativa.

Por otra parte hay confusiones en las referencias a la población objetivo, es decir la de niños y jóvenes con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, ya que hay variaciones en la manera de nombrarla, y se detectan restricciones.

También se detectan confusiones cuando se habla indistintamente de integración a la educación básica, integración al currículo, integración a las escuelas de la educación básica regular; es indispensable precisar los términos y el alcance de cada uno de ellos.

PLAN DE TRABAJO DE LA DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN ESPECIAL, CICLO ESCOLAR 1999-2000

Se incluye y comenta este plan porque se ha presentado a partir del presente año a las Coordinaciones Regionales de Operación de Servicios en el Distrito Federal (CROSEE) y a los servicios de educación especial CAM y USAER como un instrumento para normar sus actividades. Está publicado por la Subsecretaría

de Servicios Educativos para el Distrito Federal, la Dirección General de Operación de Servicios Educativos en el D.F. y por la Dirección de Educación Especial. Se registran textualmente los apartados I. Presentación, III. Objetivos General y Específicos y VIII. Programas.

I. Presentación

“La Dirección de Educación Especial tiene la responsabilidad de ofrecer sus servicios bajo el marco de la filosofía inherente a la “Educación para todos”.

Los diferentes niveles de responsabilidad con los que se integra la Dirección, están encargados de la gestión de los procesos educativos, en lo correspondiente a funciones técnicas y administrativas; para dinamizar los procesos de cambio, a fin de hacer una realidad la “Educación para todos”, a partir de la integración educativa, el reconocimiento a la diversidad y flexibilizando el currículo de la educación básica.

Las prácticas profesionales en la educación básica, se han transformado paulatinamente, pero todavía subsisten problemas de operación en el trabajo de los docentes implicados en las acciones de integración educativa, por ello, el reto mayor que enfrenta la educación especial es apoyar a los profesionales del Sistema de Educación Básica, en la construcción de propuestas pedagógicas que posibiliten la atención a los diversos sectores de la sociedad. En este sentido, tanto la operación como el trabajo técnico que se lleva a cabo en la Dirección de Educación Especial, requiere de nuevos planteamientos para unificar acciones y criterios, tanto en las propias prácticas como en aquellas de las escuelas regulares.

La “Educación para todos” es una acción que compete a muchos sectores y acciones de gobierno, entre los que destacan: las políticas de Estado, las iniciativas gubernamentales, las opiniones de padres de familia, la información que circula en los medios de comunicación, las organizaciones civiles y de manera especial, las prácticas de los profesionales en la escuela. Entre estos últimos, quienes nos dedicamos a la educación especial, asumimos afrontar el reto, aún vigente, relativo al desarrollo de una pedagogía que haga efectiva la integración educativa a partir de una sólida fundamentación teórica y metodológica.

Las iniciativas de transformación de la educación básica, han enfrentado a los profesionales que en ella laboran a innumerables retos pedagógicos, relacionados directamente con la Atención Educativa a la Diversidad, porque es justamente, en la práctica docente donde surgen las nuevas directrices del trabajo curricular, la organización y la participación de todos los actores educativos.

En la elaboración de este documento, han participado profesionales de todos los niveles de desempeño de la Dirección de Educación Especial, de manera que se han integrado propuestas de trabajo surgidas de su propia labor, asimismo, el documento establece los compromisos asumidos para este ciclo escolar.

Los retos académico y operativo son todavía de gran envergadura, es preciso avanzar en la construcción de nuevas aportaciones pedagógicas que repercutan directamente en el aula. Es necesario el trabajo coordinado de los diferentes profesionales que en sitio de diálogo objetiven las características de su práctica y la enriquezcan con el análisis reflexivo.”

En la presentación, en el párrafo uno, se habla de que la Dirección de Educación Especial debe ofrecer sus servicios bajo la filosofía inherente a la “Educación para todos”, si bien esta aseveración no es incorrecta, es incompleta y equívoca ya que la educación especial debe ofrecer sus servicios al amparo de cambios fundamentales de política educativa, y del enfoque de la educación integradora (Prefacio de la Declaración de Salamanca); lo cual tiene una connotación implícita y explícita de atención a los niños y jóvenes con n.e.e. con o sin discapacidad para su integración a la educación básica con las particularidades y apoyos que se requieran.

La problemática de la filosofía inherente a la “Educación para todos” y sus principios y recomendaciones corresponden al ámbito del propio sistema de Educación Básica.

En el párrafo tres se asienta que “subsisten problemas de operación en el trabajo de los docentes implicados en las acciones de integración educativa”, nuevamente ésta es una aseveración parcial del problema porque como se vio en capítulos anteriores no se ha establecido la normatividad dentro del sistema de educación básica ni dentro del subsistema de educación especial para promover una operación eficiente.

En el mismo párrafo se dice que “el reto mayor que enfrenta la educación especial es apoyar a los profesionales del Sistema de Educación Básica, en la construcción de propuestas pedagógicas que posibiliten la atención a los diversos sectores de la sociedad”.

La educación especial tiene un reto mayor aún de acuerdo con el Art. 41 de la Ley General de Educación donde se establece que está destinada a individuos con discapacidades... (Ver capítulo correspondiente).

El plan continúa: (...) por ello es importante que el crecimiento profesional del personal de la Dirección de Educación Especial se oriente hacia la construcción de propuestas en las siguientes Líneas Técnico-Operativas:

- Atención a las necesidades educativas de los alumnos con o sin discapacidad.
- Formación Permanente de los profesionales de Educación Básica.
- Investigación Educativa.
- Difusión de los avances en las concepciones y las prácticas.
- Evaluación y seguimiento de la Atención Educativa a la Diversidad.

En cuanto a las Líneas Técnico-Operativas propuestas se encuentran nuevamente conceptos que es necesario aclarar, en cuanto a “las necesidades educativas de los alumnos con o sin discapacidad”, esto es tanto como asumir la responsabilidad de los problemas de la educación básica dejando de lado las necesidades educativas especiales que es el objeto de la educación especial, como se establece en la Ley.

En la segunda, nuevamente hay una confusión de funciones ya que la “formación permanente de los profesionales de educación básica” corresponde a varios organismos de la propia Secretaría.

En las líneas tercera y cuarta “Investigación educativa” y “Difusión de los avances en las concepciones y las prácticas” se observa un avance valioso pero no existen esas funciones en la Dirección de Educación Especial como puede verse más arriba.

En la quinta “Evaluación y seguimiento de la atención educativa a la diversidad” se confunde nuevamente la finalidad de la educación especial, conforme a la Ley, que por otra parte considera

distintos tipos de población y asigna esas funciones a otras unidades administrativas.

III. Objetivos

Objetivo General

“Promover el desarrollo de procesos educativos que respondan a la atención a la diversidad, a partir de las acciones que se realizan en CAM, USAER y UOP, para contribuir a la consolidación de una “Escuela para todos”, como parte del Sistema de Educación Básica en el Distrito Federal.”

En cuanto al objetivo general. Se observa que se ha perdido la finalidad de la educación especial establecida en la Ley, ya que hay una reiteración en cuanto a “responder a la atención de la diversidad” que es un ámbito de acción de mucha mayor amplitud que corresponde por Ley a otras dependencias.

Objetivos específicos

- Apoyar las acciones educativas, a través de la gestión que realiza CAM y USAER, implementadas para la atención educativa a la diversidad en la Educación Básica.
- Favorecer el proceso de integración educativa, para garantizar la permanencia de los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, que ya se encuentran asistiendo a la escuela regular.
- Promover la participación de organismos públicos y privados de salud, trabajo social y servicios en general, que apoyen la atención educativa a la diversidad en la Educación Básica.

- Consolidar el uso del Currículum Básico en la práctica de los Centros de Atención Múltiple, con la finalidad de mantener congruencia con las escuelas de educación regular, así como consolidar los programas de formación para el trabajo, organizados de manera modular con base en las competencias laborales.
- Instrumentar un seguimiento para el mejor desarrollo del proyecto escolar en todos los Centros de Atención Múltiple y en las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular, que permitan mejorar la gestión y organización escolar.
- Establecer una vinculación institucional cada vez más efectiva con la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, y capacitación laboral; en el ámbito normativo y estratégico, para coordinar las acciones de apoyo educativo a los alumnos de Educación Básica y consolidar equipos de trabajo de las diferentes Instituciones.
- Incrementar la cobertura de los Centros de Atención Múltiple, hacia los niveles de Educación Básica, reforzando con ello, la posibilidad de atender la demanda derivada del registro nacional de menores con algún signo de discapacidad.
- Favorecer el tránsito de alumnos de CAM a escuela regular de acuerdo con los avances en el aprendizaje (con la correspondiente identificación de parámetros de evaluación cualitativa y cuantitativa), teniendo en cuenta los apoyos educativos relacionadas con el desempeño de los menores.
- Fortalecer la gestión de los sectores asistenciales y de salud para asegurar servicios médicos y de rehabilitación, de estimación casuística, considerándolo como indispensable para favorecer la incorporación de los niños a la escuela regular.
- Implementar un sistema de evaluación de los procesos en torno a la atención educativa a la diversidad, que permita reconocer la pertinencia de la toma de decisiones de manera que se consolide un cultura de vigilancia de las prácticas institucionales.
- Organizar las experiencias de trabajo de los profesionales de educación especial, a través del ejercicio de la investigación educativa, con el fin de avanzar en la construcción de aportaciones para la transformación de la Escuela Abierta a la Diversidad.
- Fomentar y apoyar las acciones de formación permanente, que en cada comunidad educativa realizan los equipos técnicos y operativos de las Coordinaciones Regionales de Operación de Servicios de Educación Especial y los del personal de Apoyo Técnico Complementario, a través de la apertura de espacios de reflexión y análisis del hecho educativo.
- Ampliar la oferta de cursos, talleres, seminarios, asesorías y apoyos que satisfagan las necesidades de los profesionales de la educación regular y de los servicios de educación especial.
- Ampliar la difusión de documentos, en diversos formatos, sobre experiencias y

reflexiones educativas que contribuyan a la discusión y análisis para el intercambio de saberes que los profesionales generan a partir de su práctica en los servicios de educación especial.

En cuanto a los objetivos específicos se observa la misma política de subsumir la atención a los niños y jóvenes con n.e.e. con o sin discapacidad en el maremagnum de atención a la diversidad.

Esto no sólo contraviene lo dispuesto en la Ley sino que desnaturaliza la educación especial desvirtuando su finalidad y desapareciendo la identidad diferenciada de su población objetivo.

VIII. Programas

“Cada uno de los programas, que a continuación se exponen, ha implicado la elaboración de un proyecto de trabajo e involucran en su fundamento y estrategia, las orientaciones propuestas en el apartado correspondiente a las Líneas Técnico-Operativas.

1- Articulación del trabajo Técnico, en apoyo a la Gestión Escolar para la Atención Educativa a la Diversidad. Se trata de establecer vínculos entre el personal de la subdirección de Apoyo Técnico Complementario y el de las CROSEE, a través de reuniones técnicas, juntas de Consejo Técnico Consultivo, asesorías, cursos, talleres e investigación educativa, con el fin de establecer elementos, para la fundamentación teórico-metodológica hacia una “Escuela para todos” y para sistematizar las innovaciones surgidas en las prácticas educativas para la atención a la diversidad.

Las actividades programadas se desarrollarán de acuerdo con:

- Las temáticas propuestas por el personal de Apoyo Técnico Complementario, incorporando las necesidades e intereses del personal de las CROSEE. Esta vinculación aportará elementos para realizar futuras investigaciones y recuperar la experiencia en la atención a la diversidad.
 - Las fechas de trabajo deberán formar parte de la programación de actividades académicas de cada CROSEE.
 - Los asistentes decidirán su participación de acuerdo con su interés por las temáticas propuestas, así como su disponibilidad dentro de las actividades propias de su función.
 - Evaluar la participación de los asistentes, coordinadores, modalidad didáctica y la orientación de los contenidos temáticos.
- 2- Integración de las propuestas de gestión escolar de cada CROSEE. A fin de enriquecer y consolidar estrategias de operación y toma de decisiones y encauzarlas hacia el cumplimiento del proyecto educativo, por ello se implementará:
- El desarrollo de propuestas encaminadas a apoyar las actividades académicas programadas por las CROSEE, para dar respuesta a las demandas de formación e intercambio profesional entre el personal de cada comunidad educativa, de acuerdo a las diferentes funciones. Es necesario tener en cuenta las propuestas

eventuales de Formación profesional, independientemente de la programación realizada al inicio del ciclo escolar.

- El desarrollo de propuestas sobre criterios pedagógicos, acordados que precisen la naturaleza de los apoyos educativos, así como la evaluación de los alumnos, para el tránsito ágil de CAM a escuela regular. En este mismo sentido, es necesario consolidar estrategias de apoyo a la salud, a la recreación, al deporte, a las actividades laborales y a la orientación a padres de familia, como células que contribuyen a la integración social.
- La operación de estrategias de cobertura de CAM y USAER en todos los niveles de Educación Básica en el Distrito Federal.
- El fortalecimiento de las funciones académicas de consultoría, supervisión y asesoría; así como del personal de la Subdirección de Apoyo Técnico Complementario a través de proyectos que se detallarán de acuerdo con cada profesional o grupo de trabajo.
- Finalmente, se hace necesario un planteamiento operativo que fundamente la función académica de los consultores en la CROSEE atendiendo a las necesidades de las mismas. La función de consultoría se vislumbra como una posibilidad de articulación de niveles (coordinación, supervisión, asesoría y servicios) para dimensionar la tarea educativa e idear y gestionar soluciones de tipo técnico.

3. Concertación para la atención a la Diversidad en Educación Básica. El planteamiento de la atención a la diversidad en una “Escuela para Todos”, involucra directamente a otros

subsistemas: educación especial, inicial, preescolar, primarias y secundarias.

En este sentido, es urgente el establecimiento de vínculos y acuerdos institucionales de trabajo para coordinar las acciones del personal que labora en USAER, en CAM y en los otros subsistemas de educación.

Niveles de trabajo:

- a) Normatividad.
- b) Trabajo colegiado en cada comunidad educativa.
- c) Coordinación del trabajo con padres de familia.
- d) Establecimiento de espacios físicos.
- e) Formación del personal de Educación Básica.

Lo anterior, supone también articular el trabajo de los diferentes niveles de responsabilidad de las comunidades educativas que conforman Educación Especial a través del establecimiento de canales de comunicación continua y la cooperación para el trabajo.

De este modo será posible:

- El diseño y desarrollo de propuestas pedagógicas para atender las necesidades educativas.
- Apoyar las acciones educativas implementadas para la Atención a la Diversidad en la Educación Básica, a través de la gestión en CAM y USAER.
- Apoyar a los padres de familia, para que comprendan a las personas con discapacidad, así como sus posibilidades de desarrollo.

- Sensibilizar a la sociedad, para construir una cultura de respeto y comprensión de las diferencias individuales (entre ellas la discapacidad), fortaleciendo el valor de la convivencia solidaria con la diversidad.
- 4- Intercambio académico entre profesionales. Sobre las concepciones y prácticas educativas para la diversidad, tanto con los de Educación Básica como con los de otros países; esto posibilitará el trabajo con académicos de esas instituciones y organismos para abordar problemáticas en la atención a las necesidades educativas especiales de niños con o sin discapacidad. Así como también promover la participación de las comunidades educativas de las escuelas: Nacional para Ciegos, Instituto Nacional para Ciegos y Débiles Visuales, Clínica de la Conducta y Clínica de Ortolalia y el CAM 17 en la atención a niños hipoacúsicos, para el intercambio técnico en la integración educativa.
- Por esta vía, será posible fortalecer el desarrollo de propuestas de formación docente, para la comprensión de las características específicas de los niños con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, destacando sus posibilidades de desarrollo educativo.
 - Se requiere de la realización de eventos colectivos (seminarios, conferencias simposios, talleres), que aporten elementos teóricos y de experiencias sistematizadas para el análisis del hecho educativo, entre profesionales de la educación.
- 5- Documentación de las experiencias de trabajo de los profesionales de Educación Especial. A través del ejercicio de la investigación educativa, con el fin de avanzar en la construcción de aportaciones para la transformación de la Escuela Abierta a la Diversidad.
- Desarrollar actividades de asesoría teórico-metodológica, para la realización de investigación educativa y llevar los resultados de las mismas, a eventos de socialización.
 - Establecer un registro de investigaciones educativas, como material de consulta que permita a los profesionales conocer otras estrategias metodológicas, asimismo, sistematizar su difusión y promover la consulta de los mismos en los centros de información de la Dirección de Educación Especial, de las CROSEE y de las zonas de supervisión.
- 6- Promoción de acciones para la Evaluación y Seguimiento de los procesos en torno a la Atención Educativa a la Diversidad.
- Apoyar las actividades de evaluación que se realizan en las coordinaciones, así como establecer espacios de intercambio de los resultados de las mismas, que permitan tener una visión de la situación del proceso de integración en el Distrito Federal.
 - Plantear el Proyecto Escolar, se ha planteado como un importante instrumento para centrar elementos de planeación, seguimiento del desarrollo y valoración de los resultados sobre las decisiones y acciones educativas a lo largo del ciclo escolar.
 - Continuidad al trabajo académico y técnico entre los profesionales de Educación Especial y el de las Escuelas Formadoras de Docentes, para reorientar la

formación de los futuros profesionales de Educación Básica.

Cabe señalar que se ha iniciado el trabajo con la Escuela Normal de Especialización con un equipo de la Subdirección de Apoyo Técnico Complementario, para establecer mecanismos de regularización de las prácticas profesionales y del servicio social que los egresados realizan en educación especial.”

En cuanto a los programas. El primero: “Articulación del trabajo técnico en apoyo a la gestión escolar para la atención a la diversidad”, consolida la apreciación sobre el desconocimiento de las finalidades de la educación especial y desvía sus modestos recursos hacia otros objetivos.

El segundo: “Integración de las propuestas de gestión escolar de cada CROSEE”, se lleva a cabo con el objeto de enriquecer y consolidar estrategias de operación y toma de decisiones, es un proyecto que sería muy valioso después de una evaluación de la operación de la integración educativa por la propia Dirección.

El tercero: “Concertación para la atención a la diversidad en Educación Básica” confirma lo expresado respecto al primer programa.

El cuarto: “Intercambio académico entre profesionales”, nuevamente se enfatiza la necesidad de intercambios entre profesionales sobre la educación básica para la diversidad, lo que posibilitará el trabajo con académicos (...) para abordar problemáticas en la atención a las necesidades educativas especiales de niños con o sin discapacidad, como si éste no fuera el objetivo principal de los profesionales de la educación especial.

El quinto: “Documentación de las experiencias de trabajo de los profesionales de Educación Especial” con la finalidad de avanzar en la construcción de aportaciones para la transformación de la Escuela Abierta a la Diversidad. Se observa una línea consistente en el propósito de desnaturalizar la finalidad de educación especial.

El sexto: “Promoción de las acciones para la Evaluación y Seguimiento de los procesos en torno a la Atención Educativa a la Diversidad” sintetiza lo expuesto en la presentación, objetivos y demás programas.

Manifiesta además un desconocimiento de la Ley, de las funciones de la Dirección y del complejo y arduo proceso de la integración educativa.

COMENTARIOS GENERALES

Al comparar las funciones de la Dirección de Educación Especial con el Plan de Trabajo de la misma para el ciclo escolar 1999-2000, se observan algunas inconsistencias e incongruencias en varios aspectos.

Hay inconsistencia en la terminología que se aplica, en la definición de la población objetivo de la educación especial, en los servicios que se deben prestar, y en el alcance y las implicaciones de la integración educativa para los niños con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad.

Hay incongruencia entre la atribución de funciones y los objetivos y programas de trabajo que se presentan, así como con la Ley General de Educación y el Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública.

Hay confusión entre los niveles de jerarquía, las funciones y los programas de trabajo.

Todo esto no sólo contraviene lo dispuesto en la Ley sino que desnaturaliza la educación especial, desvirtúa su finalidad y desaparece la identidad diferenciada de su población objetivo.

Manifiesta además confusiones entre la integración educativa de los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad y la atención a la diversidad que se encuentra explicitada en varios de los artículos de la Ley General de Educación según los diversos grupos de población.