

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO  
ACADEMIA DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA

DE LA ESCUELA ORDINARIA A LA ESCUELA PARA TODOS

T E S I S A  
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA  
P R E S E N T A :  
SERGIO LEMUS ALCÁNTARA  
MATRÍCULA: 97204786

DIRECTOR DE TESIS: DAVID DÍAZ MERCADO

MÉXICO D.F.

OCTURE 2004

## EBEN-EZER

Muchos firmemente sostienen la idea de que Dios es algo abstracto, por ende, depender de la fe les resulta complicado. A través de este trabajo puedo testificar que Dios se manifiesta en las cosas concretas. Concluir este ciclo es evidencia de cómo hasta este momento Dios me ha ayudado. No sólo eso, sino la confianza que en mí se abre hacia nuevas metas y proyectos sabiendo que Dios estará presente, porque finalmente tan sólo soy polvo, pero Él es mi hacedor. Lejos de hacerme inútil momento a momento me dice: “Mira que te mando que te esfuerces y seas valiente”. Doy gracias a Dios por su amor hacia mí en Jesucristo mi Señor y Salvador.

A Rosa María, esposa amante, Irak y Daniela mis hijos amados. Su amor, tiempo, paciencia y sacrificio dan sentido a mi vida.

Gracias papá, gracias mamá por su amor y confianza.

A Rebeca, por su paciencia, amor y sabiduría.

A los misioneros Abraham y Sara, por su amor y compromiso que sembraron en mí.

Al Dr. David Díaz, por su paciencia, sapiencia y amistad para desarrollar este trabajo.

Al maestro Rubén por su amistad y ejemplo.

A Ceci, Romali, Yadira, Carmen y Pedro, por su amistad tan valiosa.

A mis maestros de la licenciatura por su empeño en sacudir conciencias dormidas ante una realidad que demanda acción con sentido. Gracias.

## ÍNDICE

Resumen.....	1
Introducción.....	2
1 Antecedentes.....	4
1.1 Selectividad.....	4
1.2 Formas de atención y modelación de la diversidad.....	6
1.3 Fundamentos políticos, filosóficos e ideológicos en la atención de los sujetos con necesidades educativas especiales.....	11
1.4 Institucionalización de la educación especial en México.....	16
1.5 Acciones del estado para la atención de los sujetos con necesidades educativas especiales.....	21
1.6 Modelos de atención para los sujetos con necesidades especiales.....	27
1.6.1 Modelo Asistencial.....	27
1.6.2 Modelo Médico-Terapéutico.....	28
1.6.3 Modelo Educativo.....	31
2 Diagnóstico.....	36
3 Una Escuela para Todos.....	41
3.1 Consideraciones sobre el contexto sociocultural como factor relevante en el desarrollo de los sujetos con necesidades especiales.....	41
3.2 La utopía y construcción de la escuela para todos.....	48
3.3 La integración como asunto social.....	51
3.4 Los currícula escolares como base para la atención de las necesidades básicas de aprendizaje y especiales.....	57
3.5 La inteligencia en los sujetos con necesidades educativas especiales.....	63
3.6 La formación de los docentes.....	68
4 Propuesta para trabajar con maestros titulares frente a grupo.....	73
4.1 Presentación de la propuesta.....	81
4.2 Selección de contenidos.....	83
5 Estructura conceptual de la propuesta.....	88
5.1 Módulo 1 educación especial.....	88
5.2 Módulo 2 integración educativa.....	90
5.3 Módulo 3 escuela y comunidad.....	93
5.4 Módulo 4 currículum y necesidades educativas especiales.....	94
5.5 Módulo 5 inteligencia un elemento para favorecer la integración.....	96
5.6 Estructura del curso.....	99
5.7 Sugerencias didácticas.....	114
5.8 Sugerencias de evaluación.....	116
6 Conclusiones.....	117
Anexos.....	121
Bibliografía.....	125

## RESUMEN

Actualmente el discurso educativo plantea la atención de los sujetos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad desde la lógica de la diversidad, que implica educar bajo criterios de equidad. Para lograrlo los espacios educativos abiertos a la diversidad precisan de acciones concretas. Una es la labor docente, fundamental en la construcción de un espacio denominado *Escuela para Todos*. En esta idea no basta con hacer, habrá de pensarse en cómo hacer, y la sensibilización de los docentes se pondera como vía pertinente para recuperar al sujeto como centro de la educación. Comprometida con esta población a brindarle apoyos necesarios, útiles en el desarrollo de su capacidad y su respectiva traducción en las competencias que le permita comprender, interactuar y transformar su entorno de manera autónoma y responsable. La labor de educar además de conocimiento, en su ejecución precisa de sensibilidad. Por lo que se propone sensibilizar al docente a partir de un corpus teórico que le permita reorientar su visión sobre la realidad de los sujetos con necesidades especiales. La propuesta más que solucionar busca generar una dinámica donde ¿qué hacer? ¿cómo hacer? y ¿para qué hacer? Sean el bastión de la labor educativa inmersa en constante construcción.

## INTRODUCCIÓN

En México la educación se definió como un derecho inalienable para todos los sujetos. Sin embargo, los sujetos que viven una realidad diferente por causa de una discapacidad o una condición de privación sociocultural experimentan dificultades en su proceso de aprendizaje, traduciéndose en necesidades educativas especiales. Al no ser atendidas de forma adecuada esas necesidades complican o retardan el desarrollo de las competencias estipuladas en los programas educativos. Frente a esto, hay quién hoy en día para explicar la situación de estos estudiantes centran su atención en las condiciones particulares observables en el aula y soslaya aquellas que permean el desarrollo de sus alumnos, no sólo en el ámbito social, también en el escolar. Los docentes se apropian de la realidad de los estudiantes a partir de su experiencia donde su sentir, pensar y actuar configuran un sistema de sanción, sin que necesariamente concatene referentes teórico-conceptuales, con el cuál evalúan a sus alumnos, pero difícilmente opera para su propia práctica.

Un problema de fondo es bajo qué términos se oferta la educación y cuál es el sistema del docente para valorar su práctica en función de la atención a la diversidad y los procesos de integración. Principios necesarios para promover la construcción de un espacio para todos, que reconozca el valor de la diferencia presente en cada sujeto así como el conocimiento de su realidad, no para justificar la supuesta incapacidad de aprender, sino ajustar y adecuar la metodología en función de las necesidades de los estudiantes. Ya que en la Escuela para Todos no hay estudiantes incapaces, y las dificultades que puedan enfrentar hallan solución brindándoles las condiciones y experiencias de desarrollo que potencian su capacidad. Todo bajo una lógica de colaboración y colectividad de todos los protagonistas de la vida escolar.

Trabajar en la transición de la escuela ordinaria y construir una Escuela para Todos precisa del trabajo de cada uno de los actores, pero sin lugar a duda el principal actor es el docente frente a grupo, por mantener contacto directo con los estudiantes, influyéndolos con su quehacer cotidiano cargado de sentimientos, pensamientos y su ineludible traducción en las acciones. Conductas que comunican a los sujetos cómo son percibidos por el maestro. Todo esto devela la complejidad, en alto grado, de la labor docente. Además de un bagaje de conocimiento requiere sensibilidad para ejecutarla. La sensibilidad es el factor humanizador en la educación y atención a las necesidades especiales. Si la labor docente se ejerce sin sensibilidad, al mismo tiempo queda diluido el sentido de educar. Por eso es necesario acompañar a los docentes en un proceso de resignificación de su práctica y reflexionar sobre los sujetos, “objeto” de dicha labor. Esperar que el cambio en los procesos de integración, así como en la atención a la diversidad y las necesidades educativas especiales, ocurra a partir de las buenas intenciones presentes en los docentes es sólo una idea falaz. A la vez que aleja de la realidad educativa, obstaculiza la concreción de apoyos eficaces dirigidos al colectivo docente.

La resignificación de la labor docente representa un elemento más en la construcción de una Escuela para Todos. La transición de la escuela ordinaria a la Escuela para Todos no proviene de políticas impuestas sino por el sentir, pensar y actuar responsable de todos los actores. Con base en esto se desarrolló una propuesta que contempla la necesidad de articular el conocimiento puntual de algunos elementos presentes en la cotidianidad de la escuela para que a través de revisarlos, analizarlos y discutirlos se estimule la sensibilización en el ejercicio docente. No es sobreexcitar un humanismo desmedido en el docente sino favorecer el desarrollo de una labor basada en el conocimiento con su respectiva traducción en el trato afectivo que precisan todos los sujetos y más aún aquellos con necesidades especiales dada la constante lucha que experimentan por ser aceptados y reconocidos, no por su condición sino por “ser”.

Como la transición en la cual se pretende incidir para construir un espacio denominado Escuela para Todos, es necesario hacer una revisión, sino exhaustiva si que proporcione una visión clara acerca de cómo ha ocurrido la atención a las necesidades educativas especiales. Esto se hará en el primer capítulo con el fin de contextualizar y dimensionar la atención de las necesidades educativas especiales como parte de la reestructuración y reorientación de los servicios educativos y no como una moda u opción para el magisterio. Conocer el pasado permite la construcción de un futuro más promisorio, para comprender como eran entendidas y atendidas las necesidades educativas especiales. La documentación será acompañada de la reflexión sobre el proceso histórico que construyó y sustentó valoraciones, formas de relación y de atención. En todo ese proceso es insoslayable la lucha y resistencia de uno de los grupos más vulnerables, a la vez promotores y gestores de las propuestas de atención en términos de derecho. Realidad largamente subsumida a los criterios de dádiva social que por mucho tiempo reguló y direccionó el tipo de relación entre unos y otros. La fundamentación política, filosófica e ideológica marca el nuevo y prometedor derrotero educativo que permitió organizar la historia para diferenciar la lógica de acción y construir el modelo más pertinente a fin de cubrir las expectativas de los sujetos con necesidades educativas especiales.

En el capítulo dos se hallará un diagnóstico basado en los números recabados por el INEGI. Este apartado brindará información de la más reciente que testifica el interés del Estado por conocer más a fondo la configuración del tejido social en cuestiones de discapacidad. Los datos estadísticos son útiles, pero sin una reflexión en torno a estos sería ocioso conocerlos pues la realidad humana detrás de ellos quedaría diluida. Lo primero que resalta en las estadísticas es la presencia de los tipos de discapacidad orgánico-funcional, pues a ésta se le asocian de manera equivocada las necesidades educativas especiales. Pues no todos los casos de discapacidad se traducen en necesidades educativas especiales, y en los datos no existe consideración alguna de los sujetos que viven y cuya escolarización transcurre en condiciones de privación sociocultural. Condición que permea el desarrollo y proceso de aprendizaje de los estudiantes generadora de una variada fuente de necesidades educativas especiales, que no se acompañan de discapacidad alguna.

Este sector poblacional no se considera en las estadísticas de discapacidad, aunque en las escuelas se viva la crudeza de los ambientes que anulan la capacidad de los sujetos para desarrollarse. Y debido a criterios homogeneizadores los grupos vulnerables siempre sufren el impacto de un olvido que se vuelve sistemático reduciendo por lo general las expectativas de los sujetos y la construcción de un proyecto de vida.

En el capítulo cuatro abordaremos la utopía de la Escuela para Todos no como algo irrealizable, más bien como una meta a donde dirigirse. Un espacio construido por todos y para todos, cuya lógica de trabajo tenga como valor la diferencia. La Escuela para Todos mantendrá su condición utópica si los protagonistas de la educación continúan inmersos en una lógica de trabajo disociada de la realidad e instalada en las acciones mediáticas, sólo para cubrir las exquisiteces administrativas. Por otra parte la Escuela para Todos, a diferencia de la escuela ordinaria, toma en cuenta todos los principios que la configuran, como la heterogeneidad de su población escolar. Además de reconocer que la Escuela para Todos se construye un poco hacia dentro y un poco hacia fuera porque los procesos de integración no son un asunto particular sino una responsabilidad compartida. La Escuela para Todos apoya su trabajo en los elementos dados como la currícula, apreciándola como herramienta de apoyo y no fuente y justificante de exclusión. En consecuencia reconoce la valía de los sujetos radicada en su “ser” y la innegable realidad de que cada uno posee la capacidad denominada inteligencia. Para hacer realidad este tipo de atención es impostergable incidir en la formación de los maestros.

El capítulo cinco contiene la aportación derivada del análisis y reflexión hecha en los apartados anteriores. Sustentando la intervención que desde la psicología es posible hacer considerando los aspectos humanos, afectivos y curriculares. Consta de cinco módulos de estudio diseñados bajo un criterio de interdependencia. Así el docente podrá cursar los cinco módulos o elegir el o los que le interesen. Cada uno aborda temáticas coadyuvantes a la labor docente que permiten reevaluarla más allá de la convencionalidad. La atención a la diversidad, la atención a las necesidades educativas especiales y la construcción de una Escuela para Todos requiere de sensibilidad. Porque los aspectos teóricos, conceptuales, metodológicos, psicopedagógicos, didácticos son base del actuar docente, pero si su ejecución ocurre ajena a la sensibilidad, a la empatía y comprensión hacia la realidad de los sujetos con necesidades educativas especiales, la labor de educar pierde su sentido. Una labor sistematizada y sensible brindará educación de calidad proveyendo del conocimiento necesario para comprender, preservar y transformar el entorno con un carácter humano.

## ANTECEDENTES

### SELECTIVIDAD

Las iniciativas, propuestas y acciones encaminadas a la atención de los sujetos con necesidades especiales han sido muchas, no obstante, la tarea no ha concluido. El trabajo desarrollado a distintos niveles por grupos diversos que conforme a su origen u orientación sus motivaciones han respondido a varios intereses. Ese abanico de propuestas, acciones e intereses enriquecen y caracterizan el proceso de atención. Por tanto, resulta aventurado afirmar que el concepto de la diversidad y su atención hayan llegado a término, por el contrario el tema permanece abierto al debate y a las propuestas de acción más allá de las abstracciones.

En el proceso de atender las necesidades especiales la heterogeneidad entre los sujetos de un mismo grupo social enmarca y sustenta la diversidad. Aunque se trata de una verdad axiomática, la modelación del concepto “diversidad” así como su concreción en las acciones para atenderla ha tomado varias décadas. Lograr ciertos consensos orientados a garantizar el desarrollo integral de todos los sujetos en general es un avance importante, que busca construir el mejor ambiente libre de distinciones lacerantes del desarrollo e integridad de los sujetos con necesidades especiales, pues ellos, como cualquier otro miembro de su grupo social, deben gozar de los mismos derechos por el fundamental hecho de “ser”.

El concepto de la diversidad tiene como base al sujeto mismo, real y concreto. Sin embargo, a muchos de ellos dada su condición biológica, psíquica o social diferente a la del resto de su grupo, hoy en día todavía experimentan condiciones desfavorables determinantes en su vida. Sin importar sean parte de un grupo social, compartan sus significados, representaciones y símbolos que caracterizan a ese grupo en particular dándole identidad. Pues es dentro de su mismo grupo donde se sustentan juicios de valor en la designación y selección para definir lo que es “correcto, normal o adecuado”. De esos mismos constructos, pese a su utilidad social al orientar a los miembros del grupo, dimanan un efecto secundario dada su tendencia a idealizar el perfil de los sujetos basándose en el deber ser (Primero, 2001), alejándose de la realidad concreta para llegar a la segregación de los sujetos que no satisfacen dichos criterios.

Inevitablemente toda valoración conlleva su dosis de subjetividad, puede estar controlada o simplemente ignorada, de cualquier forma ejerce una carga en los juicios elaborados afectando en diferente magnitud y sentido la vida de los sujetos. En algunos casos dichas valoraciones y juicios operan como verdaderos “filtros sociales”, en consecuencia las condiciones y expectativas de vida para los sujetos de un mismo grupo social son diferentes. Mientras los poseedores de las características



apreciadas y valoradas gozan de ciertas garantías, las condiciones presentes en el desarrollo de los sujetos que carecen de ellas se ven excluidos. Entonces, de manera consciente o no, con intención o sin ésta los criterios vigentes para aceptar a un sujeto en el grupo social se convierten en una especie de regla no hablada, pero conocida y manejada por todos los miembros del grupo. Cuando aparece algún sujeto “diferente”, sea en lo físico-biológico, o en lo sociocultural, sale fuera de la norma imperante de su grupo activándose distintos tipos de interacción. Es decir, el grupo social pone en práctica un trato diferenciado para relacionarse con los sujetos que son detectados como “diferentes”.

La selección entre los grupos sociales no es un mecanismo privativo de algún grupo o cultura en particular, tampoco es producto de la modernidad o posmodernidad. En diferentes tiempos y contextos la selección constituyó un criterio para la preservación de la vida misma. En muchas especies la elección no ocurre en términos de la conciencia, mas bien, responde al instinto de supervivencia presente en todos los organismos<sup>1</sup>. Pero el ser humano no es puramente biológico aunque Jung (2002) refiere que en un primer momento, en el devenir socio-histórico del humano no estaba tan interesado en poner atención en explicaciones objetivas de las cosas evidentes, en cambio si tenía una imperiosa necesidad, mejor dicho su alma inconsciente, tenía una urgencia inaplazable por asimilar toda la experiencia sensorial exterior al acontecer anímico. Entonces la razón no siempre guió las decisiones de los humanos, o no en todo momento visto bajo un enfoque biologista.

Entre los humanos la selección se configura con criterios sociales que indican quién continúa y quién es dejado atrás. La historia muestra cómo en ciertos grupos, clanes o tribus, los miembros identificados como más débiles (niños, ancianos, así como aquellos que padecían de algún tipo de privación fuera en el plano físico o sensorial) eran vistos como impedimento para la superación y supervivencia, no de unos cuantos sino de el mismo grupo. Bajo esta lógica, cuando el grupo percibía alguna forma que amenazara su existencia y bienestar, adoptaban una medida extrema como el abandono (García, Escalante, Escandón, Púga y Tolet, 2000). Esta forma de actuar, más allá de la bondad o maldad evidencia una necesidad imperante generada por un contexto determinado. De acuerdo a las condiciones de vida en ese espacio y tiempo, no había más que ofrecer a los miembros del grupo que por su condición particular presentaban necesidades especiales. La cuestión se reducía a escapar o morir.

---

<sup>1</sup> El instinto de supervivencia se manifiesta de diferentes formas, pero tiene la misma finalidad, la preservación. Cada individuo de la especie lucha por adaptarse a las condiciones imperantes del medio. Pero la diferencia entre los humanos y el resto de las especies, es la existencia de dos condiciones libertad y conciencia. Cuando entre las cebras se identifica alguna deficiencia en los nuevos miembros, sin mayor examen de conciencia son abandonados. No por maldad sino porque los miembros antecesores actúan conforme a su programación biológica. No así los humanos, pues tienen la libertad de decidir cómo deben comportarse ante determinada situación. esto marca una diferencia entre los humanos y las demás especies. Aún cuando en algunos primates se observa la lucha por rescatar la vida de uno de sus miembros cuando ha caído en poder de un predador, nuevamente es lo biológico lo que impera. En cambio, en los seres humanos las decisiones involucran elementos concientes e inconscientes.

Este tipo de criterios de selección que pudieran parecer arcaicos o pedestres, en muchos casos mantiene su vigencia, obviamente modificados dada la complejización de las estructuras de organización y funcionamiento en los grupos sociales. Ahora los motivos que amenazan la vida no son los mismos de antaño. Los criterios de selección obedecen a criterios económicos, políticos y productivos. Razón que explica el surgimiento de sutiles y sistematizadas formas de excluir, segregar o impedir el desarrollo integral de aquellos considerados menos afortunados. Invariablemente la condición de los sujetos con necesidades especiales continúa subsumida a los criterios dictados por su grupo social, que pese a reconocer su existencia propone formas de atención sin tomar en cuenta las condiciones de desarrollo bajo las cuales viven.

## FORMAS DE ATENCIÓN Y MODELACIÓN DE LA DIVERSIDAD

Aunque en el discurso moderno pueda encontrarse la idea de condiciones de desarrollo con equidad para todos, todavía no es algo tangible. García (et al. 2000) diferencia la relación entre los sujetos con alguna discapacidad y el resto de su grupo. Caracterizada por centrarse y depender precisamente del tipo de discapacidad. Por ejemplo, el respeto otorgado a las personas que padecían ceguera no era porque se les reconociera como sujetos totales privados de una de sus capacidades, sino por un criterio de minusvalía subyacente a su condición. La ceguera concedía a quien la padecía, cierto estatus y al interior de su grupo social llegaban a ser las más favorecidas al contar con determinados apoyos de índole compensatorio. Pero las condiciones cambiaban de manera radical para los sujetos que padecían discapacidad auditiva, leve o profunda. No importaba si gozaran del sentido de la vista, no percibir sonidos les impedía desarrollar el lenguaje de forma convencional, sin que existieran factores biológicos que les impidiera desarrollarse en esta área, socialmente se les asignaba la etiqueta de mudos.

Lo más devastador para el desarrollo de un sujeto con algún tipo de discapacidad, no sólo es la afección orgánica-funcional, sino que ésta se dé en combinación con elementos socioculturales que agravan su condición al favorecer que la discapacidad resulte progresiva hasta extinguir toda posibilidad de desarrollo de los sujetos. La condición de privación social agudiza la problemática del sujeto con discapacidad auditiva. Y ante la inexistencia de estas condiciones era común que a esta discapacidad se le asociara con la falta de entendimiento. Siendo el grupo social el responsable de marcar las diferencias aún entre los sujetos con discapacidad. Pues no era lo mismo vivir con una discapacidad auditiva que visual. Su calidad de vida quedaba supeditada a los criterios sociales, sin que existiera el interés de tomar en cuenta su opinión.

Independientemente del tiempo, dentro de los grupos las mayorías son quienes determinan las condiciones de vida de los grupos considerados minoritarios. Inmersos en esta lógica de dictar las condiciones de vida de los demás, los sujetos con necesidades especiales son quienes más padecen. Si falta de audición anticipaba severas limitaciones para el desarrollo, la situación empeoraba para los sujetos con algún tipo de malformación, o aquellos que presentaban deficiencia mental. Su condición, que obviamente no eligieron, les hacía objeto de repulsión, incompreensión y abandono por parte de su grupo social. Y conforme a lo que socialmente era valorado confesar la existencia de un miembro con tales características resultaba poco honroso, porque acarreaba el estigma del grupo social hacia la familia. Puede decirse que lo más sano, en ese momento, era negarlo u ocultarlo. Sea de manera intencionada o no, esas formas de relación son como mecanismos de eliminación, rechazo social, sobreprotección y segregación entre otros (García et al. 2000).

Reflexionar sobre la forma imperante en que ocurrían las relaciones entre el grupo social y los miembros con algún tipo de discapacidad, no apunta a la construcción de críticas desmesuradas, pero es necesario para lograr una visión holística sobre la realidad que los sujetos con necesidades especiales han enfrentado dentro de su grupo social, que a su vez respondía conforme a lo que conocían, a las formas explicativas dando cuenta de un fragmento de su realidad. No obstante, independientemente de la postura del grupo social, la indefectible idea que levantó una especie de muro insalvable, fue la incapacidad de aprender atribuida a los sujetos con necesidades especiales. Tal idea adquirió el matiz de veredicto, privando así a estos sujetos de los estímulos sociales, elementales como son los del orden afectivo, hasta aquellos que configuraban las experiencias muy concretas para realizar los aprendizajes necesarios.

Puede argumentarse que los sujetos señalados como diferentes, o fuera de la norma nunca fueron totalmente abandonados, pero, también es un hecho que contaban con los apoyos adecuados para satisfacer adecuadamente sus necesidades. Pues la atención requerida va más allá de la dádiva o la conmiseración. No obstante, en un primer momento la conmiseración fue base de uno de los primeros esfuerzos organizados, dirigidos al apoyo de los grupos vulnerables. A través de la iglesia cristiana en la edad media. Al crear espacios de atención y extender el compromiso hacia la comunidad, con el fin de concienciar al grupo y prevenir el rechazo social. La continuidad de esta labor terminó desvirtuándose por el surgimiento de intereses ajenos que la veían como botín. Estas acciones sentaron las bases antecedentes en la transformación de los servicios de apoyo dirigido a los sujetos con necesidades especiales en dos sentidos. Uno, dirigido a los sujetos, y otro bajo criterios más sociales compartiendo la responsabilidad. La realidad que vivían los sujetos con alguna discapacidad no fue más un asunto privado que culpando al sujeto mismo, se convirtió en un asunto público.

En México, el reconocimiento y la toma de decisiones para atender las necesidades especiales de los sujetos comenzó por el ámbito educativo. No significa que no existieran otros espacios en los que los sujetos tuvieran oportunidad de acceder y recibir el beneficio, pero, es claro que el ámbito educativo fue uno de los primeros que contó con acciones secuenciadas por parte del gobierno para atender a los sujetos con necesidades especiales. Sobre todo durante el gobierno liberal, siendo presidente Benito Juárez. En ese periodo la atención de los sujetos con necesidades especiales tuvo mayor auge a través de acciones que ofrecieran verdaderas oportunidades de desarrollo a este sector poblacional. La primera acción tangible llega con dos decretos en los que se estipuló la creación de la Escuela Nacional para Sordomudos en el año de 1867 (Secretaría de Educación Pública [SEP]; 1994a). Tres años más tarde se crea la Escuela Nacional para Ciegos. Ambas acciones permiten inferir que para el gobierno juarista los sujetos con necesidades especiales eran capaces de desarrollarse y lograr cierto estado de autonomía, siempre y cuando contaran con los apoyos adecuados. La visión de dependencia sin fin endilgada a los sujetos con necesidades especiales, cobraba un giro importante.

Las acciones del presidente Juárez al reconocer y considerar las necesidades de aquellos que para su desarrollo requerían de una atención diferente, representó un parte aguas educativo. Porque la educación formal constituye una base que amplía, en los sujetos, las oportunidades de desarrollo en otros ámbitos, sean a nivel personal o social. Dado que los espacios educativos pretenden potenciar cada una de las capacidades de los sujetos. El trabajo de investigación desarrollado por L. S. Vigotsky y Luria (1985) muestra que la educación influye enormemente en la vida de los sujetos. Estos autores encontraron diferencias significativas en el tipo de pensamiento de individuos con diferentes niveles de escolarización<sup>2</sup>. Por tanto, la atención educativa no debe proporcionarse de forma selectiva.

Las iniciativas juaristas fueron la huella indeleble en la construcción de la realidad en la atención a las necesidades educativas en dos niveles. Primero, al servir como base para desarrollar una ideología y un discurso más sensible y humano pero con el devenir del tiempo cambia hacia una realidad soslayada. Quizá hasta resulte pertinente considerarlas como parte de una utopía en gestación. Segundo, a nivel fáctico en el que lo discursivo es seguido de la concreción de acciones que impactan positiva y directamente la realidad de los sujetos con necesidades especiales. Esta consideración, es hecha desde un sentido histórico aunque no puede afirmarse que ocurriera en esos dos niveles pese a la continuidad que tuvo la atención de las necesidades especiales en el periodo porfirista.

---

<sup>2</sup> Después de su trabajo, los investigadores concluyeron que el pensamiento entre sujetos con diferente nivel de escolarización difería, pues mientras el pensamiento de los sujetos con nula o escasa escolaridad, se caracterizaba por ser práctico situacional; el pensamiento de los sujetos con mayor nivel de escolarización era de tipo conceptual. Ciertamente la escuela no es la panacea de todos los males sociales, pero a lo largo del presente trabajo se insistirá con la tesis de que el desarrollo de los sujetos a nivel individual y social, se ve beneficiado al ser potenciada la capacidad de los sujetos.

No obstante, el alcance de la atención educativa dirigido a los sujetos con necesidades especiales, impelidos a recibir una educación formal, fue detenido por criterios que anteponían la condición ante el potencial. El beneficio de la atención que podían recibir se reducía a orientaciones pragmatistas. En parte porque la infraestructura de los espacios construidos no era la adecuada, ni las condiciones sociales permitían a los sujetos con necesidades especiales ampliar sus expectativas de desarrollo, lo cual inclusive alteraba su proyecto de vida. Añádase el hecho de que en aquella época el país vivía una agitada dinámica política, económica y social. La educación quedaba inmersa en el dilema de tomar el emblema conservador o el escudo liberal. La lucha política, militar e ideológica afectó el desarrollo de la educación, así como la concreción de un proyecto educativo.

La continuidad además de darse en la ciudad, también tuvo lugar en varios Estados. Muchos gobernadores, por iniciativa personal, participaron involucrándose en la problemática de los sujetos con necesidades especiales. (Secretaría de Educación Pública-Fondo Nacional para Actividades Sociales [SEP-FONAPAS]; 1981). Sin que necesariamente existiera un proyecto que guiara y coordinara cada una de estas acciones. Como resultado de este activismo insipiente, surgieron muchas instituciones para atender a este sector poblacional. Y la multiplicidad institucional anticiparía mejores condiciones en la atención, sin embargo, la experiencia indica que los grandes o múltiples complejos estructurales, por sí solos no satisfacen las necesidades reales. No obstante, al extenderse a varios Estados de la República la idea de atender las necesidades especiales de los sujetos, evitó, hasta cierto punto, el centralismo de la atención que es un logro plausible. Sin perder de vista que transcurriría mucho tiempo para que el ideal del derecho a la educación marcara el principal derrotero en la educación.

La intención de los activistas sin duda fue buena, pero profundamente ineficaz en el sentido fáctico, porque ante un problema determinado el trabajo tiene como objetivo provocar cambios significativos. En este caso el problema a atender eran las condiciones en las que ocurría la vida de los sujetos con necesidades especiales, entonces, el beneficio real puede calificarse con serias restricciones. Aunque ya comenzaba a perfilarse la idea del derecho a la igualdad de oportunidades para todos los sujetos. El ideal del derecho a la igualdad de oportunidades para todos los sujetos no surgió con el porfirismo. Fue herencia ideológica del gobierno juarista y, con el paso del tiempo se consolidó como principio fundamental en la legislación mexicana (SEP-FONAPAS; Ibíd.).

## FUNDAMENTOS POLÍTICOS, FILOSÓFICOS E IDEOLÓGICOS EN LA ATENCIÓN DE LOS SUJETOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Un primer sustento ideológico en la reorientación de la atención a las necesidades especiales de los sujetos en el ámbito educativo, fue la Declaración Universal de los Derechos Humanos en el año de 1948 (SEP, 2000b). La visión de esta declaración, en torno a las cuestiones educativas expresa el análisis retrospectivo y la visión prospectiva sobre cómo debe ocurrir la educación de los sujetos. Primero, se reconoce que la situación actual de la propuesta educativa pone en desventaja a grandes sectores poblacionales, al existir muchos prerequisites para el acceso a los espacios educativos. También evidencia la fuerte influencia del ámbito productivo que veía en la educación la antesala laboral. Bajo esa lógica, las condiciones particulares de los sujetos llegan a constituirse como mecanismos de exclusión.

El sujeto con necesidades especiales, asociadas o no a un proceso de discapacidad, permanente o transitorio, vive excluido de los espacios que favorecen su desarrollo, paradójicamente por ser él mismo. Privado de la riqueza sociocultural, en términos de vivencias y experiencias con sus otros sociales y de los ámbitos que pudieran ofertarle el o los elementos y experiencias necesarias para su desarrollo superando su condición actual a fin de poder desarrollar su capacidad, recrudescería aún más su perspectiva de vida. Si en un nuevo discurso la escuela constituye una base para el desarrollo integral, al estar restringidos, los sujetos que no transitaron por los espacios educativos serán afectados en los demás espacios de desarrollo, al grado de tornarse inaccesibles.

A partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la oferta educativa cambió de manera radical, iniciando con el discurso. En el análisis de Guajardo (Calvo y cols., 1995) la escuela pública ya no es el prerequisite del derecho universal al trabajo: la escuela pública básica ya es un derecho por sí mismo para toda la población. Es en otras palabras, la formadora básica del futuro ciudadano, más que del futuro trabajador. Con base en esto, la educación debe impartirse a todo sujeto, y como inicio poniendo especial interés en los niños porque todos ellos serán futuros ciudadanos con los mismos derechos, cuenten o no con la posibilidad real de un empleo productivo. En este marco ideológico, sobresale la reorientación dada a la educación. La propuesta educativa fue sustentada con enfoque antropocéntrico con múltiples aristas, pero que finalmente pretenden configurar un entorno que garantice condiciones de desarrollo asequibles para todos<sup>3</sup>, con la consigna de respetar las individualidades.

---

<sup>3</sup> En esta parte discursiva, resulta interesante poner especial atención a los conceptos que se amalgaman. Como el de "todos". Término empleado para manifestar el alcance que se le pretende dar a la oferta educativa. En su cualidad de adjetivo y pronombre, "todos" se refiere a la inaplicabilidad de la exclusión. Todos, contiene la totalidad de sujetos que tienen el derecho de recibir los beneficios de la educación. Todos, representa la igualdad, en términos de garantizar espacios, oportunidades y recursos a los sujetos sin excepción. Pero quizá lo más relevante, es "todos" antecede al irreductible principio de la equidad. En el mismo sentido, cada uno de estos conceptos permite y favorece una reconceptuación de los sujetos.

En el ámbito educativo, el engrane maestro es la necesidad de brindar atención educativa a todos los sujetos independientemente de las condiciones que permeen su existencia. Por lo que más que centrar nuevamente la atención en los sujetos, evaluar la realidad educativa en las escuelas de nivel básico primaria, reorientar los fundamentos filosóficos que la rigen se convirtió en una deuda contraída por los grupos mayoritarios. El saldo de esta cuenta tomó forma con los principios de Normalización, Integración y Personalización. La Declaración de los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de Noviembre de 1959, declara:

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

5º. “El niño, física o mentalmente impedido o que sufra un impedimento social, debe recibir el tratamiento, la educación y el cuidado especial que requiere su caso particular”.

6º. “El niño tiene derecho a recibir educación que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad oportunidades de desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social”.

Entre otros artículos contenidos en esta declaración, estos tres en particular manifiestan la necesidad de rescatar a los sujetos. No por partes, no por sus condiciones sociales, sino como un todo, como miembro integral de su grupo social. Porque las condiciones sociales son elementos interactivos e interdependientes que configuran escenarios de desarrollo. Por tanto, un sujeto nacido en condiciones desfavorables, no tiene porque continuar así. La intención es clara, modificar las condiciones de desarrollo de todos los sujetos, garantizando sobre todo las condiciones de aquellos que enfrentan situaciones adversas o precarias.

Otro de los documentos que emite fundamentos filosóficos son los 30 artículos proclamados por la Asamblea General de las Naciones Unidas, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el 1º de Diciembre de 1984. Se retoman los artículos 1º y 26º como piedra angular del trabajo propuesto denominado Integración Educativa, en los que se plantea:

1º. “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, todos como están de razón y conciencia, deben portarse fraternalmente los unos con los otros”.

26º. “Toda persona tiene derecho a la educación”.

1. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica; profesional habrá de ser generalizada, el acceso a los estudios superiores será igual para todos en función de los méritos respectivos.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.
3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos. (Fundación Friederich Naumann, Declaración Universal de los Derechos Humanos Instituto Interamericano de los Derechos Humanos, Ediciones Conmemorativas 40 Aniversario, pp. 69 y 75)

Estos artículos operan como justificantes éticos en la atención educativa. Así la Educación Especial constituye una opción para el desarrollo de los sujetos que presentan algún tipo de discapacidad, transitoria o permanente, o condición sociocultural que impida un desarrollo autónomo por la falta de garantías en su entorno social. Con base en estos decretos se afinan y clarifican los principios bajo los cuales ha de guiarse la transformación, no sólo educativa sino social. Porque el hecho educativo ocurre un poco al interior de las instituciones y otro poco fuera de ellas, en la comunidad atendida.

Por otra parte, el 9 de Diciembre de 1975 en Sesión Plenaria se aprueba la declaración de los derechos de los impedidos, igualmente por el mismo organismo de la ONU. Entre otros artículos contiene:

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

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

6º. “El impedido tiene derecho a recibir atención médica, psicológica y funcional, incluidos los aparatos de prótesis y ortopedia; a la readaptación profesional; a las



ayudas, consejos, servicios de colocación y otros servicios que aseguren el aprovechamiento máximo de sus facultades y aptitudes y aceleren el proceso de su integración o reintegración social.”

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

En 1981, proclamado como el año internacional de las Personas Disminuidas, se emite la Declaración de la Conferencia Mundial sobre las acciones y estrategias para su educación, prevención e integración. Subrayando la importancia de trabajar de manera preventiva para evitar la minusvalía. Aunado al trabajo de rehabilitación e integración y plantea que:

1º. “Todas las personas disminuidas podrán ejercer su derecho fundamental al pleno acceso a la educación, la formación, la cultura y la información.”

6º. “Los programas en materia de educación, de formación, de cultura y de la información deberán formularse con miras a INTEGRAR a las personas disminuidas en el medio ordinario de trabajo y de vida. tal integración deberá comenzar lo más temprano posible en la vida de la persona. Para prepararla y en tanto que no se haya realizado, las personas disminuidas, sea cual fuera su situación personal, deberán recibir una educación y una formación adecuada (en instituciones, en la familia, en el medio escolar, etc.)

10º. “habida cuenta de la influencia que ejercen los medios de comunicación social sobre las actitudes del público, y a fin de lograr una mayor conciencia solidaria social, el contenido de la información, así como la formación del personal de esos medios de comunicación, deberá comprender aspectos relacionados con las necesidades y los intereses de las personas disminuidas y se elaboran siguiendo las orientaciones de sus asociaciones”.

12º. “Todos los proyectos de urbanismo, medio ambiente y asentamientos humanos, deberán concebirse con miras a facilitar la integración y la participación de las personas disminuidas, en todas las actividades de la comunidad, particularmente en materia de educación y cultura”.

14º. “Todos los gobiernos, empresas, organizaciones profesionales y sindicatos deberán fomentar dinámica y eficazmente la adopción de programas de empleo que incluyan la elaboración de planes especiales de orientación, contratación, formación y promoción profesional, con objeto de incrementar las oportunidades de empleo de las personas disminuidas”. (Declaración Sundberg-Declaración de la Conferencia Mundial sobre Acciones y Estrategias para la Educación, Prevención e Integración. Organizada por el Gobierno de España y la UNESCO.)

En cada una de estas disposiciones es evidente la orientación social del trabajo a desarrollar en apoyo a los sujetos con necesidades especiales. De manera explícita, y entre líneas, queda claro que las necesidades especiales no tienen como única fuente la dimensión orgánica, también tienen un génesis sociocultural. Ya en la década de los 90's el empeño de la comunidad mundial para atender las necesidades especiales condujo a la realización de la conferencia internacional sobre ese tópico. Se contó con la presencia de más de 300 participantes, representantes de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales, reunidas en Salamanca, España, del 7 al 10 de junio de 1994. Y el informe de Jomtien reflejaba la precaria realidad para grandes sectores poblacionales (SEP; 1994c).

El informe reporta que más de 100 millones de niños, de los cuales 60 millones por lo menos son niñas, no tienen acceso a la educación primaria. La misma cantidad de niños e innumerables adultos no consiguen completar el ciclo de la educación básica; y se reportaron millones que, aun completándolo, no logran adquirir conocimientos y capacidades esenciales. En el mundo se contabilizaban 690 millones de adultos analfabetas de los cuales 460 millones son mujeres. Estos datos junto con otros vaticinan una crisis educativa con sus insoslayables repercusiones sociales. Las Naciones Unidas estimaron que las personas con discapacidad ascendían a los 600 millones en el mundo. De los cuales 150 millones eran niños menores de 15 años y, menos del 2% de estos niños recibía algún tipo de educación o capacitación. A partir de estos datos la desventaja de los menos favorecidos era evidente.

El informe de Jomtien fue uno de los detonantes en la determinación de acciones para contrarrestar los efectos nocivos de la desigualdad y la exclusión. No obstante, tras varias revisiones y lecturas el informe resultó ser, para algunos, descontextuado y poco cercano a la realidad. De acuerdo a la lectura realizada el informe podía prestarse para promover una verdadera revolución educativa o reacomodos superficiales y parciales. Ciertamente que los datos presentados en el informe resultaban lamentables, más no eran garantía para realizar modificaciones tangibles en el ámbito educativo y ofertar educación para todos. Quizá una de las lecturas más reveladoras ocurre al contrastar la realidad latinoamericana con las propuestas que acompañaban al informe de Tailandia, donde se planteaba la necesidad de trabajar con currículos diferenciados, flexibles, pertinentes, actualizados, orientados a satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Según Torres (1998) tal enunciado puede conducir a hacer más de lo mismo introduciendo modificaciones menores, al limitar las necesidades básicas de aprendizaje presentes en todos los sujetos a meros contenidos, excluyendo otros ámbitos de aprendizaje y desarrollo tan importantes como la familia, medios de comunicación, trabajo, etc.

## INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN MÉXICO

Con el paso del tiempo y la beligerancia de la época, ya entrados en el siglo XX, el sentido de muchas instituciones se tornó obsoleto<sup>4</sup>. Con la llegada de la estabilidad política surgieron nuevamente las acciones para apoyar lo que hoy se conoce como Educación Especial. Ya no se trata sólo de iniciativas personales, sino un proyecto de mayor dimensión que implicó y demandó la participación de los gobiernos Federal y Estatal. Obviamente no todas las acciones prosperaron, ni todas las instituciones prevalecieron, pero el proyecto se fortalecía a través de todas estas experiencias. Dentro de las acciones que dieron continuidad y antecedieron a la educación especial fue el trabajo del Dr. José de Jesús González considerado como un científico inminente, interesado en el trabajo con personas que padecían de deficiencia mental. Bajo su trabajo y esfuerzo se organizó una escuela para débiles mentales en León, Guanajuato, que podría considerarse como la historia reciente de la educación especial. Las acciones toman un carácter de mayor institucionalidad. La finalidad de hombres como el Dr. José de Jesús no era abrir espacios aislados, sino que estuvieran auspiciados en un proyecto de nivel nacional (SEP-FONAPAS; 1981).

Vino otro periodo entre 1919 a 1927, en el que se fundaron escuelas de orientación para varones y mujeres. Dichas instituciones permiten conocer que la perspectiva de atención rebasaba los problemas o dificultades derivados de la condición física de los sujetos. Las escuelas orientadoras evidencian que las necesidades especiales además de su consabida derivación física, también dimanaban de las condiciones socioculturales. Dentro del mismo periodo en la UNAM comenzaron a operar grupos de capacitación pedagógica para sujetos con deficiencia mental con un enfoque experimental. El trabajo de estos grupos a la vez que “piloteaba” programas, también buscaba potenciar la autonomía de los sujetos.

Dos años más tarde, y aún bajo la batuta del Dr. José de Jesús se plantea la urgente necesidad de crear una escuela modelo en la ciudad de México. El proyecto fue concretado en el anexo de la policlínica No. 2. Lo destacable de estas acciones fue la valiosa oportunidad que se tuvo para observar cómo funcionaba la atención especial, ahora con un carácter más institucionalizado y científicista. Estos trabajos generaron antecedentes y experiencias que finalmente contribuirían en la consolidación de la Educación Especial. Prueba de ello fue la fundación de la Escuela de Conducta y Ortografía en el año de 1937. Las diferentes instituciones y servicios abiertos ponen de manifiesto la intencionalidad de abrir una gama de posibilidades para atender las necesidades especiales de la población.

---

<sup>4</sup> Desafortunadamente es un mal que no es privativo de la educación especial, sino del sistema educativo mexicano. Que aunque cuenta con muchos proyectos, los resultados no son alentadores dada la limitante temporal.

El trabajo tuvo continuidad con la labor del Dr. Santamarina y el maestro Lauro Aguirre. A quienes también se les puede considerar como visionarios de la Educación Especial. Aunque ciertamente ya existían varios espacios específicos para la atención de los sujetos con necesidades especiales no lo era todo. Ciertamente forman parte de la solución, pero habría de contarse con instrumentos que permitieran atender adecuadamente a los sujetos. De aquí la relevancia del trabajo del Dr. Santamarina y el Mtro. Lauro Aguirre. Ellos comprendieron la necesidad de actualizar las técnicas de educación. Además de contar con profesionales capacitados para atender satisfactoriamente las necesidades de los sujetos, reorientar la atención, el trabajo, las explicaciones en torno a la realidad de los sujetos con necesidades especiales. Su situación, progreso y atención no tendría como único margen a los sujetos mismos, ahora la responsabilidad era compartida. Estas acciones anuncian la transición de la atención. La atención comienza a extenderse a todos aquellos individuos y factores presentes en el desarrollo de los sujetos con necesidades especiales (Calvo y cols., 1995).

Un avance sólido que perfilaba la creación del servicio de Educación Especial, fue la modificación de la Ley Orgánica de Educación en diciembre de 1941. Con la modificación aprobada en la cámara de legisladores en el Instituto Médico-pedagógico se imparte la formación para maestros especialistas. De inicio orientados hacia dos rubros la educación de los deficientes mentales y la de menores infractores. Así las iniciativas ya no quedaban en un nivel local. Con la intervención más directa del Estado, la atención de las necesidades especiales ocurría de forma más tangible y, en vías de consolidarse como una garantía para todos los sujetos que así lo requirieran en cualquier parte del país.

En el año de 1943 en América Latina, por primera vez, se hace el esfuerzo de profesionalizar la atención ofertada a los sujetos con necesidades especiales a través de la Educación Especial, con la creación de la Escuela Normal de Especialización (Jerez, 1998; SEP-FONAPAS, 1981). La atención especializada ocurrió paulatinamente. En un periodo de 2 años en la Escuela Normal de Maestros se instalaron grupos diferenciados de manera experimental. Con la visión de formar profesionales en el área de educación especial, además de las acciones institucionales ya constituidas contribuyen a la solidificación del derecho del "otro". Es decir, las consideraciones de un sujeto hechas en torno a su condición comenzaron a ser rebasadas. Y favorecidas por el vertiginoso avance del área de la Educación Especial, sobre todo en la tercera década del siglo XX. A través de la dirección de diversos personajes interesados en la atención de las necesidades especiales, en México se propusieron varias formas de atención. Sobre todo, cada iniciativa, cada acción realizada, sugería un insoslayable proceso de institucionalización que garantizara la atención de todos los sujetos. Este proceso fue ampliamente justificado gracias a varios eventos internacionales, cuya finalidad era rescatar al humano como eje del desarrollo mundial.

En la década de los 70, el interés por lo que entonces se denominaba minusvalía creció a escala mundial. México ya contaba con la especialización de maestros cuyo campo de intervención precisamente eran las necesidades especiales. Coincidió que al inicio de esa misma década por decreto presidencial se creó la Dirección General de Educación Especial (D.G.E.E.). Instancia responsable de determinar y poner en práctica acciones sistematizadas y coordinadas para atender a la población con necesidades especiales. La Dirección General planea, organiza, controla y evalúa las actividades de los servicios, a la vez que promueve el desarrollo de la educación especial en toda la República, con el respaldo de los organismos superiores de la Secretaría de Educación Pública (SEP-FONAPAS, 1981).

En este sentido, la Dirección General ampliaba su ámbito de competencia. Además de intervenir en la educación pública, también lo hacía en la privada. Si bien resulta benéfico el surgimiento de grupos e instituciones interesadas en brindar atención a los sujetos con necesidades especiales, ésta no puede ocurrir más en la ignominia, ni justificar su existencia en las buenas intenciones. Cada espacio destinado y comprometido con la atención de las necesidades especiales esta obligado a cumplir las normas establecidas. Por otra parte, pero partiendo precisamente del trabajo desarrollado sea desde la competencia pública o privada, a la Dirección General le era preciso intervenir a nivel social, a través de la divulgación de la problemática de los sujetos con necesidades especiales a fin de favorecer una mejor comprensión de la misma además de proporcionar orientación a los padres (SEP, 1994b).

En la realización de estas tareas, la Dirección General se apoyó en su estructura que constaba de una Dirección Técnica, con cuatro áreas de trabajo dividida en departamentos (Departamento de Desarrollo del Sistema, Departamento de Comunicación y Promoción, Departamento de investigación y el Departamento de Programación Académica). Una Subdirección de Operación, con dos áreas de trabajo (Departamento de Coordinación de Servicios en el D.F., y el Departamento de coordinación de Servicios en los Estados Zona Norte, Zona Centro y Zona Sur). Y una Subdirección de Servicios Administrativos con tres áreas de trabajo (Departamento de recursos Humanos, Departamento de Recursos Financieros y el Departamento de Recursos Materiales y Servicios).

Bajo esta nueva estructura, la atención a las necesidades educativas especiales contaba con un órgano regulador cuya intervención iba desde los aspectos más técnicos como el señalamiento de objetivos, formulación de planes y políticas del sistema de educación especial; establecimiento del sistema de información y estadística de educación especial; la evaluación del desarrollo de los programas y proyectos a corto, mediano y largo plazo para conocer sus progresos, las desviaciones o incumplimientos y la propuesta de las medidas correctivas; la planeación y promoción de la capacitación y actualización del personal docente y técnico; la planeación y promoción de proyectos de investigación orientados al mejoramiento de la educación especial.

En la parte operativa, la Dirección General era responsable de organizar, evaluar y controlar el desarrollo de las actividades de los planteles, Centros Psicopedagógicos y Grupos Integrados, según los planes y programas vigentes. Así como vigilar el funcionamiento de las escuelas privadas incorporadas, asegurando el cumplimiento de los planes y programas fijados. Además de asesorar y apoyar a las Delegaciones Generales y Coordinaciones, en todo lo referente a interpretación de normas y problemas de funcionamiento del sistema de educación especial. Cabe hacer la aclaración que este esquema de trabajo data del mes de octubre de 1980. Y en aquel tiempo, una estrategia en la atención de los niños con necesidades especiales fue la creación de los grupos integrados que operaban al interior de las escuelas. Los maestros especialistas retomaban de cada grupo a aquellos alumnos detectados con necesidades especiales.

Ese tipo de atención fue una de las críticas más fuertes que recibió educación especial. Porque integraba bajo una lógica de desintegración al extraer al niño de su cotidianidad, privándolo de la interacción con su maestro y sus compañeros. La interpretación que se hizo de esto fue contundente al grado de replantear nuevamente cómo debía ser el trabajo de la Educación Especial en las escuelas, dado que el propósito era promover y lograr la integración de los alumnos con necesidades especiales. No obstante, la forma de atención que ofrece Educación Especial interviniendo directamente en las aulas, a la fecha es un asunto álgido. Debido a que no se ha logrado desarrollar un trabajo colegiado entre las modalidades educativas regular y especial. Esa colaboración parcial entre la educación regular y especial, pareciera haber colocado el apoyo de la Educación Especial como un apéndice.

A la Dirección Administrativa le correspondía planear, organizar y coordinar la administración de los recursos humanos, materiales y financieros, así como la prestación de los servicios generales en las dependencias conforme a las normas políticas, lineamientos y procedimientos aplicables de la Secretaría. Y habrá de ponerse especial atención en dos rubros de su actividad. Uno es el reclutamiento, contratación y control del personal de la dependencia y el otro, es el de la distribución de los recursos financieros. Pues hasta la fecha, la atención de Educación Especial se desarrolla con un mínimo de personal, al menos en los espacios operativos donde se concretan todas aquellas intenciones e iniciativas que parten de las diferentes líneas de trabajo, sean filosóficas, políticas, metodológicas, etc.

Los logros y los avances realizados en el campo de la atención especial, pese a la incipiente labor de la D.G.E.E., cristalizó en parte el esfuerzo y trabajo de las familias, profesionales e interesados en la dignificación de las condiciones de vida de los sujetos con necesidades especiales. Y no sólo de ellos, pues lejos de que la educación especial quedará circunscrita a una labor meramente administrativa o técnica, también propició un cambio del mismo poder Ejecutivo. Las acciones dirigidas para atender las demandas particulares de este sector poblacional ya no

ocurrían en el marco de la dádiva ni la conmiseración social por el apoyo del trabajo científico, el sustento e impulso de los diferentes organismos internacionales y la participación de varios gobiernos. El Ejecutivo no se mantuvo al margen, su cambio de actitud comenzó con el interés mostrado por la problemática en torno a las necesidades especiales. Tratándolo como una problemática del mismo Estado y, destinando recursos humanos, materiales y financieros, a fin de atender las recomendaciones externas.

El trabajo de la D.G.E.E. trascendió rápidamente, en parte porque en el escenario internacional se proponían líneas de acción que involucraba las dimensiones políticas, científicas y sociales encaminadas a garantizar la educación de todos. Bajo esta premisa, se reconoció que la naturaleza de la población atendida en las escuelas, es heterogénea. Fue así como el tema de la diversidad comenzó a ser el foco de atención. De tal manera que cada Nación participante en los foros internacionales adquiría y asumía el compromiso de favorecer la situación de todos aquellos sectores poblacionales históricamente excluidos, de forma intencionada o no de los espacios y procesos de desarrollo.

Dado que en esa misma década, en el escenario mundial la atención se centró en el discurso como principio que garantizara las condiciones materiales y sociales favorables al desarrollo de los sujetos con necesidades especiales, en México, como en otros países, se estructuró un marco de acción que justificaría la gran importancia e insoslayable participación de la Educación Especial. Los logros obtenidos en beneficio de los sujetos con necesidades especiales requirieron del esfuerzo y participación de varios sectores, movidos por diferentes intereses, pero, que convergían en la perentoria necesidad de darles respuesta de forma concreta a esas necesidades. Trabajo que concatenó con el propuesto desde la Educación Especial, apoyándose en la contundencia del discurso ideológico que rescataba a los sujetos. Dada su compatibilidad con la legislación mexicana específicamente en el artículo 3º constitucional donde está contemplada una educación integral para todos los sujetos, carente de filtros que impidan o limiten el acceso de los sujetos con necesidades especiales al ámbito educativo (Rabasa y Caballero, 1997).

La dinámica internacional aunada al rápido desarrollo de la atención a las necesidades especiales, ahora ya bajo la tutela de la D.G.E.E., exigió la revisión y estructuración de los programas de los servicios<sup>5</sup>. Adecuándolos para responder a la realidad social de la población demandante. A juicio de muchos esta acción se tomó como parte de la inevitable danza de la burocratización. Sin embargo, la

---

<sup>5</sup> En la atención de las necesidades especiales. se crearon instituciones para atender debidamente a los sujetos demandantes. No obstante, el trabajo desarrollado fue severamente criticado. 1º la centralización de la atención (equipo especializado, material) limitó la cobertura. 2º, la integración resultó parcial. No había verdadera interacción con el mundo real. Los alumnos con necesidades especiales. conocían un mundo que poca o nada relación guardaba con la dinámica y los espacios que integraban el mundo real. 3º, Éste tipo de apoyo, impedía la concreción de una oferta de experiencias contextualizadas y no simuladas. Y 4º, un efecto adverso de las escuelas especiales fue la etiquetaje de la población atendida (Escalante et al. 2000).

institucionalización de este tipo de atención habla de un interés por operar de forma sistemática. Esto representó un avance porque la historia de la educación especial en México mostró que las buenas intenciones son insuficientes para satisfacer las demandas de la población con necesidades especiales. La institucionalización de la educación especial exodó de la incómoda categoría de dádiva social ubicándose como obligación por parte del Estado y derecho inalienable de todo sujeto.

Una situación importante es reconocer que la forma propuesta para atender en esa época las necesidades especiales de los sujetos, correspondió a las características y condiciones de ese tiempo. A los recursos disponibles tanto en materia presupuestaria, desarrollo del conocimiento sobre esa área y, obviamente, a las condiciones de vida a finales del siglo XIX. Muy diferentes a las del siglo XXI. La inercia de la dinámica social conduce a la determinación de la forma más adecuada de atender una demanda o necesidad de los sujetos, entonces, lo que antes era aceptable, en el tiempo presente resulta ser lo contrario. Sin que esto implique una descalificación o señale la inutilidad del trabajo antecedente.

La lucha de los sujetos que han vivido la exclusión por no alcanzar o rebasar los parámetros sociales históricamente contruidos, en nuestro país, data de hace más de 127 años. Sin que hasta la fecha los propios sujetos con necesidades especiales, sus familias, aún los propios profesionales involucrados en esta tónica, puedan anunciar y confirmar una justa solución a tales demandas. Sin embargo, la experiencia mexicana en la atención a las necesidades especiales es muy interesante, no sólo por el tiempo en que inició, sino porque está inmersa en una dinámica que constantemente demanda transformación. En el intento y lucha de responsabilizar a la sociedad para abrir espacios a los “sujetos diferentes”, la historia muestra la amplia variedad de experiencias, logros, avances, retrocesos y resistencias. Cada una de estas no son privativas de un ámbito, ni tienen solución por la suministración de apoyos compensatorios. Pues no se trata de sujetos atomizados, reducidos a su condición física, psíquica o social. El compromiso primigenio e inherente a todo grupo humano, es el reconocimiento de la totalidad de cada individuo sin excepción. Bajo esta lógica, el apoyo debe ofrecerse de forma integral, y si la educación es reconocida como un pilar fundamental, deberá asegurarse de que todos compartan los productos socialmente elaborados.

#### ACCIONES DEL ESTADO PARA LA ATENCIÓN DE LOS SUJETOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Tras la participación activa del gobierno mexicano en los foros mundiales sobre educación, da inicio un proceso de profunda reflexión del estado que guardaba la educación. Hallándose que en su afán de eficiencia, la escuela pública operaba bajo la premisa de homogeneizar la comunidad escolar, favoreciendo la exclusión de los alumnos con necesidades especiales. Además de servir de sustento de un



paralelismo en el servicio educativo. Obviamente al atender a las recomendaciones derivadas de los foros mundiales, ese paralelismo resultaba éticamente inaceptable e inadecuado y alejado de la nueva concepción de calidad educativa al no cubrir la demanda de la población con necesidades especiales.

Con base en la dinámica internacional centrada en la atención de las necesidades educativas especiales, en el marco de la propuesta “Educación para Todos”. En el año de 1992, en México dio inicio el reordenamiento de la Secretaría de Educación Pública con el propósito de elevar la calidad de los servicios educativos de la Nación. A juicio de las autoridades actuantes, a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica<sup>6</sup>, la modificación del Artículo 3º Constitucional y la ley General de Educación Especial, existían las condiciones para llevar a cabo una profunda transformación de la educación Básica (SEP; 1994b).

Las modificaciones hechas al sistema educativo buscaban eliminar el paralelismo entre la educación regular y la especial. Primero por evitar que la atención educativa continuara condicionada por las características y condiciones de los sujetos. La innovación de la Educación Especial logró que dejara de ser una modalidad de la educación básica, cuya operación apuntaba hacia la segregación. Es claro que en ambas modalidades se precisa calidad para atender las necesidades básicas de aprendizaje, y las necesidades especiales.

Es bien sabido que el concepto calidad llega a ser escurridizo y escabroso en su tratamiento. Mientras para unos la calidad es un término surgido en el ámbito de la productividad, para otros es una forma de vida (Prentice-Hall, Inc. 1992). Según sea el caso, los intereses las finalidades, etc, puede plantearse desde diferentes perspectivas proponiendo elementos diversos. Pero a partir de la transformación educativa, la calidad educativa quedó estipulada en los criterios de relevancia, cobertura, eficiencia y equidad que buscan mejorar el servicio público de educación. Los criterios actuales que definen la calidad educativa, evitan, o al menos lo intentan, la aparición o activación de los mecanismos de exclusión sustentados en las condiciones de género, la etnia, el territorio, la clase social, las necesidades especiales, entre otras (SEP 1996, Poder Ejecutivo Federal, Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000).

---

<sup>6</sup> El Programa para la Modernización Educativa, cuya vigencia era de 6 años, fue una política temporal propuesta por el gobierno actuante. A su juicio la mayor aportación era inmutabilidad del artículo 3º Constitucional. Sin demeritar tales iniciativas, uno de los grandes males de todo proyecto es la falta de continuidad, porque impide hacer un seguimiento sobre el impacto de estas políticas. Porque a decir verdad la pertinencia del contenido del artículo 3º, pese a las modificaciones continúa siendo relevante al pretender apoyar el desarrollo de los sujetos de forma integral. Es bueno que en la creación de las políticas educativas se abra como un proceso incluyente, pero la participación de las instituciones no siempre garantiza la efectividad ni el cumplimiento. Esto a partir de reconocer que la realidad sindical en la educación es contradictoria y supeditada a intereses particulares y políticos.

La integración propuesta nada tiene que ver con acciones abruptas y rebasa la inclusión de alumnos con necesidades especiales. Reducir la integración a la mera inclusión distaría mucho de una verdadera política educativa integradora. La integración no se concreta con la apertura de los espacios en la educación regular para recibir a los sujetos con necesidades especiales antes atendidos por la Educación Especial. Esto sería únicamente una inserción de sujetos de un espacio a otro, sin que necesariamente recibieran el beneficio de compartir los contenidos y la interacción con sus compañeros. La escuela de calidad tiene que ver con una gama de opciones que garanticen el derecho inalienable de los 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.

La estancia de los alumnos con necesidades especiales en los centros educativos regulares, no obedece a una diferenciación nociva. Significa que ellos deben recibir la atención adecuada con la finalidad de que su estancia ocurra en términos de éxito, bajo criterios de exigencia congruentes a su realidad particular. Logrando de este modo los grados de excelencia educativa para todos los alumnos sin excepción alguna. Esta es una actividad fundamental para apoyar el desarrollo de los alumnos con necesidades especiales por brindarles las mismas experiencias educativas y conducirlos a explotar su potencial.

Las iniciativas dirigidas a los centros educativos fueron acompañadas de acciones complementarias en otros ámbitos como la federalización de los servicios educativos, a fin de acercar las soluciones al lugar donde se generan los problemas. Esta consideración es importante para ir resolviendo, de manera concreta e individual, los complejos problemas que exige la integración. Ahora bien, en política existe una regla “toda decisión siempre generará polémica”. Y la federalización no es la excepción, porque para muchos reveló el interés del gobierno por evadir su responsabilidad y compromiso con la educación. En cambio, para el proyecto de integración se trató de una acción medular, pues concedía mayor capacidad de actuación autónoma. El trasfondo parecía ser en parte la simplificación de la atención a las necesidades reales de cada región y la libertad de gestionar e intervenir en los espacios considerados relevantes. Todo para garantizar la eficacia en los servicios educativos con la capacidad de resolver sus problemas bajo una lógica de trabajo colegiado y participativa.

Los foros, las conferencias y los convenios internacionales, permitieron considerar que la integración de los sujetos con necesidades especiales no está circunscrita a los centros escolares. Ciertamente se trata de un espacio fundamental que opera como promotor de la integración, pero, se requiere desarrollar políticas sociales que trasciendan los aspectos escolares. La integración debe estar presente en los ámbitos de la salud, la recreación, la cultura, lo laboral etc. La concreción de una tarea de tal magnitud exige una efectiva concertación intersectorial.

A partir del gran entramado internacional que busca garantizar las condiciones de desarrollo de los sectores más vulnerables, al interior de las escuelas fue posible diferenciar entre un plantel que educa bajo una modalidad homogeneizadora por soslayar las diferencias; de su contraparte, la escuela que las reconoce y trabaja precisamente a partir del reconocimiento de las diferencias en su comunidad escolar. En este tipo de escuela se reconoce y acepta la diferencia como un valor, como el derecho a ser. Esta forma de pensar, de concebir la realidad y aún más de concretarla, corresponde a la utopía de abrir los espacios educativos, a todos los sujetos a partir del reconocimiento de la diversidad en las escuelas (Blanco, Gómez y Ruiz, 2000; Torres, 1998). Otorgándole la debida importancia para la construcción de una sociedad diferente, en la que las diferencias no conlleven a la exclusión.

Una verdad axiomática es que los grupos formados por individuos son totalmente heterogéneos. Sus vínculos en términos de afectividad, identidad, interculturalidad ocurren por compartir determinados signos, símbolos, significados etc. No obstante, entre los sujetos del mismo grupo social la apropiación de cada uno de estos elementos ocurre a diferentes ritmos y tiempos, conforme a la capacidad de los sujetos. Aún así, la idea de formar grupos homogéneos seduce a propios y extraños en el ámbito educativo al grado de convertirla en un criterio fundamental que garantice la calidad en los servicios educativos. En esta lógica la calidad no únicamente gira en torno al bienestar de los sujetos, sino a los intereses<sup>7</sup> externos a la escuela, como el de las empresas. Cuya visión parte de la idea de que la escuela es, o debe ser un proveedor de materia prima a diferentes niveles.

Conforme al interés de los que financian la educación, la asignación de recursos ocurría bajo dos criterios, en el mejor de los casos como inversión y en el peor, un gasto. Sea una postura u otra los gobiernos quieren resultados y para garantizar los mejores resultados utilizaron todos los recursos disponibles que permitieran hacer la mejor elección sobre en quiénes invertir, quiénes están en posibilidad de reeditar ganancias a la inversión original. Un ejemplo muy claro fue la masificación de la educación en Francia donde a través de los tests psicométricos se seleccionaban a los sujetos “educables” (Hernández, 1999). Auspiciada bajo la lógica imperante que explicaba una parte de los sujetos, la inteligencia.

En ese periodo, los problemas educativos eran solucionados con la aplicación de una prueba que revelaba quién poseía la capacidad de estudiar y quién quedaba fuera, así de simple. Acciones como estas fomentaron la diferenciación entre alumnos, no

---

<sup>7</sup> Históricamente, el financiamiento de la educación ha ocurrido desde dos grandes polos. Pero cualquier que provea los recursos materiales afecta la dinámica educativa. Uno de estos polos es el criterio de inversión. Bajo el cual, la educación ofrece la garantía de recuperar el material invertido, sea a mediano o largo plazo. Por tanto, lo que se destina al rubro educativo no se toma como pérdida, porque se trabaja en el desarrollo de la capacidad humana. Entonces, los sujetos además de apropiarse y preservar la cultura de su grupo, tendrán la capacidad de transformarla. En el otro extremo existe el criterio de gasto. En el cual los recursos destinados a la educación se consideran como pérdida. Puede dar la impresión que se trata de lo mismo, pero no lo es. Pero dependiendo de cuál criterio se aplique para la asignación de recursos, la educación se ve impactada, positiva o negativamente.

en términos de diversidad, sino bajo un escueto criterio que marcaba quién podía y quién no. La realidad educativa de los sujetos era dominada por el poder de un número que aseguraba el buen desempeño de algunos sujetos, y en sentido contrario anticipaba los malos resultados que otros obtendrían. Una lógica educativa asentada en la predicción numérica condiciona el éxito de los sujetos que dependía únicamente de ellos. En ese momento histórico la influencia del contexto simplemente no figuraba como un elemento importante en el proceso educativo, a su vez ese proceso no figuraba como parte del desarrollo de todos los sujetos.

La sociedad como sistema dinámico construye un tipo de sujeto, no obstante, en el devenir histórico la idea de sujeto por sí mismo crece y se sustenta de forma sólida. Hasta llegar al derecho de ser por la simple razón de “ser”. Principio referido al sujeto como tal, libre de juicios apriorísticos. Sólo el sujeto en su expresión total y humana. Una consideración de tal magnitud demanda atención adecuada. Puede decirse que tras un siglo de espera, actualmente la atención a la diversidad cobra mayor interés, sobre todo las dos últimas décadas del siglo pasado, llenas de propuestas orientadas al mejoramiento de las condiciones de desarrollo para todos, sobre todo aquellos cuyo desarrollo es más precario.

Una forma de equilibrar la desigualdad en el mundo, fue reorientar el sentido de la educación. Como ámbito vinculado al desarrollo de los sujetos ocupó un espacio de gran relevancia en los eventos internacionales<sup>8</sup>. Los trabajos derivados, definieron el derrotero más importante que es la atención a la diversidad. En consecuencia los participantes refrendaron su compromiso para proponer e impulsar acciones encaminadas a concretar las recomendaciones hechas por los organismos y gobiernos participantes, a fin de consolidar una realidad más promisoría para el desarrollo de los sujetos que por diversas razones han sido excluidos de los espacios educativos, convirtiéndose en presas de las condiciones más pauperizantes de vida.

Indudablemente el trabajo en los escenarios internacionales favorecieron y brindaron la concreción del justificante ético para el surgimiento de un trabajo propositivo en el ámbito educativo. Traduciéndose en cambios acordes a la peculiaridad y funcionamiento de cada sistema educativo. En México algunos cambios no se redujeran a las formas, lograron afectar la estructura y el funcionamiento de algunas partes del sistema. Aunque este trabajo pudiera parecer novedoso, habrá de recordarse que el trabajo para brindar atención a las necesidades especiales<sup>9</sup> en México es de tradición centenaria.

---

8 Declaración de la conferencia Mundial de Jomtien 1990 sobre educación básica para todos; “Conferencia Mundial Sobre nee, acceso y calidad”; Conferencia Mundial “Declaración de Salamanca 1994”.

<sup>9</sup> No se trata de soslayar los cambios de forma y fondo ocurridos en la nomenclatura del lenguaje utilizado para referirse a este tópico, ni mucho menos a las formas de atención. Sino de hacer evidente que en nuestro país existen antecedentes de importancia en la atención a la diversidad.

Las limitaciones en el desarrollo de los sujetos no pueden explicarse ni sustentarse bajo criterios antropocéntricos soslayando las condiciones del entorno en las que ocurre tal proceso. La problemática no se desprende del sujeto, sino de las condiciones que permean su desarrollo. Es el mismo entorno que propicia su exclusión en varios sentidos y formas. Desde aquellas relacionadas con el tipo de interacción en el plano sujeto-sujeto, hasta el tipo de desarrollo de orden material en los grupos humanos.

En la relación sujeto-sujeto se puede preciar un tipo de relación desarrollado a partir de aspectos tangibles como la apariencia, o cuestiones más abstractas como la capacidad de los sujetos. Al reducir la interacción sujeto-sujeto a criterios como estos, la relación se deforma por la atomización práctica, porque el sujeto deja de ser, es decir, si es valorado por criterios que él propio sujeto no pidió, la relación entre los sujetos queda subsumida, o nulificada según sea la magnitud de la limitante impuesta. En cuanto al tipo de relación propuesto en el plano material, las personas con capacidades diferentes no representan una prioridad. Los planos urbano-arquitectónico lo revela porque se advierte el tipo de sujeto en que se pensó para que viva, ocupe, trabaje y se recree en los espacios y medios construidos. Desde luego se trata de sujetos sin discapacidad.

En nuestro país, como en muchos otros, los sujetos con discapacidad no son prioridad. Históricamente han ocupado espacios minúsculos en la realidad construida por todos. Lo más lamentable es el manejo de un doble discurso. Por una parte el gobierno declara que su atención es como una deuda, prioridad, compromiso, refrendándolo discurso tras discurso. Sin embargo, los sujetos con necesidades especiales viven la exclusión, además de una competencia desigual. La integración no son dádivas sociales y los sujetos con necesidades especiales son sujetos de derecho (SEP, 1994b). La forma de atender las necesidades tipificadas como especiales indiscutiblemente tiene estrecha relación con los aspectos culturales de un grupo social que construye un lenguaje, razonamientos, conceptos, explicaciones, ideologías, costumbres, valores, creencias, intereses, sentimientos, actitudes, estructura familiar, laboral, económica, social, tecnológica, etc. (Coll, 1990). Cada uno de estos elementos configura el contexto y la realidad de los sujetos. Además ninguno de los elementos mencionados es estático. Los integrantes del grupo social tienen la capacidad de modificarlos, anexar o suprimir uno o varios aspectos de su realidad en función de intereses, relaciones establecidas con otros grupos, avances en una o varias áreas etc. Por lo que dependen del grupo social las mejoras que puedan hacerse a las condiciones de desarrollo de sus miembros que viven una realidad diferente a la del resto del grupo.

## MODELOS DE ATENCIÓN PARA LOS SUJETOS CON NECESIDADES ESPECIALES

### ASISTENCIAL

Aunque la atención de los sujetos con necesidades especiales se mantiene en constante revisión, modificando y sustentando criterios más aceptables y consensuados para garantizar sus derechos, no todo el trabajo propuesto y concretado ha sido bien recibido. El sistema de trabajo de educación especial recibió fuertes críticas. Sobre todo la modalidad de los grupos integrados, tildándose como una atención segregadora porque no ocurría una verdadera integración. La crítica es válida, ya que se demanda la concreción de una integración de carácter más humano y eficaz. Pero la realidad rebasa el discurso. Y si la intención apunta hacia la consolidación del discurso queda pendiente corroborar si los centros educativos efectivamente cuentan con todo lo necesario, recursos humanos y materiales, para brindar la atención bosquejada en el discurso.

En un esfuerzo histórico por diferenciar la forma en que fueron y actualmente son atendidas las necesidades educativas especiales es posible apreciarlos conforme a su organización, funcionamiento y perspectiva. Sobresalen tres formas de atención que en su momento cada modelo dio respuesta a una necesidad expresa, en gran parte, por grupos sociales; apoyados por personajes de distintos ámbitos, político, investigativo, filosófico, pedagógico, psicológico, entre otros, quienes asumieron compromisos en el ámbito social, político, ético y moral.

La primera forma en que se ofreció atención a los sujetos con o sin discapacidad definitiva o transitoria, fue la asistencial (SEP, 1994a). El apoyo asistencial, dentro del devenir histórico de la Educación Especial constituyó el primer modelo de atención que definió a los sujetos como minusválidos. La concepción de minusvalía definió y orientó el tipo de relación entre los sujetos con necesidades especiales y el grupo social. Sobra decir que en cualquier tipo de concepción se corre el riesgo de conceder ciertos atributos a los sujetos como su capacidad y nivel de competencia, posibilidades de desarrollo y en el mismo sentido sin consultarles se definieron sus derechos, acompañados de las limitantes. En términos llanos, este tipo de atención refleja lo que se piensa y cree que los sujetos están en posibilidades de hacer o no.

Considerar las dificultades de otros para basar una relación anticipa una interacción desigual. Pero al reflexionar qué elementos orientan la relación, se tiene la posibilidad de identificar el tipo de apoyo dado, con las prescripciones sobre lo que necesitan o resulta más pertinente para beneficiar el desarrollo de los sujetos (García et al., 2000). Lo que conlleva a una revaloración de los términos en que ocurre la relación entre el grupo social y los sujetos con necesidades especiales. Por ejemplo el término minusvalía acuñó valoraciones sociales, jurídico-legales y laborales. Al pensarse con detenimiento las implicaciones derivadas del o los conceptos que pretenden guiar la atención especial, resaltarán un asunto de gran complejidad. En la

medida en que se toma la decisión de intervenir, indiscutiblemente se adquiere, en parte, la responsabilidad sobre la vida de aquellos que por alguna situación son diferentes a los grupos mayoritarios. En términos estadísticos, puede decirse que los sujetos tipificados como minusválidos se hallaban fuera de la norma y desde esta valoración se vislumbraron sus expectativas de vida. Entendidas y centradas en la imperante acción de ofrecer apoyo de por vida por creer que por sí mismos estos sujetos nada podrían hacer.

Si el modelo asistencial acuñó, trabajó y difundió el concepto de minusvalía y a partir de éste ofreció a los sujetos un espacio de atención que no garantizaba ningún tipo de desarrollo, sustentaba que los minusválidos requieren de apoyo permanente. Así las expectativas de desarrollo de los sujetos quedaron supeditadas al apoyo recibido por su grupo social. Y para atender apropiadamente esa responsabilidad adquirida, designan un espacio que permitiera observar y vigilar a los minusválidos. El espacio que cubrió tales exigencias fue el internado. La mejoría e independencia de estos sujetos no era algo factible, reduciendo sus expectativas de vida a lo que la sociedad les proporcionara.

El internado se perfiló como un espacio idóneo para la atención de los sujetos con algún tipo de necesidad especial. Sin embargo, también marcó una distancia entre el sujeto con necesidades especiales y su grupo social. Las posibilidades de abandonar el internado para integrarse a su cotidianidad representaba una interrupción en su tratamiento. En la lógica de este modelo, sólo existe la atención más no la integración. Pero, dadas las condiciones imperantes y la orientación en la forma que debían atenderse a los sujetos con necesidades especiales, el modelo asistencial era la mejor opción para apoyarlos. Claramente las acciones educativas quedaban excluidas de la realidad de estos sujetos.

## MÉDICO TERAPÉUTICO

Un segundo modelo en la atención de los sujetos con necesidades especiales fue el médico terapéutico. Invariablemente en este modelo también prevalece una concepción de sujeto dominada por un fuerte fundamento biologista. Por ende, se le reconocen y conceden ciertos atributos sin conocer verdaderamente la capacidad de los sujetos. De hecho en el plan de atención dirigido a los sujetos sobresalían las carencias, los impedimentos y limitaciones, determinadas por el grupo social. Y en todo este proceso para definir las acciones de atención, el grupo social excluyó a los sujetos con discapacidad.

Estas acciones revelan que el sujeto con discapacidad ha vivido en un mundo dictado por la voluntad de los demás. Su existencia se debe a su condición que lo hace diferente a los demás y no por el hecho de “ser”. Como puede observarse, la figura, la misma esencia del sujeto quedaba supeditada a su condición física,

psíquica y social. Por eso no es extraño encontrar que el modelo médico terapéutico consideró al sujeto con necesidades especiales como atípico. A partir de esta categorización es como se brinda la atención previéndose un conjunto de correctivos que permitan conducirlo hacia lo normal<sup>10</sup>. El apoyo proporcionado descansa en la atención médica a partir de un diagnóstico. Al conocer los factores determinantes en la condición del sujeto existe la oportunidad de definir el tipo de tratamiento que se debe seguir. El espacio preferencial para brindar la atención es una clínica.

El modelo médico terapéutico consideró el apoyo externo en el tratamiento del sujeto, como un algo complementario en beneficio del sujeto. Sólo si la gravedad del estado del sujeto lo permitía. Para llevarlo a cabo se propuso la participación de los docentes de educación regular. Quines debían limitarse a dar seguimiento a las indicaciones médicas. Su intervención cumplía la función de un auxiliar externo sin posibilidad alguna de modificar en algo el tratamiento preescrito. Y aunque pareciera que la atención asistencial y la médica son prácticamente iguales, se aprecian ciertos cambios que hablan de las modificaciones paulatinas en la atención de los sujetos con necesidades especiales.

Primero, bajo la perspectiva médica no basta con brindar la atención, se precisa de un diagnóstico que permita determinar las condiciones del sujeto a fin de establecer la terapia más adecuada para corregir su problemática. Aparentemente el diagnóstico sería un elemento que permitiría atender con mayores probabilidades de éxito las necesidades de los sujetos con discapacidad, pero, surgió un efecto secundario. Los diagnósticos sirvieron como sustento del etiquetamiento<sup>11</sup> y los estigmas en ese grupo de individuos. Al extremo de identificarlos únicamente a partir de su condición. Su nombre quedaba omitido, su discapacidad era su carta de presentación, el mudo, el ciego, el sordo, etc. Claramente surgió una valoración del sujeto en función de alguna de sus características, sesgando el trato entre los sujetos, y favorecían los criterios reduccionistas por centrarse en el “problema”. Paradójicamente todo esto ocurre al interior del grupo social que atiende y apoya, pero al mismo tiempo, con sus valoraciones subjetivas, complicaron el proceso de desarrollo de aquellos a quienes asistía.

Segundo, aunque el modelo médico considera la posibilidad de integrar al grupo social a los sujetos con algún tipo de discapacidad, era imprescindible seguir al pie de la letra el tratamiento, incluido el maestro de la escuela. En este punto el desarrollo del sujeto depende de la opinión de un especialista (el médico) que determina el grado de avance, y el de un ayudante (el maestro) que reporta cualquier variación en los sujetos. Aquí la integración se vislumbra como normalización, es decir, acercar lo más posible al sujeto deficiente a la realidad de los “normales”.

<sup>10</sup> El término normal es empleado en sentido tradicional, en el que una prioridad es que los sujetos con algún tipo de deficiencia tenga un comportamiento lo más cercano posible a los miembros de su grupo social.

<sup>11</sup> Las etiquetas no favorecen el desarrollo de los sujetos, aunque el trasfondo parecía correcto, niños con o sin discapacidad fueron y son igualmente etiquetados, el inteligente, el genio, el sabelotodo, condición que poco agrada a los propios niños.



La atención ofertada a través del modelo médico terapéutico, también cambió la concepción existente sobre el sujeto, pero las limitantes de desarrollo no variaron gran cosa. No basta con reconocer la problemática ni tipificarla. El modelo asistencial y el médico terapéutico se concentraron en el sujeto y su “problemática”. Con algunas variantes como considerar apoyos externos, el del maestro. Más la figura del maestro no significaba una reflexión sobre el contexto. Aunque persistía una laceración a la totalidad del individuo, el modelo médico terapéutico representó un avance y asentó un precedente para tomar en cuenta todos los elementos sociales, materiales, afectivos requeridos por todo ser humano independientemente de su condición para consolidar la identidad con su grupo social. Aunado al sentido de pertenencia conseguir su individuación<sup>12</sup> (From, 1993).

Ser diferente no significa ser inferior a los demás o valer menos, en ningún sentido, sea social, educativo, cultural, laboral, recreativo, etc. Pero en el modelo médico terapéutico subyace tal concepción, porque se interviene a partir de la idea de aplicar acciones correctivas a fin de que el sujeto, en la medida de lo posible, logre integrarse a su grupo social como si fuera una obligación unidireccional, donde el sujeto tiene que adaptarse a los demás. Tal consideración partió de la idea que dependiendo el tipo de discapacidad de que se trate, el sujeto se halla en desventaja con respecto a los demás miembros de su grupo, soslayándose la realidad de reconocer al sujeto con necesidades especiales como miembro con su condición natural y actual. Porque el sujeto con necesidades especiales no es un ser aislado, pero llega a serlo no por sí mismo, sino por experimentar la marginación de su grupo.

El modelo médico terapéutico no niega la posibilidad de mejoría a través del tratamiento, sea medicamentoso, quirúrgico, ortopédico o de rehabilitación. De hecho la finalidad perseguida es mejorar las condiciones de vida de estos sujetos. No obstante, ningún sujeto por la condición de ser diferente, tiene por qué sufrir ni ser objeto de cualquier acción segregacionista en ninguno de los ámbitos constitutivos de su realidad. En el mismo sentido, su integración no debe proponerse a partir de medidas correctivas que lejos de favorecerlo lo ponían en desventaja porque antes que nada el sujeto con necesidades especiales enfrenta una valoración a partir de su condición física, y no por quién es.

---

<sup>12</sup> Aunque la individuación es un término muy propio del psicoanálisis, es un hecho que forma parte del desarrollo de los sujetos. En este sentido, para Erich Fromm (1993) la individuación es un proceso que implica la fuerza, y la integración de la personalidad individual. Situación que esta relacionada con el hecho de cómo se percibe al sujeto a sí mismo. En ese proceso existe una ganancia como sería la individuación, pero también existen pérdidas como la originaria identidad con el grupo por medio de la separación, del desprendimiento. En este punto el autor considera que la separación creciente puede generar aislamiento, con carácter de desolación, que guía en dos sentidos. Uno la angustia e inseguridad intensas y dos, la intimidad y solidaridad, es decir la asimilación positiva del proceso. En este punto es interesante considerar las explicaciones del autor, porque habla simplemente de sujetos. Con base en el discurso de la diversidad los sujetos son eso, sujetos, de manera que aquellos que presentan algún tipo de discapacidad también enfrentan conflictos a nivel psíquico, y no sería aventurado decir que el proceso de individuación es más complejo para ellos.

## EDUCATIVO

Un tercer modelo es el educativo, perspectiva vigente en la atención de las necesidades especiales. A partir del modelo educativo se estructura el trabajo correspondiente para atender a la población con necesidades especiales. Este modelo parte de un principio, la existencia de una sola población y no dos, como se venía haciendo justificada por la existencia de dos polos entendidos como opuestos. Los dos modelos anteriores fueron resultado de una visión, concepción y realización de la realidad, por eso desarrollaban actividades paralelas y no era de extrañarse la existencia de contrastes entre lo que hacía educación regular con el trabajo de educación especial. Con todos los documentos emitidos y las propuestas para trabajar de forma conjunta no se ha logrado desarrollar un trabajo colegiado. Prevalece una marcada territorialidad entre ambas. Donde la voz de la educación regular continua opacando el llamado de la educación especial.

La desaparición de tal polarización, al menos en el plano ideológico, ocurrió con el Proyecto de Integración Educativa que evidenció y sustentó la necesidad de articular el trabajo de ambas modalidades para atender íntegramente las necesidades especiales de los sujetos, porque el modelo educativo parte de un principio de realidad, la atención a la diversidad. Para lograrlo es necesario construir y concretar procesos de atención con equidad. Cabe señalar que el modelo educativo no fue antagónico con los dos anteriores, ni se desarrolló como la antítesis de la atención asistencial y médica. En éste convergen algunos aspectos de los modelos anteriores, pues se reconoce la necesidad de la participación interdisciplinaria para atender adecuadamente a los sujetos con necesidades especiales, derivadas o no de algún tipo de discapacidad, permanente o transitoria. Así la atención del modelo educativo se orientó hacia el reconocimiento, aceptación y solicitud del o los apoyos de otras instancias, internas o externas, que favorecieran el desarrollo del propio sujeto.

Como es de esperarse en el modelo educativo la concepción sobre el sujeto es diferente de aquellas propuestas en los dos anteriores. Es diferente no porque ser nueva en su totalidad, sino porque amalgama varios de los elementos de las posturas anteriores, con la variante de integrarlas en un principio ético derivado de los derechos equitativos, inalienables de todo individuo. Reconocer a los sujetos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad como sujetos de derecho (SEP, 19994b). Como se observa, en la atención del modelo educativo se reconoce al individuo por sí mismo, es decir, por el hecho de “ser” y no por lo que es capaz de hacer, o mejor dicho por lo que no es capaz de hacer. Tampoco se pretende establecer diferencias a partir de su condición ni apariencia.

El término sujeto de derecho amalgama principios éticos, filosóficos, políticos, jurídicos, dimanados no de un hombre o grupo en particular, sino como resultado de la conjugación, avance y desarrollo científico-social. Destacándose la participación activa de la psicopedagogía moderna, el desarrollo del currículum escolar, las

modificaciones del artículo 3º constitucional y el artículo 41 de la Ley General de Educación. Todo enmarcado en un proceso dinámico evolutivo en nuestra sociedad, guiada bajo principios de tolerancia, respeto, diversidad, equidad y derecho. Estos elementos generaron ciertas condiciones en la realidad que todos construimos, hasta favorecer su concreción para atender a los sujetos con necesidades especiales.

En la configuración de un marco social más amplio, la primera acción obligada era repensar al sujeto. Tal acción rebasó la oferta de la atención centralista, monádica que sólo permitía ver como centro del problema o dificultad al sujeto mismo. Los sujetos con necesidades educativas especiales no deben ser motivo de rechazo, segregación ni marginación. Como individuos de derecho tienen y se les reconocen las mismas prerrogativas que al resto de los individuos integrantes de su grupo social. La atención desde el modelo educativo pretende garantizarles condiciones de desarrollo sustentadas en la adecuación de los medios y los recursos que respondan a un principio de equidad más que de igualdad. Debido a que éste último coloca a los sujetos con necesidades especiales en desventaja con respecto al resto de su grupo al evidenciar su condición biopsíquica y social como situación irremediable por no acceder a los contenidos que rigen al resto de su grupo. El propósito responde más bien a lograr el desarrollo integral y la autonomía de todos los sujetos en los que se identifique la presencia de necesidades especiales, brindándoles toda condición humana, material, pedagógica y social para lograrlo. Porque se trata de un sujeto en su dimensión de “ser”, por tanto requiere de vivenciar las experiencias en su contexto cotidiano. Y al tiempo que el sujeto con necesidades especiales es enriquecido con la experiencia de sus compañeros, él mismo enriquece el medio con su sola presencia. La valía de cualquier sujeto consiste en el hecho de estar.

Indiscutiblemente la atención asistencial y médica también se desarrollaron para brindar atención a los sujetos con necesidades especiales. La diferencia entre éstas y el modelo educativo es la concepción subyacente sobre los sujetos y propone una misma concepción de sujeto para todos. No existen dos tipos de individuos normales y anormales, capaces e incapaces, válidos y minusválidos, todos son sujetos de derecho, con la misma oportunidad de aprender, desarrollarse, y establecer relación con sus otros sociales para beneficiarse de lo que su entorno ofrece en sentido humano y material. El modelo educativo no soslaya la condición real de los sujetos con necesidades especiales, pues para brindar atención adecuada y pertinente hay que identificar las dificultades y/o problemáticas presentes en el desarrollo de los sujetos. Pero hacer tal reconocimiento se considera al sujeto dentro y en interacción con su entorno, ya no más como algo aparte.

La identificación y el reconocimiento de las necesidades especiales puede hallarse en el plano físico, mental, social, emocional, de la conducta etc. pero, desde la perspectiva de la atención educativa no son factores que deban ni tengan que limitar el desarrollo de los sujetos con necesidades especiales. En el modelo educativo se reconoce la capacidad potencial presente en todos los individuos de la comunidad

escolar, que puede desarrollarse con los apoyos adecuados. Dichos apoyos estarán circunscritos a la dimensión humana o material, precisando de ambas las más de las veces se precisará de ambas.

Ningún sujeto se halla marginado de la oportunidad de desarrollo, si bien es cierto, puede enfrentar uno o más factores que pudieran constituir una limitante, es cuando su medio social debe erigirse como el sistema más idóneo para aportarle todos esos elementos que favorecen la superación de sus limitaciones en su desarrollo. La dimensión social representa el medio que oferta mayor cantidad de opciones y condiciones para el desarrollo de los sujetos. No obstante, esta reflexión compete a sus “otros sociales”, de lo contrario esa misma dimensión puede girar 180° para ubicarse como un espacio generador de severas limitaciones y exclusiones de los sujetos que precisan de su apoyo. Por lo que desde el modelo educativo se proponen estrategias como la integración y normalización para atender a los sujetos con necesidades especiales, que no se reducen a acciones como la apertura de los espacios educativos en la escuela regular. Es importante señalarlo porque la integración no se cumple con la aceptación de los sujetos con necesidades especiales en las aulas regulares. La integración no debe confundirse con el criterio de cobertura el cual busca hacer llegar la educación pública a todas las regiones. Ni con la masificación de la educación en la que todos los sujetos pueden acceder a los espacios educativos. En ambos resulta imprescindible que todos los sujetos tengan una permanencia exitosa en los planteles educativos.

En la integración educativa pretende que los sujetos con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, formen parte de un todo mediante la concreción de apoyos que faciliten su participación en su comunidad conforme a su capacidad sin menoscabo de sus derechos como sujetos. Porque se reconoce y valora su capacidad potencial que se desarrollará con los medios y condiciones adecuados. Así como con un tipo de relación entre sujetos que no los excluya ni les haga objetos de conmiseración. Sólo bajo esta perspectiva puede ofrecérseles acciones que permitan una integración gradual y progresiva. El punto de partida es el reconocimiento y aceptación de los sujetos como tal. En su condición natural y actual para que el tipo de relación parta del “ser” y no del “deber ser”. Porque en el deber ser operan imaginarios sociales, que en no pocas ocasiones distan de la realidad.

La acción de normalización implica proporcionar a los sujetos los servicios de habilitación o rehabilitación, así como las ayudas técnicas que les permitan lograr una buena calidad de vida no para normalizarlos en el sentido de volverlos normales, sino para acercarlos por medio de oportunidades y experiencias a una forma de vida más independiente, más autónoma (Escalante, Escandón, Púga y Tolet, 2000; García, 1993). Por tanto, la Integración Educativa va más allá de garantizar la educación de los sujetos con necesidades especiales, porque la calidad de vida no sólo gira en torno a la educación, más bien forma parte de un sistema. Dicho de otra forma, el proyecto de Integración Educativa representa un apoyo para la construcción

y consolidación de un proyecto de vida para todos, llámense sujetos con necesidades especiales o sujetos que nos las tengan. El criterio que media esta realidad es la equidad porque el proyecto de vida no sólo se compone de las perspectivas ni expectativas educativas. Incluye expectativas generadas en los ámbitos laborales, culturales, recreativos, etc. porque ocurren y toman forma gracias a los procesos de socialización e interacción con “los otros” que integran el grupo social. Lo que justifica la importancia de los espacios educativos para promover la integración en otros ámbitos de desarrollo, y como medio para propiciar la sensibilización de la población, sin caer en el extremo de responsabilizar en su totalidad al ámbito educativo de la integración de este sector poblacional.

Otra estrategia considerada para lograr una integración exitosa es la sectorización cuyo fundamento es la descentralización de los servicios educativos a fin de que los sujetos con necesidades educativas especiales y sus familias reciban el beneficio sin tener que depender de una multiplicidad de instancias. No obstante, fue una acción controvertida y generadora de álgidas confrontaciones. No porque pusiera en duda la necesidad y legitimidad de la integración, sino por las implicaciones que la descentralización conlleva en los ámbitos laboral, sindical, funcional y presupuestal.

En la atención de las necesidades educativas especiales la estrategia con mayor solidez es la individualización de la enseñanza. Dicho sea de paso, en la práctica también supone varias dificultades, pero la acción de individualizar la enseñanza es totalmente aplicable para la Educación Regular y la Educación Especial si se toma en cuenta que en todo proceso educativo los intereses de los sujetos, sus habilidades y destrezas, así como su conocimiento previo son elementos constitutivos de un aprendizaje significativo (Ausubel, Novak y Hanesian, 2001). Cada elemento y proceso enunciado, resulta útil para el desarrollo de la competencia de aprender de manera autodidacta, concretamente “aprender a aprender”<sup>13</sup>.

La individualización es una propuesta interesante aunque también genera múltiples problemas en diferentes espacios, aula o escuela, y a distintos niveles, pedagógico, metodológico, administrativo, didáctico. En el caso de la Educación Especial la individualización representa hasta el momento una opción sólida para apoyar el desarrollo de la capacidad de los sujetos con necesidades educativas especiales. Porque al conocer la situación particular de los alumnos se emiten recomendaciones, estrategias de trabajo en el aula, o en el ámbito familiar y en la escuela. Dando la debida importancia a todas las actividades formativas como la educación física, las actividades artísticas y ceremonias cívicas. De igual forma todos los espacios en los que se concreta la educación y formación de los alumnos.

---

<sup>13</sup> Aunque la acción de aprender a aprender se ha ubicado como una meta de la educación, según Pablo Latapí, aprender a aprender es algo que queda rebasado de acuerdo al informe emitido por la comisión internacional de la UNESCO, sobre la educación para el siglo XXI, en el cual se exponen las orientaciones que forman los 4 pilares de la educación. “Aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser”. Cada uno de estos llamados pilares de la educación plantean una práctica educativa diferente a como actualmente se desarrolla. [www.proceso.com.mx/hemeroteca](http://www.proceso.com.mx/hemeroteca)

En los antecedentes existe una lógica, la transformación en la atención de las necesidades especiales. Los modelos manifiestan una dinámica de constante búsqueda para definir la forma más adecuada de hacerlo. Cada modelo respondió a una serie de exigencias y necesidades, a una situación particular de la sociedad. Los modelos, sustentados en bases conceptuales fueron cambiando. En la transición resultaría oneroso ocuparse de ver cuál es mejor o peor, con métodos cualitativos o cuantitativos. Queda claro que cada uno fue pertinente al llenar un espacio, responder a la realidad imperante. En este orden de ideas conviene citar la idea de paradigma. Y el concepto de paradigma apoya la idea de un constante avance, de cómo una idea desarrollada antecede a otra u otras, que sirven como punto de partida o continuación del avance teórico de acuerdo al interés sobre la temática. Thomas Kun (1997) considera a los paradigmas [...]“como realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica” (p.13). Aunque esta idea corresponde y pretende dar cuenta de las complejas revoluciones estructurales en el campo de la física, para el presente trabajo es una idea que resulta adecuada dada la constante transformación de los elementos a través de los cuales se ha propuesto dar respuesta a una necesidad tan específica como lo es la educación.

Al hacer una revisión de los modelos a través de los cuales se ha ofertado la atención educativa a los sujetos con necesidades especiales, es factible observar las realizaciones hechas con el paso del tiempo. Resaltando que un modelo no demerita la idea o concepto primigenio, más bien, según se aprecia en el presente trabajo, favorece el avance y la profundización del conocimiento en algún aspecto de la realidad. Así se representa el verdadero valor de los avances, por tomar en cuenta los antecedentes. Reconocer que el trabajo en la atención de las necesidades especiales de los sujetos en el ámbito educativo ha variado, obliga a todos los involucrados en el proceso de integración conocerlos. Sólo así podrá comprenderse el pasado, interpretar el presente y reorientar el futuro. Que incluya a los sujetos con discapacidad o capacidades especiales como parte fundamental de todo grupo social, cuya valía se asienta en el hecho de “ser”.

## DIAGNÓSTICO

Los últimos datos arrojados por el XII censo realizado por el INEGI<sup>14</sup>, revelan que la República Mexicana cuenta con 97'483,412 habitantes distribuidos en todo el territorio nacional. Observándose elevada densidad poblacional en determinadas zonas, sobre todo en aquellas regiones con mayor grado de urbanización. De ese gran total de habitantes, 2.7 millones presentan, y viven con, algún tipo de discapacidad. La distribución de la población con discapacidad en el territorio nacional es heterogénea. Existen Estados que concentran mayor número de sujetos con algún tipo de discapacidad. Tal es el caso de Yucatán, que cuenta con 2.88% del total de la población detectada. Seguido de Colima con 2.40%. Al Distrito Federal se le ubica en el vigésimo lugar con un porcentaje de 1.86%. Y los tres estados en los que se concentra menor porcentaje de personas con algún tipo de discapacidad son Quintana Roo con 1.39, Tlaxcala 1.30 y Chiapas con 1.27.

Los tipos de discapacidad identificados fueron a nivel motriz, de audición, de lenguaje, visual, mental, e incluyen los tipos de discapacidad no especificada. Como se observa en la tabla-1, la distribución de los sujetos con algún tipo de discapacidad también es heterogénea. No obstante, los mayores porcentajes de discapacidad se concentran en las áreas motriz, visual, auditiva y mental.

La ciudad de México y el área conurbana cuenta con 13'096,686 habitantes, de los cuales 8'605,369 residen en el Distrito Federal. De este total, 159'754 presentan algún tipo de discapacidad. El rango de edad se consideró a partir de los 0 años hasta más de 70, distribuyéndose de la siguiente manera: Los sujetos con discapacidad motriz forman un total de 80'329; 25'900 sujetos presentan discapacidad auditiva; 4'986 presentan discapacidad en el área del lenguaje; 31'576 sujetos tienen discapacidad visual; 27'528 presentan discapacidad mental; 1'507 sujetos presentan otro tipo de discapacidad y 560 sujetos presentan una discapacidad no especificada.

Del total de sujetos con discapacidad, 78'000 son del sexo masculino y están comprendidos en el mismo margen de edad. La distribución de ese total queda de la siguiente manera. 36'790 presentan discapacidad motriz; 13'080 presentan discapacidad auditiva; 2'607 presentan discapacidad en el área del lenguaje; 15'017 presentan discapacidad visual; 14'925 presentan discapacidad mental; 830 sujetos más presentan otro tipo de discapacidad, y 300 más una no especificada.

En el caso de los sujetos del sexo femenino comprendidos en el mismo rango de edad, 81'754 son el total de personas con discapacidad. Ese total se distribuye de la

---

<sup>14</sup> [www.inegi.discapacidad.com.mx](http://www.inegi.discapacidad.com.mx)

siguiente forma. 43'602 sujetos presentan discapacidad motriz; 12'820 sujetos presentan discapacidad auditiva; 2'379 sujetos presentan discapacidad en el área del lenguaje; 16'559 sujetos presentan discapacidad visual; 12'603 sujetos presentan discapacidad mental; 677 y 260 sujetos, presentan otro tipo de discapacidad y no especificada respectivamente.

Como se observa en los totales existen 3'154 sujetos del sexo femenino más que los sujetos del sexo masculino que presentan algún tipo de discapacidad. Otro dato que marca una diferencia de género es que en la discapacidad mental existen 2'322 sujetos del sexo masculino más que supera a los sujetos del sexo femenino. La diferencia entre sujetos del sexo masculino y del sexo femenino que presentan discapacidad motriz es de 6'812, por tanto se hallan más casos de mujeres con discapacidad motriz. Las causas son multifactoriales como la falta de atención oportuna, carencia de recursos, aislamiento, entre otras.

Ciertamente los datos numéricos son el sustento de la información de tipo cuantitativa y permite conocer en términos concretos ¿cuántos individuos habitan en la República Mexicana? ¿cuál es la densidad poblacional en las ciudades, en los Estados? ¿la actividad económica de esos sujetos, su grado de escolaridad? ¿cuántos presentan algún tipo de discapacidad? Entre un sin fin de información que puede trabajarse por medio de los números. Pero la utilidad de estas cifras va más allá de la elaboración de gráficos de barra, o de las distribuciones normales. A partir de los números es posible realizar interpretaciones y ofrecer algún tipo de explicación a uno o varios fenómenos. Por ejemplo, a partir de conocer el número de sujetos que ha emigrado a los desarrollos urbanos en los últimos 5 años, es posible establecer las causas probables que generan dicho fenómeno. Además si los números se leen a partir de un contexto social, la información se enriquece mayormente porque el número toma una "forma humana". Entonces resulta necesario abrir un espacio para comprender lo que hay detrás de las cifras mencionadas en la atención de las necesidades especiales.

Actualmente laboran cerca de 1 millón de maestros de educación básica. Lo ideal sería que cada escuela contara con insumos suficientes para cubrir, por principio de cuenta, las necesidades de la comunidad escolar. Pero la realidad antagoniza con la objetividad de los números, pues no todas las escuelas cuentan con los rudimentos que permitan ofrecer atención adecuada al alumnado en general. En este contexto supóngase lo que ocurre con la atención de los alumnos que presentan necesidades especiales. Aquí no se cuestiona la disposición para atender a los alumnos con esas necesidades, sino cómo esa disposición se ve afectada por la carencia de los insumos básicos, por la lentitud de los procesos administrativos para brindar el recurso, o el hecho de enfrentar la inexistencia del mismo debido a la parálisis del mercado laboral que no corresponde a las necesidades reales de la educación.



Con esta escasez de recursos imagínese que tan caótica resultaría la atención de los sujetos con necesidades especiales, si el total detectado estuviera en edad escolar, independientemente el grado. Como el D.F. recibe mayor asignación presupuestaria, su obligación sería atender el mayor porcentaje de sujetos con necesidades especiales. Esta suposición es útil para evidenciar que el sistema educativo aún no cuenta con todos los recursos para atender adecuadamente a ese sector poblacional. En el mismo sentido, tampoco los recursos están distribuidos de forma equitativa. Si la Educación Regular adolece por la incongruencia entre el discurso basado en los números y la realidad, la situación se complica para la Educación Especial. Donde la asignación de recursos es más austera. Por ejemplo no todas las escuelas cuentan con un equipo interdisciplinario para atender a los sujetos con necesidades especiales, sesgándose así el trabajo de la Educación Especial con los docentes y las familias. Entonces a través de las cifras puede conocerse una parte de la realidad, pero lo que no es posible hacer, es continuar con criterios acomodaticios que pretenden dar cuenta de la realidad con los datos estadísticos.

Pudiera pensarse que los aproximadamente 160 mil sujetos que presentan necesidades especiales residentes del D.F. no es una población que justifique toda una infraestructura encaminada a brindarles atención. Más aun si se considera que de ese total no todos están en edad escolar, ni derivado de su condición física, se desprenden necesidades educativas especiales. Pero es necesario acotar que las necesidades especiales, no siempre están asociadas ni se derivan de algún tipo de discapacidad. Como lo señalan Pacheco y Zarco (1994), el medio sociocultural es una potente fuente generadora de necesidades especiales por la falta de estimulación, experiencias poco significativas, falta de propósitos. Así el medio sociocultural en el que se desarrollan los sujetos, juega un papel preponderante para aminorar o magnificar las diferencias en sentido desfavorable.

La privación sociocultural es una sólida realidad que evita los criterios reaccionarios que hacen énfasis en la condición de los sujetos. Para hablar de discapacidad deben evitarse los reduccionismos evasores del contexto, del cual depende el tipo, grado de severidad, momento de diagnóstico, intervención terapéutica, calidad de los servicios recibidos, acceso a las ayudas técnicas (SEP, 2000). Tales criterios contextualizan la discapacidad como parte de una realidad social. Téngase presente la necesidad de brindar apoyo especial para desarrollar las capacidades e integrar a los sujetos sin discapacidad pero si con necesidades especiales. Dicho apoyo tenderá a garantizar el respeto de sus ritmos de aprendizaje, atención interdisciplinaria y trabajo colegiado del colectivo docente, sobre todo si la educación se pensó en términos de equidad.

La atención a la diversidad en los espacios educativos representa el inicio de una serie de acciones concatenadas y congruentes que persiguen la integración en todos los espacios de desarrollo para los sujetos con necesidades educativas especiales. Las personas que forman ese grupo no son diferentes, en el sentido de valía, a los

demás en la concreción de su proyecto de vida. Es decir, precisan de experiencias, apoyos, herramientas que les permita generar expectativas y alternativas para que como todo sujeto las concrete a lo largo de su vida (Estrada, 1997). Y el proyecto de una persona rebasa el ámbito educativo todo sujeto requiere de espacios laborales, culturales, recreativos, de salud, etc.

En la atención a la diversidad bajo el criterio de equidad se estipula que todos los sujetos deben gozar de los mismo derechos y oportunidades. Si se retoman los supuestos anteriores referentes a la distribución de los sujetos para ser atendidos, no todos están en edad escolar, ni todos reciben el apoyo de acuerdo a sus necesidades. Por tanto es necesario diferenciar que el nivel y grado de dificultad para acceder a la currícula de la educación regular no es asunto que competa únicamente a la capacidad de los sujetos. Es un hecho comprobado que dependiendo del tipo de atención, de los medios utilizados para apoyar el sujeto con algún tipo de discapacidad, marcan la diferencia entre la mejoría en el estado y desarrollo de los sujetos, o la severidad de su caso por carecer de los apoyos que requería para mejorar su condición de vida (Ministerio de Educación y Cultura, MEC, 1996).

Un aspecto poco trabajado en el tema de la discapacidad, precisamente son las condiciones en que ocurre el desarrollo de los sujetos con o sin discapacidad. Obviamente las condiciones de los sujetos con necesidades especiales cobra mayor relevancia porque su condición complica más su acceso a la currícula de forma convencional. Más no debe soslayarse que la permanencia exitosa de un sujeto en la escuela mantiene estrecha relación con el medio de desarrollo ofertado por su grupo social. Pues al interior de los grupos se supera o se agrava la condición de los sujetos, sin importar el número de sujetos que se trate<sup>15</sup>. Significa que la atención a las necesidades especiales no debe darse en términos de volumen, sino éticos, que a su vez implicaría mantener monitoreadas de forma constante las acciones bajo las cuales se ofrece atención a las necesidades especiales (MEC, 1996).

Algo que los números no reflejan es todo el trabajo que implica brindar atención adecuada al alumnado con necesidades especiales. Prueba de ello es la construcción del currículum en el que históricamente no aparecen consideraciones para apoyar a los sujetos con necesidades especiales. Desde los tiempos del auge de la cultura griega delimitó y dividió su campo de conocimiento en dos bloques, el trivium y el quadrivium. El trivium constaba de gramática, retórica y lógica; el quadrivium, de aritmética, geometría, astronomía y física (Lundgren, 1997). Fuera una u otra opción, ambas respondían a ciertas demandas que justificaban la necesidad de formar a un sujeto con determinadas características, con un perfil de

---

<sup>15</sup> La atención que brinda el Estado a través de los servicios de la Educación Especial, no debe depender del número de sujetos, pues desde éste sistema educativo no se propone la atención de acuerdo al número de sujetos que presenten necesidades especiales. sobre todo recordar que el apoyo a la educación regular es y será una constante, por el desarrollo del conocimiento. Obviamente no siempre serán las mismas necesidades, pero siempre requerirá el apoyo de otras instancias para lograr un buen nivel de calidad.

conocimiento útil en el desarrollo de la Nación. Por lo que el autor entiende el currículum como un texto producido para la educación que organiza diversos campos del conocimiento. Evidentemente la primigenia estructura del currículum no considera ni conlleva algún tipo de atención dirigida a los sujetos con necesidades especiales.

En el caso del trivium la clase dirigente de Atenas consideraba que la retórica era el instrumento del poder político y, a sabiendas de que Atenas llegó a ser el centro político más importante, era inevitable atender tal demanda. El trivium se caracterizó por su sentido práctico-utilitario. Los sujetos beneficiados por dicho código, además de llegar a ser considerados como miembros responsables y activos en la dirección política de su Nación por participar directamente, también desarrollaron la capacidad de comprender los problemas científicos y de las diversas teorías sobre el mundo. Con base en estos elementos comenzó a construirse el ideal educativo, manteniéndose vigente por largo tiempo, aun en la actualidad en cierto modo guarda semejanza con varios ideales educativos que favorecen la construcción de imaginarios alejados de la realidad al proponer un prototipo de sujeto.

Con el paso del tiempo y con la creciente necesidad de conocer con mayor exactitud la naturaleza, su orden, el quadrivium cubrió las expectativas del grupo social, no obstante, no resultaba suficiente para dar cuenta de la realidad. De manera que surge la alternancia entre ambos, porque compartían un principio, “evitar llegar a un falso conocimiento guiados por los sentidos”. Pero en ninguna de las acciones que son base para el desarrollo de la educación moderna, no aparece ninguna acción para los sujetos con necesidades especiales que por supuesto ya existían. Sólo para aquellos que en un futuro serían los responsables de los rumbos de la nación figuraron en la mente de los visionarios educativos.

Al ver someramente la organización del conocimiento en la antigua Grecia, es fácil advertir que no ha existido un código único para presentar el conocimiento a los estudiantes. Los currícula como códigos cambian con el paso del tiempo. Las discusiones en torno a estos, son tan diversas de acuerdo a lo que haya que modificar, suprimir, innovar. Un ideal suple a otro, un campo de conocimiento se complejiza y se divide; o presenta mayor problema al hallarse en determinado ciclo por lo que resulta más pertinente moverlo a un nivel más superior. Cualquiera que sea la acción siempre el impacto toma dos sentidos, hacia el alumno y hacia el maestro. Pues ambos viven el currículum, del que se desprende toda una serie de experiencias.

## UNA ESCUELA PARA TODOS

### CONSIDERACIONES SOBRE EL CONTEXTO SOCIOCULTURAL COMO FACTOR RELEVANTE EN EL DESARROLLO DE LOS SUJETOS CON NECESIDADES ESPECIALES

En una aproximación a la definición y conceptualización de las necesidades educativas especiales resulta imprescindible ampliar el margen de comprensión a fin de reconocer e integrar el conjunto y la conjugación de los diversos elementos desprendidos de los planos biológico, social, emocional, cultural, así como los juicios de valor imperantes dentro del colectivo social. A través de los cuales se determinan capacidades y limitantes de los sujetos con necesidades especiales. En el devenir histórico se aprecia que las garantías sociales propuestas para atender las necesidades de los sujetos con algún tipo de discapacidad, no fueron hechas por los sujetos que enfrentaban la discapacidad en sí.

El desarrollo y concreción de las reformas dirigidas a mejorar sus condiciones de vida inició con el ofrecimiento de espacios de desarrollo. Dichas iniciativas fueron emitidas por aquellos que viven de forma externa la realidad de la discapacidad y de la atención especial. No se pretende afirmar que los sujetos con necesidades educativas no hayan intervenido, sino esclarecer que su participación hasta la fecha ocurre a cierto nivel y alcance. Esta forma de trabajo evidencia un desequilibrio en la política de integración, por lo que actualmente se vislumbra una participación, podría decirse protagónica, por parte de los sujetos con necesidades especiales.

La participación protagónica constituye una alternativa para favorecer la promoción y concreción de los procesos de integración. El hecho de participar más directamente, implica que los sujetos adquieren mayor responsabilidad sobre sí mismos, sobre su propia integración. Lo valioso es que ellos compartan su visión sobre cómo es necesario modificar la realidad, cuenten con un espacio propio y estable para su desarrollo. Ya no bajo el sentido de préstamo, dependiendo de lo que alguien más dicte, decidiendo formas, tiempos y medios para atenderlos. Por tanto, en materia de integración el único axioma existente, es la inexistencia de un manual o procedimiento unívoco de atención. Entonces, las experiencias de otros países no son, ni deben entenderse como manuales de procedimientos en pro de una integración exitosa. Simplemente son eso, experiencias que pueden enriquecer la construcción de un proceso propio en cada Nación, congruente con la realidad de cada grupo social (García, 1993).

La forma más viable de atender eficientemente las necesidades especiales de los sujetos con o sin discapacidad, es bajo un enfoque integral que considere el desarrollo del sujeto en tres sentidos. El sujeto en sí mismo; el sujeto en relación y función de su medio en el que actúa e impacta por la fuerza y sentido de sus acciones; y el sujeto en función y relación de sus otros sociales. Bajo esta perspectiva surge la imperiosa necesidad de repensar la educación, ofertarla desde otro ángulo, no más centrada en el sujeto cuyas necesidades y recursos son asignados y dictados por otros, en su mayoría, ajenos a la realidad concreta de lo que ocurre en los espacios educativos, aún en la vida misma de los sujetos, sólo así pasaran del dominio de la abstracción al de la concreción.

Esos tres sentidos como marco explicativo y de comprensión sobre el desarrollo de los sujetos, obliga a considerar un mecanismo presente en dicho proceso, el de la variabilidad. Aunque el término es propio al campo de la biología, por su utilidad en las explicaciones evolucionistas, en este documento la variabilidad se propone y piensa en de forma más amplia. Pues la realidad incluye elementos sociales, variables que favorecen o dificultan el desarrollo de los sujetos. En la esfera de lo social no existe una proporcionalidad directa o inversa para el desarrollo de los sujetos. La totalidad de los sujetos se configura en parte con aspectos individuales y otros colectivos. Esto complejiza la comprensión en el desarrollo de los sujetos con o sin discapacidad, con o sin necesidades especiales, por hallarse en la inmensidad de la variabilidad de los elementos socioculturales que permean su desarrollo.

Ciertamente las variables presentes en el plano biológico determinan la constitución genotípica y fenotípica de los sujetos. De igual modo, las variables presentes en el plano social también influyen en su desarrollo social. Y como ocurre en el plano biológico, los sujetos que se integran al grupo social carecen de control sobre las variables de su contexto. Dentro de la compleja organización y funcionamiento de los grupos sociales escapa, a la competencia de los sujetos, los criterios predeterminados acerca de lo que se espera de ellos. Aún más cuando unas características resultan más deseables o valoradas que otras. Hasta cierto punto, todas estas expectativas pueden considerarse como naturales, pero, llevadas al extremo, como si se tratara de someter a un tamizaje a los sujetos evidencian el hermetismo y resistencia predominante en el grupo para reconocer la diversidad.

Qué caso tiene valorar una característica sobre otra cuando el verdadero valor no reside en ellas, sino en el sujeto mismo. En este sentido, el desarrollo de los sujetos con necesidades especiales no es un asunto particular sino colectivo. Así como en el terreno de la biología la variabilidad tiene carácter, hasta la fecha, impredecible, el desarrollo social de los sujetos también lo tiene. Los elementos socioculturales son condiciones dadas no por la capacidad, sino por factores resultados de la inventiva humana. Lundgren (1997) los entiende como medios de producción y reproducción. Ahora bien, a diferencia del plano biológico, donde para observar alguna variación de importancia en los seres vivos deben transcurrir cientos, miles o millones de años, en

el plano social no es necesario esperar tanto tiempo. El dinamismo característico de los elementos sociales responde con rapidez a los estímulos internos y externos, a nivel macro o micro del desarrollo de los sujetos. Por ejemplo, el ambiente en que ocurre el proceso de aprendizaje en una primaria “x” puede modificarse conforme a los intereses de trabajo para elevar la calidad de la enseñanza en la escuela, por ejemplo. Esta necesidad en particular, anticipa modificaciones a nivel micro y macro.

A nivel micro, en el espacio escolar, la escuela goza de facultades para modificar las condiciones en que ocurre su proceso de enseñanza-aprendizaje; la atención a los sujetos con necesidades especiales; la relación, participación e inclusión de las familias en el proceso educativo. Este tipo de cambios o modificaciones no se propicia por personajes ajenos a la escuela en cuestión. La escuela misma puede representar el génesis de una transformación en el ámbito escolar (Sirotnik, 1994). Otra vía para que ocurran cambios o modificaciones es la externa, a nivel macro. Ejemplo de ello fue la puesta en marcha, por parte de la SEP, de un programa dirigido a elevar la calidad de las escuelas primarias en el Distrito Federal. Esto sucedió sin que fueran tomadas en cuenta las particularidades de cada escuela, ni las características o necesidades de la población escolar (SEP, 1997, 2001a).

La finalidad en ambas posturas es mejorar el proceso educativo de la población escolar, pero existen diferencias significativas porque en la escuela, las acciones internas responden a las necesidades dictadas por la realidad de la población atendida. La forma de plantear el trabajo es diferente porque diferentes son las posturas, percepciones e intereses para llevar a cabo un proyecto de trabajo. Entonces, las acciones a nivel macro más que responder a las necesidades reales de la comunidad escolar, responden a las exigencias de organismos financieros. Quienes según su experiencia y realidad dictaminan, a la vez que condicionan las acciones que los necesitados de su apoyo deben seguir (Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas [UNESCO]; 1998). Según la experiencia de los organismos financieros los resultados deben observarse a corto plazo, pero los efectos de las modificaciones en las variables presentes dentro de la escuela no son lineales como suponen dichas recomendaciones. Habrá de considerarse todos los factores que afectan e influyen a los sujetos dentro de la escuela para evitar seguir modas educativas (Delval, 1990; Torres, 1998).

Es un hecho que no todas las recomendaciones son garantía de mejoras. Delval y Torres (Ibíd.) sostienen que el ámbito educativo puede ser objeto de profundas reformas o simples cambios superficiales, que sin serlo son presentados como verdaderas reformas. En la mayoría de los casos se trata de discursos adornados con lenguaje progresista, con neologismos de moda. Esta realidad evidencia la imposibilidad de anticipar, con base en la experiencia de otros, si los efectos de dichos cambios aplicados a su realidad serán favorables o no. Lo más pertinente para conocer la realidad y determinar las acciones es mediante la evaluación (SEP, 2001a). Entendida como proceso inherente a la lógica de enseñanza. Sólo así

existirán las condiciones para conocer la pertinencia de los programas, si afectaron positivamente a los alumnos, o si no ocurrió nada en función de lo que se esperaba. Como puede observarse, en la modificación de las variables sociales, no hay necesidad de esperar cientos o millones de años para ver los efectos en los sujetos, los tiempos son más abreviados.

La realidad concreta en la que viven los sujetos, desarrollándose y aprendiendo, se forma por las experiencias cognoscitivas, afectivas, así como por las oportunidades y herramientas originadas en el entorno (SEP, 2001b; SEP, 2003). Desde un enfoque sistémico esos cuatro elementos que buscan potenciar y desarrollar la capacidad de los sujetos, no garantiza el beneficio en las distintas dimensiones que lo configuran (biológica, psicológica y social). Aunque la finalidad sea que estén presentes en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, no exime a la escuela de hacer una constante revisión de sus procesos para adecuarlos a las necesidades de los alumnos, sean grupales o individuales. Como en el caso de los alumnos con necesidades especiales que bien pueden ir desde modificaciones arquitectónicas, hasta las más finas, aplicadas al currículum (García, I., Escalante, I., Escandón, M., Fernández, L., Mustri, A., Puga, I., 1998<sup>16</sup>).

Mantener un proceso de evaluación permanente evitará retornar a explicaciones atomistas sobre los sujetos, ampliamente utilizadas para dar cuenta de su totalidad centrándose en uno de sus elementos. La educación actual reclama rebasar tal anacronismo en el marco de la atención a la diversidad. Educar a los sujetos en ésta lógica, demanda el reconocimiento de la diferencia como valor, apunta López (1998). El concepto de la diversidad con todas sus implicaciones bosqueja un trabajo interdisciplinario para satisfacer las demandas de los sujetos en el ámbito educativo. Y un campo de conocimiento de gran importancia e influencia para la educación ha sido la psicología. Sin embargo, habrá de tenerse presente que así como recibe los beneficios dimanados de este campo de conocimiento, el ámbito educativo también recibe el impacto de sus desaciertos. El más notable ha sido la insistencia de explicar la complejidad de las funciones psicológicas a través de las reacciones bioquímicas, situación que apunta hacia un reduccionismo (Cruz, 1976).

Cada función psicológica tiene un sustento anatomofisiológico. El hecho de conocer los elementos y las estructuras donde se desarrollan los procesos no alcanza para dar cuenta de la función, dado que ésta se halla inmersa en un contexto. Toda función psicológica ocurre en un contexto, entonces, también tienen un correlato social traducéndose concretamente en una conducta. Por ejemplo el fenómeno de la atención surge en la relación sujeto-medio, la dificultad que pudiera surgir puede hallarse en las condiciones del sujeto o en el contexto que impide su desarrollo (Téllez, A., Téllez, H., Mendoza, E., Butcher, E., Pacheco, C. y Tirado H. 2002).

---

<sup>16</sup> Integrantes del equipo de la Dirección General de Investigación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal que desarrollan el proyecto de investigación "Integración Educativa".

Aunque en algunos puntos el desarrollo humano observe convergencias, nunca será igual. La heterogeneidad comandará el desarrollo particular por la variabilidad interna, ósea lo biológicamente determinado, y la variabilidad externa, es decir, todo lo que configura el contexto social favorable o adverso. Ambas líneas de desarrollo originan la diversidad en la constitución de los sujetos. Enunciar e incluir esta idea al discurso, no concluye el trabajo. La tarea pendiente es recuperar el valor del sujeto como tal, basado en el “ser”. Es un hecho que todo sujeto se modifica a partir de componentes sociales, culturales, de salud<sup>17</sup>. Entonces el “ser” del que se habla no es un “ser” amorfo ni aséptico, sino un “ser” que toma forma al interior de su grupo. Y es en el seno del grupo social que el sujeto influye y es influido, aprende y enseña.

La configuración de la realidad es netamente diversa, pero, para comprenderla y explicarla priva la insistencia de un enfoque homogeneizador que dicta desde la igualdad las condiciones de desarrollo para los sujetos. La validez y solidez de muchos de los edictos dimanados de este enfoque centralista, simplemente no corresponden a las demandas y exigencias de los sujetos reales y concretos. En consecuencia resultan poco efectivos pese a que van acompañados de criterios de operatividad a fin de garantizar su puesta en marcha. Prueba de ello son los grupos que por las condiciones de su entorno resultan menos favorecidos, no por falta de capacidad, dado que los seres humanos a diferencia de las otras especies vivas, posee una estructura biológica que soporta la inteligencia. Significa que todos los seres humanos sin excepción somos inteligentes. Por tanto, habrá que subrayar que las limitaciones en el desarrollo de los grupos más vulnerables no suceden por la carencia de expectativas, más bien se debe a la precariedad de espacios y experiencias para construirlas y concretarlas. Las limitaciones para los grupos vulnerables se erigen a partir de las decisiones emitidas por los colectivos mayoritarios<sup>18</sup>.

---

<sup>17</sup> Si reconocemos que en la política de desarrollo nacional, el acceso a los servicios de salud es un trabajo que sexenio tras sexenio se pretende mejorar para garantizar que cada uno de los más de 97 millones de mexicanos, resultado del último censo poblacional, goce de los beneficios de la atención médica. No garantiza un mejor nivel de vida, con todo y el uso de los adelantos tecnológicos. Debido a que la salud es un aspecto en el desarrollo de los sujetos que depende y guarda estrecha relación con otros aspectos. Piénsese de forma más situacional ubicando a un individuo que al momento de ser concebido goza de condiciones internas (como el buen estado de salud de su madre) y externas (como una situación holgada en los aspectos materiales que anticipan un buen medio de desarrollo posterior a su nacimiento). Además si el sujeto nace en una zona urbana, supondría mayores ventajas sobre aquellos que nacen en comunidades apartadas. El hecho de contar con la asistencia médica en sus diferentes niveles de atención, no es garantía de que su desarrollo sea el más adecuado. Primeramente porque por causas externas como las políticas presupuestarias que apuntan más hacia la reducción de recursos para los programas sociales, la falta de calidad en la atención médica, la falta de equipo, medicamentos y personal. Variables que de conjugarse plantean una situación desfavorable sin que garanticen la integridad de los sujetos. Prueba de ello son los casos de mujeres que vivieron el desenlace de su embarazo en condiciones por demás precarias e insalubres en plena Ciudad de México que a diferencia de otros lugares de la República cuenta con la mayor concentración de servicios de salud, por ende, de recursos humanos y materiales, así como diversos programas que pretenden acercar los beneficios de la medicina a la población. Con todo lo anterior no ha sido posible garantizar el buen desarrollo de los sujetos nacidos en algún sanitario, en la escalera, sala de espera o a la entrada de algún hospital. Que por políticas internas les negaron el servicio. Con base en lo anterior, podemos decir que vivir en una ciudad no es garantía de mejores condiciones de vida. Como lo muestran los datos que McLaren (1984) revela sobre los elevados índices de mortalidad de la población negra residente en la periferia de la ciudad de Washington. Fue alarmante porque en esa urbe en la que reside el símbolo del poder y hegemonía norteamericano, la mortandad era mucho más alta, que en otras ciudades de menor importancia o desarrollo. Si a todo esto se agregan las variables de tipo económico, laboral, salarial, también influyen en el desarrollo de los sujetos, en aspectos tan esenciales como la salud.

<sup>18</sup> El término mayoritario no se utiliza bajo la idea de volumen, es sinónimo de grupos de poder dada su ubicación social responsables de tomar decisiones que afectan, impactan y modifican la vida de los grandes contingentes de individuos.



La realidad concreta en las condiciones de desigualdad que afectan al desarrollo de los sujetos en general, es un producto construido históricamente y abre distancias abismales entre unos sujetos y otros. Propicia confusión y justificaciones mediáticas que señalan a los sujetos como responsables de un desarrollo inadecuado, omitiendo las dificultades o problemáticas que enfrentan. El análisis y la reflexión hechos hasta el momento evidencia que no son los sujetos, que viven condiciones diferentes al resto de su grupo social, responsables de las limitantes en su desarrollo integral, y no pueden explicarse utilizando la figura de los sujetos. Hacer planteamientos con esta base resulta retrógrado. Sin embargo la investigación educativa muestra que los criterios o juicios de esta naturaleza continúan vigentes y son muy socorridos en las explicaciones dadas por los maestros. Para comprender lo que sucede con sus alumnos que presentan dificultades para acceder al currículum, remitiéndose a la búsqueda de elementos externos a la escuela y a sí mismos para centrar su atención en la comunidad y en los propios alumnos (SEP, 1999).

Las explicaciones que delegan la responsabilidad de los procesos de atención a elementos externos, sin abrir la oportunidad para reflexionar sobre la propia práctica, sustentan la necesidad de brindar a los docentes información pertinente y útil que les guíe a modificar tres elementos esenciales en su quehacer cotidiano, su pensar, actuar y sentir. Cada uno esta inexcusablemente presente en la intervención del docente en la realidad escolar. Un principio de cambio es reconocer que las limitantes en el desarrollo siempre estarán presentes en los grupos de mayor vulnerabilidad. Condición que se magnifica en la realidad de los sujetos con discapacidad, y no sólo ellos, también son afectados quienes carecen de recursos, espacios y oportunidades. Téngase en cuenta que en el desarrollo de un país, como efecto colateral arroja rezago, omisiones generadoras de mecanismos de exclusión traducidos en prácticas segregacionistas (Tuirán, 2001). En las que el grupo social participa avalando tales prácticas de forma consciente o inconsciente. Ignorarlo o negarlo no cambia en nada la realidad construida de forma colectiva.

En México, como en todos los países, existen grupos de mayor vulnerabilidad que no pueden encaminarse ni afianzarse a los derroteros que marcan el progreso. Los grupos vulnerables están constituidos por enfermos, sujetos con discapacidad (o capacidades especiales) indígenas, adultos en plenitud, mujeres, emigrantes y los propios niños (García et al, 2000) de quienes se dice “son el futuro”, quizá por evadir que son el presente desatendido por su grupo social. Los sujetos que forman parte de los grupos vulnerables no necesariamente viven con algún tipo de discapacidad, pero, pueden enfrentar necesidades especiales de diversa índole dada la configuración de su entorno y enfrentar serias restricciones para obtener el beneficio de las oportunidades y espacios potenciadores en el desarrollo de sus capacidades. Si los grupos que no presentan algún tipo de discapacidad llegan a vivir dificultades para consolidar su autonomía, obviamente la problemática para aquellos que experimentan necesidades especiales se magnifica.

La discapacidad, su tipo y gravedad, no son elementos ajenos a la diversidad, forman parte de la misma y para acceder a un mejor nivel de conocimiento sobre este aspecto de la cotidianidad son necesarios dos criterios el reconocimiento y la identificación. No para retornar a las prácticas de estigmatización y etiquetaje (MEC, 1996). Ambos criterios son principio en la construcción de una realidad adecuada e inclusiva. Sin embargo, no siempre existe la disposición de desarrollar un trabajo a partir del reconocimiento y la identificación. Antes de dar inicio a cualquier acción para mejorar los procesos y condiciones de enseñanza-aprendizaje, debe quedar asentado el valor fundamental de la diversidad al interior de la escuela.

La evidencia más sólida de la diversidad para los maestros son los grupos escolares. Lo sujetos con quienes establecen relaciones de trabajo y afectivas. No importa que la conformación de los grupos tenga como base criterios homogéneos orientados a favorecer e impulsar el desarrollo de los alumnos en términos de aprendizaje y socialización. Paradójicamente esos mismos criterios en el contexto escolar muestran que la igualdad en edades, ciclos cursados, incluso de promedios, no garantizan que los sujetos aprendan de la misma forma, al mismo ritmo, o que tengan la misma disposición para el aprendizaje, ni que estén motivados para hacerlo o compartan intereses (Mendoza, 2002). Por eso la diversidad plantea a los docentes el reto de trabajar a distintos ritmos, conceder mayor importancia y tiempo a determinados contenidos para atender las necesidades particulares de su grupo. Esta labor rebasa al propio maestro, complicándose con la insistencia del hermetismo educativo. Los resultados inmediatos se observan en mayores rezagos y estragos en el ámbito educativo.

La naturaleza del trabajo requerida para atender a los estudiantes en general, y más aún a los que presentan algún tipo de necesidad especial, genera inquietud entre los maestros. Unas provenientes desde su propio sistema de sanción bajo el cual evalúan su labor. Otras basadas en una práctica empirista que les lleva a construir juicios apriorísticos sobre las implicaciones de la atención a las necesidades especiales. Por lo general, entre los maestros provoca una sensación de que su carga de trabajo se incrementará. La responsabilidad de atender a la población que presenta necesidades especiales tiene que compartirse entre todos los actores que contribuyen directa o indirectamente en el proceso educativo a través de desarrollar el trabajo colectivo a nivel escuela (SEP, 2001a). La parte medular de todo proyecto son los maestros frente a grupo, por eso es necesario provocarlos, invitarlos a integrar en su quehacer cotidiano elementos teóricos y metodológicos que les dé la oportunidad de trabajar de forma diferente. Un trabajo caracterizado por partir de su realidad y no de supuestos. La atención a la diversidad, así como la integración de educativa no es sinónimo de trabajar de más, sino arriesgarse y asumir la responsabilidad de transformar la educación a partir del compromiso de construir el proceso educativo, con la continuidad de acciones iniciadas al interior de la escuela, pero que den sentido a los sujetos aún fuera de la escuela.

## LA UTOPIA Y CONSTRUCCIÓN DE LA ESCUELA PARA TODOS

A partir del discurso centrado en la atención a la diversidad, desde el cual se plantea la idea de ofertar mejores condiciones de desarrollo a los sujetos con necesidades especiales, surge una utopía con la finalidad de sustantivar la integración educativa de los alumnos, sin excepción. En sentido estricto la utopía es algo irrealizable, pero aquí la utopía de la Escuela para Todos se propone como un proceso de transición donde la lógica de trabajo cambie. Así como la organización, estructuración y sobre todo el tipo de relación entre los sujetos con necesidades especiales y los otros sociales. Trabajar en este sentido representa la madurez social de un grupo, porque en esta utopía se considera la posibilidad de comenzar a gestar un cambio profundo en aquellos que no viven con algún tipo de discapacidad, a fin de que tengan la disposición de compartir los espacios de desarrollo y los sujetos con necesidades especiales no sólo los ocupen, si no también los demanden (SEP, 1994b).

Afortunadamente el proceso de concreción en la integración educativa tiene muchas aristas, puesto que una verdad incólume en la integración es la inexistencia de manuales de procedimiento para llevarla a cabo. De manera que cada grupo tiene la libertad de desarrollar sus políticas, estrategias, principios de trabajo encaminados a favorecer la integración de los sujetos con necesidades especiales. Al respecto, García (1993) revisó la experiencia de otros países y encontró que promover la integración a través de los espacios educativos representa una desventaja porque la realidad de los sujetos con necesidades especiales rebasa al ámbito educativo. Un ejemplo de integración no centrada en el ámbito educativo, sino como política social es el caso de Dinamarca. País pionero en cuestiones de integración con un enfoque abarcativo que extrapola las políticas de la dimensión social, al ámbito educativo. Así las acciones ejecutadas en los espacios educativos cuentan con el respaldo de programas sociales que incluyen otras dimensiones de desarrollo para todo sujeto.

Al igual que Dinamarca existen otros países que desde las macro políticas promueven sus acciones de integración y aprovechan los espacios educativos, más no los emplean como base de sus acciones. Así establecen las condiciones para la aplicación y desarrollo de un programa que incluya otros ámbitos (cultural, laboral, recreativo, de salud). La diversificación de vías para atender las necesidades especiales, evidencia la no universalidad en la construcción de los procesos de integración. No obstante si existen denominadores comunes para garantizar el bienestar de los sujetos, como el indefectible compromiso de partir del análisis de la propia realidad y después derivar acciones más pertinentes que den respuesta a esas necesidades concretas. Pues no se trata de dar a todos los sujetos lo mismo, sino lo que cada uno necesita para desarrollar su capacidad con su consabida traducción en conocimientos, competencias, habilidades, destrezas, etc.

Otro caso interesante sobre la integración, también revisado por García (1993), es el de Alemania. Nación caracterizada por pertenecer al bloque de las economías desarrolladas, la integración de los sujetos con necesidades especiales es un asunto no resuelto. Alemania carece de políticas definidas para atender las necesidades especiales debido a dos demandas expresas por dos grupos. A ambos les resulta bastante ambiguo hablar sobre la integración educativa ya que un grupo lucha por promover la integración de los alumnos con necesidades especiales a las escuelas regulares. Su contraparte en franca oposición se resiste manteniendo la postura de que la atención a los sujetos con necesidades especiales debe continuar a través de la educación especial. Esto sustenta cómo en el país germano todavía operan dos sistemas educativos donde prevalecen las diferencias entre los alumnos. Aquellos que presentan algún tipo de necesidad educativa especial, y aquellos que no. Situación similar que vivía el sistema educativo mexicano antes de la reforma de la educación regular y especial.

Los casos de Dinamarca y Alemania sustentan la complejidad existente en la concreción de la integración educativa. Obviamente todas las voces parecen tener sus fundamentos y en consecuencia los acuerdos se tornan imponderables. No basta con reorientar los sistemas educativos o enunciar que ahora la lógica educativa inicia con la atención a la diversidad. En el caso de México la lógica educativa hasta antes de la reforma, resultaba incompatible con la intención de integrar a los sujetos con necesidades especiales, por no ofertar las condiciones mínimas para el progreso de los sujetos excepcionales (Bautista, 1993). Ahora bien, la integración depende en cierta parte de los programas, las políticas y demás insumos aportados desde el macro sistema, pero, el trabajo concreto tiene lugar en los espacios educativos, en la escuela. A su interior toman forma las dinámicas de trabajo para atender las necesidades especiales de los alumnos con o sin discapacidad.

Si la producción teórica ofrece un panorama equilibrado para comprender qué es la integración y a quién va dirigida, también conduce a considerar en qué espacios se hace más propicia tanto la integración como la atención de los sujetos con necesidades especiales. Hablar de espacio va más allá del sentido puramente físico, más bien, en sentido cultural. Por lo que la utopía de una Escuela para Todos conlleva a una serie de ideas cuya pretensión es comprender, explicar y expresar conceptos útiles que orienten el trabajo cotidiano. En la Escuela para Todos debe existir claridad sobre la cultura de integración, la atención a la diversidad, la discapacidad, las necesidades educativas especiales, las adecuaciones y tantos más preceptos necesarios que favorecen una reeducación, más que de los sujetos con necesidades especiales del grupo social en su conjunto que lo impacte a diversos niveles fortaleciendo las bases sobre cómo ofertar una educación inclusiva. Para López<sup>19</sup> (1998) sería la educación intercultural rebasando la idea de integración, pero, se aleja mucho de las condiciones reales y dominantes del ámbito educativo en la actualidad.

---

<sup>19</sup> Documento presentado en la Universidad de Málaga, España.

La construcción de la Escuela para Todos dependerá de los saberes, el conocimiento y las experiencias, tanto del área social-personal, como de la científica que cada uno de los protagonistas aporte. Porque el espacio de la Escuela para Todos requiere de acciones sistematizadas que favorezcan un trabajo apegado a criterios científicos, pero acompañados de la sensibilidad de los docentes para concretarlos. La Escuela para Todos debe tener espacio para las más diversas opiniones, vertidas en un ambiente de tolerancia, donde converja la participación por diversos motivos, pero cada una con la claridad y obligación de aportar experiencias y elementos útiles que modifiquen las condiciones de los sujetos con algún tipo de necesidad especial<sup>20</sup> para desarrollar su capacidad. Resulta básico comprender que si bien las condiciones anatomofisiológicas marcan una diferencia en algunos sujetos, no les priva de poseer capacidad potencial.

La construcción de la Escuela para Todos precisa de las aportaciones conceptuales, metodológicas, relacionales y valorales como elementos propios de los procesos de atención de los sujetos con necesidades especiales. La integración educativa no se reduce a un proyecto de carácter burocrático, es más bien filosofía, paradigma y praxis que circunscribe un trabajo cotidiano que además de respetar las diferencias, las reconoce como valor primigenio en la labor de educar. Así la Escuela para Todos opera bajo una verdad inexcusable, todos los niños aprendan independientemente de sus características. La Escuela para Todos esta dispuesta a atender el progreso individual de los sujetos y contar con los servicios de apoyo para atender adecuadamente a cada miembro de su comunidad escolar. Esta lógica de trabajo demanda de los docentes la formación y actualización, no sólo de las nuevas generaciones. Resulta imprescindible la inclusión de los docentes en ejercicio profesional juntamente con la reorientación y redefinición de la organización y funcionamiento de la enseñanza (Bautista, 1993).

Poco provecho existe en iniciar una propuesta de acciones persecutorias acompañadas de descalificaciones hacia la labor realizada por los docentes. Lo más pertinente es rescatar la experiencia dimanada de la atención educativa que a la fecha se ofrece para comprenderla y dar cuenta del tipo de atención educativa ofrecida hasta el momento. Un acercamiento objetivo a la realidad escolar puede darse en términos de la reflexión, el análisis, la evaluación, el compartir experiencias. Cada una tiene un carácter indefectible y apuntan hacia la posibilidad de consolidar una dinámica que permita transformar la escuela ordinaria en una Escuela para Todos en dos sentidos. Un poco hacia fuera y un poco hacia dentro. Cualquier ámbito que ocupe la atención de los interesados e involucrados en esta temática, sin duda perfila su objeto de estudio no de manera aislada. Todo objeto de estudio llámese discapacidad, necesidad especial, adecuación, etc., está inmerso en un

---

<sup>20</sup> Habrá de reconocerse que la necesidad especial de la que se habla, se halla circunscrita en el ámbito educativo. Por lo que para algunos especialistas es necesario considerar las necesidades especiales en otros ámbitos como el laboral por ejemplo, lo que conduciría a centrar el discurso y las acciones en la atención de las necesidades laborales especiales. En consecuencia, al abrir el margen de observación se consideran otros ámbitos que también requieren de intervención para atender por ejemplo, las necesidades especiales en materia de salud.

contexto. Considerar el contexto permitirá comprender con mayor amplitud todos aquellos hechos o fenómenos que ocurren en torno a éste. Al mismo tiempo evitan caer en la seducción de enfoques monádicos que conducen a razonamientos y explicaciones reduccionistas. Y sólo consideran los elementos externos a la práctica docente (SEP, 2001a) distando mucho de la realidad que los sujetos experimentan.

## LA INTEGRACIÓN COMO ASUNTO SOCIAL

A diferencia de Alemania, en Dinamarca, donde la integración ocurrió en términos sociales y no exclusivamente educativos, atender y promover la integración a partir de una política social confiere equilibrio a la responsabilidad de integrar a los sujetos con necesidades especiales ya que todo el grupo social asume la responsabilidad. En el caso de México el esfuerzo más estructurado para atender las necesidades tipificadas como especiales, tuvo lugar en el ámbito educativo tras la reforma de 1993. Esta acción facilitó la promoción para realizar un trabajo conjunto entre educación regular y especial. El trabajo colaborativo es base del proyecto de integración y la lógica a seguir en la Escuela para Todos. No obstante, los resultados obtenidos son poco alentadores por la marcada territorialidad existente entre la Educación Regular y Especial. Pese a todo el discurso, reformas y reestructuraciones, entre los docentes de educación regular y especial prevalece un distanciamiento importante y marcado antagonismo. La labor de uno frente al otro se percibe como ajena que demanda la creación de sitios de encuentros en la labor de ambos profesionales a fin de esclarecer que bajo el proyecto de la Integración Educativa, sólo existe una educación que es para todos (SEP, 2001b).

Ciertamente el proyecto de Integración Educativa lleva ya varios años, sin embargo, el tiempo no garantiza haber alcanzado su propósito. A casi una década del surgimiento del proyecto la integración propuesta sigue en proceso (SEP, 2001 a y b). Esta realidad, lejos de ser buena o mala, representa un reto porque la integración educativa no es un hecho consumado y los recursos teórico-metodológicos siguen sin ser aprovechados en su totalidad. Aquí surge la invitación para transformar la escuela. Sin buscar más allá de los planteles educativos, sino reconociendo que la cotidianidad educativa, evidencia las grandes distancias entre la propuesta de integración y lo que cotidianamente ocurre entre Educación Regular y Especial.

En la actualidad los esfuerzos del gobierno mexicano por atender adecuadamente a los sujetos con necesidades especiales tomaron una forma más estructurada y holística. No porque las ideas innovadoras surgieran en el periodo “foxista”, sino que la formalidad del proyecto del presente gobierno ocurre al rescatar muchos de los elementos trabajados desde hace tiempo, en el área de la educación especial. Lo rescatable de la iniciativa “foxista” es que el proyecto<sup>21</sup> tiene carácter integral y fue

<sup>21</sup> (Fuente: [www.gobernación.discapacidad.mx](http://www.gobernación.discapacidad.mx) )

presentado como “Programa Nacional de Atención con Calidad para Personas con Discapacidad”. Sin dejar de reconocer que gran parte del contenido de dicho programa proviene de las propuestas y acciones de trabajo realizadas en el periodo “zedillista”<sup>22</sup> que incorporaron los ámbitos laboral, recreativo, de salud y cultural.

Este tipo de iniciativas distribuye de forma más equitativa la responsabilidad en torno a la integración de los sujetos con necesidades especiales. La escuela ya no carga con el mayor porcentaje de responsabilidad como promotor de la integración. Aparecen en el escenario la Secretaría de Salud<sup>23</sup> con una propuesta comprometida en abrir –considérese en el sentido más amplio- sus espacios para ofrecer la atención adecuada al sector poblacional con algún tipo de necesidad especial. Destacándose la participación del Centro Nacional de Rehabilitación (CNRH). Otro es la Secretaría del Trabajo, cuyo cometido es promover la apertura de espacios laborales en distintos sectores para personas con discapacidad. Además en la presentación del programa del gobierno, al menos en el discurso ya se considera el desarrollo integral de los sujetos a partir de una concepción biopsicosocial.

No cabe duda que un avance importante es considerar la dimensión biológica, psíquica y social de los sujetos, al menos en el discurso. La tarea pendiente es el trabajo que traduzca el discurso en acciones concretas. De aquí la necesidad de aprovechar toda la experiencia surgida del ámbito educativo, pionero en el desarrollo de la integración en México. Una labor de las escuelas es ocuparse, precisamente ya no de lo abstracto, sino de las acciones que benefician a los sujetos concretos y les permitan mejorar sus condiciones de vida, como consecuencia de experimentar las mejoras en las condiciones de desarrollo. Y la Escuela para Todos tendrá que partir de una concepción sobre el sujeto como ente biopsicosocial. Esto posibilitará a la escuela proponer formas de trabajo y atención que impacten al sujeto en esas tres dimensiones que lo configuran y definen.

---

<sup>22</sup> A partir de 1995 la reorientación de los servicios de educación especial responsables de la atención de los menores con discapacidad en ambientes integrados de educación regular, con carácter progresivo, ya que en el ciclo escolar 1996-1997 se contaba con 630 Unidades de Servicio en Apoyo a la Escuela Regular, para principios del siguiente ciclo existían 1,234. Significa un incremento de casi el 100% en sólo un período escolar. Durante el ciclo 1996-1997 existían 683 Centros de Atención Múltiple, donde los menores que no se benefician de la educación en escuelas regulares, recibe atención especializada. De la misma forma se incrementaron los centros de atención múltiple a 778 para el siguiente ciclo. A fin de facilitar el acceso de los menores y jóvenes con discapacidad a los centros escolares, se efectuaron adecuaciones arquitectónicas de las instalaciones físicas escolares. La Ley de Adquisiciones y Obras Públicas de 1995 establece ya los nuevos lineamientos sobre el diseño, construcción y adecuación de las escuelas a fin de eliminar barreras físicas que impiden el libre tránsito de la población con movilidad limitada en los espacios educativos y en lugares públicos de algunas ciudades del país. Estos lineamientos contemplan la instrucción del sistema Braille, rampas y transporte especial. La Secretaría de Educación Pública promueve también junto con organizaciones no gubernamentales de personas sordas y ciegas, el diseño y elaboración de adecuaciones de acceso a los libros de texto usando el Lenguaje de Señas Mexicanas en vídeo y la impresión en sistema Braille para ciegos. Estas acciones se realizan retomando las propuestas de organizaciones no gubernamentales que coparticipan en proyectos piloto. Fuente: [www.sep.gob.mx](http://www.sep.gob.mx)

<sup>23</sup> Por ejemplo, en el ámbito legislativo, se promovió la actualización del marco jurídico Federal y Estatal; en materia de salud, la Comisión Nacional reporta acciones de prevención y atención de la discapacidad; las Unidades Básicas de Rehabilitación, que se crearon con el propósito de acercar a la población los servicios de prevención y detección temprana de signos de discapacidad, aumentando de 90 a 150 en los tres años siguientes. Las nuevas unidades se instalan de modo prioritario en municipios de aguda marginación. Esta acción representa un avance en la creación de una cultura de integración a través de la prevención y acercando el servicio a la población que dadas sus características socioeconómicas .

En el presente documento la Escuela para Todos se piensa como un espacio de trabajo cuya lógica de atención tenga como base el respeto, la tolerancia y equidad. Con base en esto, se desarrollarán acciones congruentes con una oferta educativa incluyente y la labor docente se configurará a partir del compromiso, responsabilidad, reflexión, análisis, criticismo y creatividad de un maestro sensible a la realidad que otro enfrenta. Elementos necesarios para lograr la transición de una escuela ordinaria a una Escuela para Todos anclada en un marco de atención a la diversidad. Hablar de una cultura de la integración implica considerar conceptos, ideas, valores, relaciones, formas de organización, entre otras. Para López (1998) la diversidad no está constituida por las personas socialmente reconocidas como “deficientes”. Implica considerar a los colectivos minoritarios, quienes históricamente han sufrido y soportado los criterios de las culturas mayoritarias, incrementando su vulnerabilidad por la lógica y dinámica de vida dictada, aceptada y realizada por aquellos que viven ajenos a la realidad de estos grupos.

La reflexión del profesor López (Ibíd.) ineludiblemente conlleva a rescatar sus ideas sobre diversidad, diferencia y desigualdad. Para él la diversidad hace referencia a la identificación de la persona por la que cada cual es como es y no como se preferiría que fuera. El reconocimiento es lo que configura la dignidad humana, algo evidente y objetivo. La diferencia es la valoración de la diversidad. Por el hecho de ser una valoración cae en el espacio de la subjetividad expresándose de diversas formas: rechazo, antipatía, xenofobia, racismo, intolerancia, simpatía, comprensión, xenofilia, tolerancia. La desigualdad por su parte establece jerarquías entre las personas por criterios de poder social, político, económico, étnico o por cualquier otra razón. Marca diferencias no como valor en el sentido de aprehender la enorme riqueza que implica ser diferente y que se traduce en oportunidades de desarrollo, acceso a espacios y pertenencia a un grupo por el hecho de “ser”.

Estas acotaciones adquieren un carácter universal porque prácticamente es imposible hallar homogeneidad en el género humano. No sólo en términos genéticos, aunque algunos grupos luchen por conservar su “pureza”, la diversidad ocurre por la influencia del caudal social que ocurre a velocidades insospechadas en distintos niveles, personal, intelectual, cultural, laboral, económico, emocional, etc. Pues al compartir un mismo espacio, surgen fenómenos como el multiculturalismo, pluriculturalismo e interculturalismo<sup>24</sup> que propician el contacto de múltiples cosmovisiones y al desarrollarse en franca interacción modifican el contexto.

La diversidad es una característica inherente a la humanidad, en consecuencia los grupos escolares, que a fin de cuentas son grupos humanos formados en condiciones predeterminadas y pese a algunos elementos que tienden a la

---

<sup>24</sup> Siguiendo a López (Ibíd.) el multiculturalismo es el reconocimiento de que existen varias culturas en un mismo territorio en un momento determinado. El pluriculturalismo es un modelo de intervención que pone el énfasis en el mantenimiento de la identidad de cada cultura y el interculturalismo es una forma de intervención que subraya el valor de las relaciones e interacciones de la convivencia de las culturas en un mismo espacio social.



homogeneización –como la selección, la edad, el nivel de desarrollo, la instrucción formal alcanzada, entre otros- los sujetos en sí mismos son fuente de la diversidad. El desarrollo de cada sujeto estuvo, está y estará permeado de distintas condiciones biológicas, psíquicas y sociales. Precisamente la colectividad, término aplicable a la población escolar, se configura con cada una de las individualidades de los sujetos. Puntualizando que el hecho de que los sujetos persigan un mismo fin o compartan una necesidad, no implica que para satisfacerla requieran de lo mismo. Entonces los grupos escolares tienen diferentes características y condiciones que ponen en evidencia las relaciones establecidas a su interior, las jerarquías, la funcionalidad, los medios de comunicación, su sistema de valor. Obviamente siempre han estado presentes, más ahora es tiempo de reconocer, identificar y aceptar la diversidad de los grupos humanos. Una cosa es necesario aclarar, reconocer la diversidad y darse a la tarea de atenderla, no es sinónimo de anarquía, desorden ni disparidad.

La configuración de los grupos escolares es compleja y al añadir las dificultades de tipo académico, plantean verdaderos enigmas en distintos sentidos, finalmente enfrentados por docentes, directivos, familia y propiamente los sujetos. Los docentes perciben las situaciones o condiciones diferentes de los sujetos, pese a compartir espacios, propósitos, formas de trabajo comunes a toda la institución. En parte se debe a su formación, dado que resulta sumamente variada. El modelo educativo ofrece un importante abanico de posibilidades que van desde las escuelas públicas (normales, normales de especialización) hasta las instituciones privadas (Latapí, 2003). En esta lógica, si la pretensión de las escuelas es atender y educar en el marco de la diversidad, al proponer llevar a cabo un proceso de integración advierte la necesidad de modificar la escuela ordinaria. Siendo la integración educativa una encomienda de nivel nacional, no en todas las escuelas ocurre, precisamente por la ausencia de las condiciones y elementos necesarios para concretar la integración. Dos grandes rubros salen a la vista “los fundamentos filosóficos” y los “principios generales” (Bautista, 1993). Sin soslayar la importancia que cobra la dirección y sentido que el docente concede a su labor (Tenti, 1999).

Existen varios fundamentos filosóficos que dan sentido a la utopía de la Escuela para Todos. Uno es el respeto a las diferencias, implícitamente conlleva a la idea de que en la escuela se reconoce y acepta el hecho de la heterogeneidad de los alumnos, misma que construye la realidad educativa. Otro fundamento son los derechos humanos, referido a la igualdad de oportunidades para todos los sujetos. No únicamente como elemento discursivo, sino bajo la consigna de dar cumplimiento a las obligaciones contraídas como grupo social y el respeto vivido a la diversidad. Porque entre los derechos y las obligaciones, el cumplimiento y el respeto de ambos, tiene lugar el estado de bienestar para los sujetos, quienes han depositado sus expectativas en la escuela (SEP, 2000c). A partir de la fundamentación filosófica, en la Escuela para Todos el proceso de enseñanza-aprendizaje ocurrirá con apoyos curriculares flexibles que atiendan las necesidades particulares. Desde esta perspectiva el currículum se concibe como un elemento potenciador del desarrollo integral de los sujetos y no como filtro de los mismos. Aunque la definición del

currículum continúe siendo punto de álgidos debates, en la Escuela par Todos más allá de la preferencia teórica, los docentes deberán comprender que el currículum acota los campos de conocimiento dando claridad al trabajo a desarrollar a fin de que los sujetos en general reciban sus beneficios. También el currículum representa la base en la determinación de las acciones necesarias para adecuar la enseñanza dirigida a los sujetos con necesidades especiales. Por lo que puede decirse que el currículum más que constituirse como “fuente del saber” demandando homogeneidad en el estado de conocimiento de los sujetos, es un punto de referencia en el diseño de los apoyos que guíe a los sujetos a la convencionalidad, la normalización con los “otros” y su entorno.

En la Escuela para Todos los servicios de apoyo son necesarios para ofertar una educación integral. Contar con un equipo interdisciplinario es un principio que guía hacia el trabajo colegiado, de carácter sistémico. En términos llanos, la escuela debe funcionar bajo la apertura profesional. Acción fundamental para educar en el marco de la diversidad, rebasando las buenas intenciones, intervenciones empiristas, explicaciones reduccionistas, entre otras. La complejidad de atender las necesidades especiales en el marco de la diversidad demanda sistematización, planeación y un verdadero proceso de evaluación. En la construcción de la Escuela para Todos debe tenerse claridad sobre las pautas de acción, como la normalización, encaminada a la procuración de servicios para lograr metas esenciales traducidas en una buena calidad de vida, el disfrute de los derechos humanos y la oportunidad de desarrollar sus capacidades tal como el resto del grupo social realiza sus actividades para desarrollar su vida. Así como la integración, referida al acceso al mismo tipo de experiencias en todos los ámbitos que configuran la realidad de los sujetos. Una más la sectorización, para brindar la atención y el apoyo en el lugar donde reside el sujeto. Otra ya muy conocida, pero generadora de discusiones es la individualización de la enseñanza, la cual no propone la elaboración de un plan para cada sujeto, sino tomar en cuenta estilos y ritmos presentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Téllez et al. 2002). Con esta base, el contexto educativo perderá el matiz de impersonalidad y favorecerá que la cotidianidad se llene de significados compartidos por toda la comunidad escolar.

En el proceso de transición, en la escuela priva la necesidad de ver un poco hacia dentro de la escuela, y un poco hacia afuera. La transición de una Escuela Ordinaria<sup>25</sup> a una Escuela para Todos demanda la participación y promoción de todos los involucrados. No basta un programa, no es suficiente el manejo conceptual

---

<sup>25</sup> En el presente trabajo se prefiere utilizar el término ordinario, para hacer referencia a la forma y condiciones en ocurre la oferta educativa. Se considera más pertinente denominarlo así, para evitar tipificaciones que rayen en las polarizaciones al magnificar las deficiencias del trabajo de las escuelas, como sucede con la idea de “Escuela Tradicional”. En este trabajo comulgamos con la idea de que la educación es perfectible en todos sus sentidos. La actividad educativa no puede entenderse como algo estático. Porque mantiene constante interacción con la evolución social. Momento a momento surgen nuevas demandas a fin de ofrecer a los sujetos los mejores elementos coadyuvantes en su desarrollo. La idea de Escuela común, es en cierto sentido el espacio que precisa de una transición, de ser construido sistemáticamente para que todos los sujetos hallen un espacio de desarrollo. Por tanto, en la Escuela Común, aún no existe la apertura de atender la diversidad.

de ideas innovadoras. Ante todo está el compromiso e involucramiento cultural<sup>26</sup> de todos. Dado que los etiquetajes, descalificaciones y subestimación dirigidas a los sujetos con discapacidad tienen lugar desde el propio seno familiar. Dinámica que conduce a acciones discriminatorias. Finalmente estos criterios dan forma a conductas manifiestas a través de la segregación, exclusión de experiencias en las cuales se potencia y desarrolla la capacidad de los sujetos. La gravedad del asunto radica en el juicio dirigido a los sujetos sobre su valía en el grupo social, sin haberles proporcionado la facilidad de participar de las experiencias de aprendizaje en los ambientes de desarrollo diseñados específicamente para que ocurra este proceso.

Cuando se habla de desarrollo resulta inevitable pensar en la participación y función que tiene el tiempo en los procesos de aprendizaje. Una fuerte evidencia son los grupos escolares donde los sujetos reciben los mismos estímulos, un estilo docente, una misma dinámica de trabajo, la misma currícula, no obstante el aprendizaje ocurre a distintos ritmos, no sólo por discapacidad, sea orgánica, sensorial o intelectual. La diferencia en el ritmo de aprendizaje se halla estrechamente asociada a las condiciones sociales y a las características culturales (Pacheco y Zarco, 1994). Sin perder de vista la significación que el sujeto hace de su entorno, sobre cómo vive las experiencias educativas. Tener en cuenta esta realidad contribuirá a terminar con el mito de la relación directa en la que se plantea que el ritmo de aprendizaje se determina por el tipo y grado de necesidad. Sin excepción todo sujeto tiene capacidad de aprender, pero el tiempo y la forma varían, aún sin presentar alguna necesidad que al rebasar a la mayoría de los alumnos se define como especial.

Identificar, reconocer y aceptar la diversidad en los grupos sociales, por ende en los grupos escolares representa un reto en dos sentidos para todos los involucrados. El socio-afectivo y el de las acciones. El primero contempla la socialización y el tipo de relación que se establece con los sujetos con necesidades especiales. Este ámbito es un espacio para que el sujeto desarrolle su capacidad de integración a su grupo de referencia y aprender dentro de éste, porque le proporciona seguridad e identidad. Condiciones primigenias para el fortalecimiento de su posterior individuación. El segundo contempla la disposición y dirección de los elementos existentes (humanos y materiales) para integrar a los sujetos con necesidades especiales.

---

<sup>26</sup> Un elemento importante en la cultura de la integración es el principio de la normalización. En Dinamarca Bank Mikkelsen director de los servicios sociales dedicados a los sujetos con deficiencia mental, planteó este principio de acción para ofrecer a los sujetos posibilidades de hacer cosas normales. No porque prevalezca la valoración de que las personas con deficiencia hacen cosas anormales, o porque resulten extraños a su grupo social, sino porque se reconoce que las experiencias en el ámbito social, refiriéndose a la calidad de las mismas, representan la base para que los sujetos tengan la posibilidad de llevar una vida más normal, es decir, sin tener que luchar por la aceptación del grupo social, porque simplemente pertenece a éste (García, 1993). Así, los médicos pedagogos sustentaron que el Estado tiene el deber de dar a la infancia la educación necesaria para la vida. Significa que la educación no es un fin en sí mismo, sino un medio. Al Estado también correspondería considerar a toda la población considerando la división del trabajo conforme a aptitudes y esfuerzos debido a las capacidades de los sujetos. Y es un criterio compatible con el trabajo que en México se debe realizar a fin de atender a los sujetos con necesidades especiales.

Al manejar adecuadamente ambos sentidos crece la oportunidad para reeducar a todos los integrantes de ese grupo y generar un ambiente de respeto. Plantear una relación con base en el respeto favorece la oferta de un servicio educativo de calidad y no cómo dádiva de las mayorías, para los colectivos minoritarios en número más no en importancia o valía. En la operación de esa transición de la escuela es necesario actuar en los planos colectivo e individual. El primero referido a la responsabilidad social. El segundo lo que personalmente le compete hacer a cada individuo. Un trabajo de estas características depende del grado de compromiso basado no en la intención de apoyar, sino en el conocimiento que se tenga sobre el tópico, la capacidad de problematizar y para generar cambios en el ambiente. Esto advierte la exigencia de un trabajo sistémico en el que cada uno atienda, intervenga y aporte desde su ámbito de competencia. Con base en esto, es posible comprender con mayor certeza de qué se habla, o a qué se hace referencia con la utopía de “Escuela para Todos”. Inicialmente es una forma de pensar la educación, no como postura epistemológica, más bien como objeto maleable al cual lo sujetos con necesidades especiales no tienen la obligación de alinearse con la esperanza de ser aceptados por causa de su condición. La Escuela para todos reconoce y asume el compromiso de cubrir todas las necesidades eliminando las desventajas.

En escuela ordinaria existe la participación de la comunidad, sin embargo, existe de forma limitada, por ende, la toma de decisiones es verticalista. Tales condiciones deberán desaparecer en la Escuela para Todos para favorecer las aportaciones más pertinentes que apoyen el desarrollo de la escuela misma. Si la transición ha de concretarse, es imprescindible el involucramiento de las familias, no sólo las familias de los sujetos con necesidades educativas especiales, también instituciones y organizaciones interesadas en el tema. La escuela esta obligada a aprovechar los espacios y recursos disponibles en su contexto para cubrir las expectativas de todos los sujetos. La transición de la que se habla representa un nuevo engrane para hacer funcionar de diferente forma la maquinaria educativa y favorecer el cambio en general y no sólo para unos cuantos.

#### LOS CURRÍCULA ESCOLARES COMO BASE PARA LA ATENCIÓN DE LAS NECESIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAJE Y ESPECIALES

Sin excepción, los sujetos presentan necesidades educativas derivadas de una dinámica social y exigencias del medio. El sujeto por sí mismo no tiene posibilidad de satisfacer tales necesidades, precisa de apoyos específicos para que su capacidad se traduzca en competencias y así pueda apropiarse del bagaje que su grupo social le ofrece (Torres, 1998). Estos elementos facultan a los sujetos para interactuar de forma adecuada con su grupo social, comprender su entorno y transformarlo. Entonces ya no es suficiente el aprendizaje que por sí mismo puede lograr al interior de la familia. Todo sujeto precisa de un tipo de conocimiento más especializado y el lugar más indicado, por supuesto, es la escuela.

La complejidad en el desarrollo social, laboral, económico etc. debe conducir al replanteamiento de la estructuración, organización y operatividad de los currícula escolares como eje fundamental en la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. No basta con asistir a la escuela o estar matriculado para recibir los beneficios de la educación. Tampoco es suficiente establecer relación con los compañeros de grupo o tener gran capacidad física. Un eje que, hasta ahora, da sentido y justifica a las instituciones educativas es la currícula porque condensa el conocimiento, valores, habilidades, destrezas y competencias, dirigido al desarrollo integral de los sujetos así como su integración en el grupo social como personas autónomas participativas de la totalidad de su entorno, capaces de comprenderlo, interactuar en éste, hasta modificarlo (SEP, 1993).

Los currícula son resultado de una serie de decisiones, intenciones, acciones, que se concretan y persiguen una finalidad. En el currículum se bosqueja un tipo de sujeto. Conforme avanza el tiempo los currícula obligadamente deben transformarse, modificarse, acotarse o extenderse atendiendo a múltiples factores como el avance científico, tecnológico, económico, filosófico, político, etc. Pues cada uno configura las condiciones y exigencias en el desarrollo de los sujetos. Según Lundgren (1997) el establecimiento de la educación obligatoria, y su consecuente curricular, debe considerarse como una consecuencia de la red de transformaciones en la sociedad en diferentes ámbitos (económico, ideológico, social).

Ciertamente los códigos curriculares pretenden dirigir el conocimiento de los sujetos, sin embargo, no hacen consideraciones, al menos de manera explícita, sobre los sujetos con necesidades especiales. Significa que los códigos están dispuestos y dirigido para un tipo de sujeto, aquél que tiene la capacidad de acceder a éstos. En el interés de preservar y aumentar el conocimiento, resulta más factible si es depositado o confiado a aquellos que, a juicio manifiesto del grupo social, tienen la capacidad de lograrlo. En contraparte ceder todas esas producciones a los sujetos que presentan dificultades o problemas en su desarrollo, no garantizaría el bienestar común del grupo social. Sin darse cuenta, con toda intención, o sin ella, el grupo social emite una evaluación sobre “el otro” y encuentra que algunos no compatibilizan con los que constituyen la norma.

La competencia de educación especial estriba en el apoyo y difusión de la verdad en torno a la necesidad que tienen todos los aspirantes a recibir educación son sujetos concretos. Niños y niñas que precisan de apoyo para desarrollarse armónicamente. En estos términos, en el código curricular no debe existir lugar para las diferencias, exclusiones ni discriminaciones que funcionen como filtro selectivo. Todo grupo social busca legar a los sujetos el bagaje cultural, social, científico, etc., utilizando los medios necesarios para asegurar la apropiación de éstos. Si la orientación del grupo social es la de incluir y no de excluir, los códigos curriculares no tienen por qué ser diferentes, ni desarrollarse bajo una lógica de selectividad. Pues en cierto sentido un currículum que plantea y promueve diferencias es motivo de confusión para el

maestro, debido a que el trabajo de los docentes no ocurre en la abstracción sino en la concreción de un tipo de experiencias cuyo vínculo es el conocimiento articulado, secuenciado y dosificado. Criterios contenidos precisamente en el código curricular.

En el proceso educativo los códigos curriculares representan una herramienta en el quehacer docente dirigida a facilitar, guiar e impulsar el desarrollo de los sujetos. Por tanto, resulta incongruente que los currícula emerjan como una fuente de diferencias sustanciales entre los usuarios del servicio. Si el trabajo de la escuela tiende a la selectividad, pierde su sentido como espacio social de desarrollo, para convertirse en aval y promotor de la segregación. Mientras la escuela está “abierta” a unos permanece inaccesible para otros. El problema es delicado porque la condición de discapacidad, así como de las necesidades especiales es totalmente ajena a muchos sujetos, es decir, nadie decidió nacer con trisomía 21 o con alguna característica especial, determinada genéticamente. Si los individuos pudieran elegir, seguramente cada uno preferiría gozar de integridad física y mental. En el mismo sentido, muchos sujetos que padecen secuelas en el plano motor y cognitivo derivado de alguna infección viral que afectó su SNC, preferirían no haberla padecido. Y si de elegir se trata, lo mismo ocurriría en la dimensión social, los sujetos juntamente con sus familias rechazarían las condiciones de extrema pobreza, de explotación, de falta de cultura a fin de ofrecer a los nuevos miembros condiciones favorables para que desarrollen toda su capacidad, y redunde en el bienestar personal, y social.

En la intención de educar la escuela no es una entidad separada de la cotidianidad de un grupo social. El hecho de contar con una estructura organizacional, jurídica y funcional, no la vuelve ajena a la comunidad. En un enfoque sistémico, la escuela es un elemento más de la sociedad, los aprendizajes de los sujetos inician con sus actividades cotidianas e incluyen las vivencias en su grupo social, en las relaciones que establecen con otros y con su entorno a veces mediatizado y a veces aislado<sup>27</sup>. El aprendizaje puede ser social o académico, todo depende del momento, de las circunstancias en las que configuren el contexto del sujeto. La riqueza del medio social, a la vez variada y compleja, no pierde su carácter de desigualdad. Mientras enriquece con experiencias a algunos, otros encuentran formas variadas de limitación en su proceso de aprendizaje, sea social o académico (Armendáriz, 1998).

---

<sup>27</sup> Quizá no halla mayor problema de comprender a que se hace referencia con el mundo mediatizado, pero conviene redundar un poco más en la explicación que puede ser muy particular. El mundo al cual se integra un sujeto ya tiene una estructura determinada, sostiene cierta dinámica y así funciona, con esto tal y cómo está se encuentra el nuevo miembro del grupo social. La mediatización hace referencia a todo aquello que adopta una forma herramental, por consiguiente útil en la apropiación de cada uno de los elementos, formas y significados del grupo. Pero también en ese proceso de hacer suyo lo que otros produjeron el sujeto comienza su propia obra y se enfrenta, como diría Cruz (1971), a su mundo hecho a mano. El mundo creado por el hombre, claro está no de la nada, pues el mismo autor dice que sólo Dios es capaz de crear de la nada, y los humanos no somos Dios. El sujeto enfrenta al resultado de sus acciones, aprende de las experiencias que eligió, que seleccionó de acuerdo a su interés.

En el caso de los grupos sociales occidentalizados preparan a los sujetos empleando dos tipos de aprendizaje para que en un futuro desempeñen un rol (SEP, 1993). Las características del rol atienden a la convencionalidad vigente en el grupo social, que a su vez sustenta la normalidad de los sujetos. Si el sujeto cae fuera de la norma, es decir, fuera de lo que la mayoría está en posibilidades de hacer, de forma inadvertida el sujeto con necesidades especiales se ve inserto en una dinámica dictada por los demás. Si el impedimento para asumir y ejecutar ese rol por parte de los sujetos con necesidades especiales tiene bases anatómicas o fisiológicas, tal vez vive la combinación de las formas inadecuadas de interacción con su grupo social.

Cuando las acciones del grupo social y las del individuo no satisfacen las necesidades de los sujetos o simplemente resultan inaccesibles, aparece un efecto que Armendáriz (1997) denomina como limitantes socioculturales. En consecuencia el desarrollo de los sujetos es literalmente bloqueado por una amplia y compleja restricción real y concreta. Su pertenencia, al grupo sufre reducciones por el hecho de no entender, interpretar, manejar y manipular de manera convencional los signos, los símbolos y los productos sociales. Aunque viven severas restricciones en términos de experiencia, la plasticidad del sujeto para aprender le permite acceder a ciertos espacios, pero, las limitantes culturales propician déficits intelectuales no por la falta de capacidad sino de oportunidades. Por este motivo muchos sujetos insertos en la escuela ordinaria sienten extraña una realidad que les exige situaciones que los rebasan, dada la precaria calidad de sus experiencias.

En la atención de las necesidades especiales, desde la utopía de la Escuela para Todos, propone un tipo de atención basada en la disposición de considerar las limitantes derivadas de algún tipo de discapacidad, así como aquellas generadas por limitaciones socioculturales. Ambos elementos en la atención de los sujetos con necesidades especiales, forman parte de la heterogeneidad y riqueza de la población escolar. El conocimiento que una institución tenga sobre su población, va más allá de las características de sus alumnos. La escuela forma parte de una comunidad, por ende, afecta y es afectada por la problemática y dinámica del grupo social. Si la escuela conoce de manera más estrecha las características de la comunidad, sus acciones estarán encaminadas a desarrollar propuestas que impacten de forma real, la cotidianidad escolar de los alumnos en general, aprovechando la currícula a fin de no extraviarse en una serie de acciones que poco o nada impactarán el proceso de atención e integración de la comunidad de alumnos con necesidades especiales.

El derrotero más complejo, pero a la vez más pertinente para éste ideal de Escuela para Todos, es el aprendizaje significativo. Su concreción precisa un conjunto de medios que al instrumentalizarse favorezcan el desarrollo de los sujetos hacia la autonomía personal y la integración social. Hablar de autonomía e integración devela una orientación de los “otros” sociales, que se dieron a la tarea de identificar las potencialidades individuales de aquellos identificados como diferentes, aunque en realidad todos somos diferentes en tres dimensiones (biológica, psíquica y social).

De aquí la complejidad del sujeto pues en parte es un ser biológico, sin dejar de ser psíquico ni social. El ser humano no es más biológico que social, ni más psíquico sobre las dos anteriores. A decir verdad resulta prácticamente imposible establecer una territorialidad entre las dimensiones que constituyen al ser humano, no obstante, el esfuerzo hecho para diferenciarlas tiene fines de estudio pero en ningún sentido resultaría provechoso explicar la realidad del ser humano a través de una sola de estas dimensiones.

Por ejemplo, Sagan (1993) considera que la desventaja del ser humano con respecto a otras especies biológicamente es importante. Mientras algunas especies de mamíferos cuadrúpedos transcurridos apenas unos minutos de su nacimiento logran una independencia relativa, debida a ciertos aprendizajes por rudimentarios que sean, resultan primordiales dentro de su grupo a fin de estar en condiciones de integrarse e interactuar con los otros y su mismo medio. En el ser humano no ocurre lo mismo, de todas las especies quizá sea la que más tarda en independizarse (alrededor de dos décadas en promedio<sup>28</sup>). La diferencia, que en cierto sentido constituye una desventaja para los humanos con relación al resto de las especies, tiene una compensación que marca una diferencia diametral, la gran capacidad de realizar aprendizajes en periodos de tiempo muy cortos. Ya desde la década de los 60, Merani (1962) apuntaba que la adaptación del animal se realiza centrada en el equipo individual y restringido que proporciona su organización biológica; a las funciones de órganos y sistemas apenas agrega la acción instrumental de garras, picos, etc., el conjunto de todas aseguran la continuidad de una conducta, pero al mismo tiempo restringen todo cambio en la misma excluyendo de la adaptación la posibilidad de cambios individuales. Entonces el animal está rígidamente atado a la actividad que le prescribe su organización corporal, sus acciones y reacciones carecen de proyección sobre las acciones y reacciones de la descendencia. El aprendizaje debe ser recommenzado en cada generación y por ende el nivel de los resultados se mantiene siempre idéntico. La adaptación del ser humano a su medio no es una relación meramente biológica, los recursos del ser humano se extienden al pensamiento y la palabra que aseguran la transmisión de experiencias y abrevian los procesos de adaptación para las nuevas generaciones. Así el hombre construye su sistema cultural, con la conquista y la trascendencia en las dimensiones espacio y tiempo, con la preservación de su experiencia y la de los otros.

---

<sup>28</sup> La independencia o la autonomía, citada en un sentido amplio, en la especie humana no es un hecho que siga un vector, tiene que ver con los usos, las costumbres de los grupos sociales. La independencia de los sujetos de diferentes grupos tiene que ver con la edad, con la capacidad de sobrevivir realizando una de las actividades aceptadas en el grupo de referencia. Pero los intereses y el apoyo generan condiciones distintas que influyen el proceso de independización o esta ocurre en términos diferentes. Pues si un sujeto cuenta con apoyo económico que le libra de centrar su atención y trabajo en cómo resolver su necesidad de alimento y alojamiento, y si su interés se enfoca en consolidar proyectos de tipo académico, a esto se dedicará. En cierto sentido es independiente, porque ha desarrollado su capacidad de decisión. No así con otro sujeto que deba atender primordialmente las necesidades básicas para mantener su vida, centra su atención en la solución de éstas. La independencia también viene como un reto, en el caso de la población juvenil de los E.U.A. dejar el hogar a temprana edad se ha convertido como un valor. Lo contrario ocurre con la población de jóvenes en el viejo continente en países como Italia. En dónde la independencia se pospone porque conlleva asumir responsabilidades y gastos, no es por la falta de capacidad sino por conveniencia.



La independencia de los sujetos, su autonomía e independencia requieren de elementos biológicos, psíquicos y sociales. Con la adecuada estimulación del medio, físico-natural y social, la problemática o dificultades del sujeto con necesidades especiales anticipa mejores condiciones de vida y desarrollo. Y aunque es el propio sujeto quien modifica su entorno, y en consecuencia vive el resultado de sus propias acciones, las más de las veces, las expectativas de vida y desarrollo de los sujetos con necesidades especiales son más lacerantes que para las minorías guiadoras. La influencia del medio es tan determinante que al ver los resultados, naturalmente surgen sentimientos de escepticismo y resistencias. Pero la escuela tiene en los códigos curriculares una sólida base para diseñar y ofertar experiencias que involucren las tres dimensiones de desarrollo del sujeto. Realizarlo depende en cierta forma del conocimiento que la escuela tenga acerca de su población. Dado que si las experiencias en el contexto cotidiano de los sujetos son limitadas, el trabajo de la escuela debe ofrecerse en sentido compensatorio.

Un ejemplo que muestra la influencia que tiene el medio para apoyar el desarrollo de los sujetos con necesidades especiales es el caso de Hawking (Whtie y Gribbin, 1992). Afectado por el ALS (enfermedad de las neuronas motoras) siendo uno de los hombres más brillantes de los últimos tiempos, se encontró en desventaja con relación a su grupo. Una parte de su totalidad sufrió severos daños. Hawking experimentó un periodo de deterioro, constituyéndose en un problema imposible de vencer por sí mismo. Pero en su entorno físico-natural y social, encontró compensación a la condición de inmovilidad de prácticamente todo su cuerpo. La alternativa de solución no tuvo como génesis su gran intelecto, sino en el apoyo de sus "otros sociales". Así su potencial no halló restricciones como consecuencia de su actual condición. Téngase en cuenta que el potencial humano, no queda supeditado a la capacidad cognoscitiva. El potencial de un sujeto tiene múltiples formas de expresarse en los diferentes ámbitos, social, laboral, educativo, recreativo, etc. El apoyo que su familia le brindó, tal como lo expresara el propio científico, le ayudó a llevar una vida bastante normal y tener éxito en su carrera. Por una parte su familia y por otra sus colegas constituyeron parte en la solución de la problemática enfrentada. La solución no se centró en devolverle la capacidad motriz. Propios y extraños no consideraron que Hawking, pese a estar enfermo estuviera incompleto. Su familia le proporcionó los medios necesarios, afectivos, materiales, laborales y de salud para que tuviera la posibilidad de continuar recuperándose.

El caso de Hawking sirve para sustentar más el principio de realidad en torno a la integración de los sujetos con necesidades especiales. El desarrollo del sujeto no depende de sí mismo, ni la materialización de sus capacidades conforme a la convencionalidad previamente estipulada por el grupo social. Por muy adversa que resultara ser la condición del sujeto, las limitantes no se focalizan en su condición, sino en la indiferencia, rechazo o simulación del grupo social. Aquí surge la verdadera complicación en la vida de los sujetos con necesidades especiales. Pese a que los currícula presentan los contenidos, propician una relación entre los sujetos, docentes y alumnos. La variabilidad de las condiciones que permean la vida de los

sujetos, no ocurre de manera natural. Es necesario un mediador que dé acomodo a los elementos sociales para apoyar a los sujetos con necesidades especiales. Como Hawking, quien no está en condiciones de ganar ninguna prueba de resistencia física, pero, en su proceso de integración, su piedra angular fue ese pequeño espacio que no fue afectado, su intelecto. Si en un principio su capacidad intelectual se vio amenazada por su limitación física, la variación en su entorno, propiciada por su familia y colegas, le facultó para seguir trabajando con abstracciones muy complejas para explicar un fragmento más sobre cómo podría ser el universo (Hawking, 1988). No sólo para sí mismo sino para compartirlo con los demás.

En la Escuela para Todos, el trabajo partirá del reconocimiento de la capacidad natural de todos los sujetos sin excepción. Sobre todo que puede manifestarse en formas diversas. Enfrentar alguna dificultad en su expresión y desarrollo, no significa imposibilidad o inmutabilidad del sujeto. Si en el plano físico existe alguna limitante ¿qué hay de lo social y lo psíquico? O si la deficiencia afecta el plano social ¿qué ofrece la escuela para potenciar la capacidad del sujeto? Permitiéndole interactuar con otros y establecer relaciones adecuadas. En la construcción de la Escuela para Todos, se habrá de centrar la atención en conceptos muy básicos pero determinantes en el rendimiento de los alumnos, como es la inteligencia. Siendo una tarea inmediata la resignificación de esta capacidad presente en los sujetos y que puede ser lo suficientemente estimulada a través de la currícula y la interacción con otros sujetos.

## LA INTELIGENCIA EN LOS SUJETOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

A finales del siglo XIX, cuando una parte del mundo convulsionaba ante el desarrollo industrial, los procesos educativos obviamente también fueron afectados y la inteligencia llegó a ser el “caballo negro” de la educación formal. Un sujeto era inteligente si aprendía los contenidos propuestos en el código curricular, pero, había que encontrar una forma que garantizara que los sujetos realmente aprovecharan la oportunidad de estudiar. La exigencia presente en la transición de lo agrario a lo industrial, generó la necesidad de establecer estándares que anticiparan las posibilidades de éxito de los estudiantes (Lungrehn, 1997; Hernández, 1999). Dada la lógica de desarrollo imperante en la ideología<sup>29</sup> de un grupo social en desarrollo resultó inadmisibles invertir dinero en sujetos cuyo rendimiento académico fuera bajo o limitado. Ambas situaciones representaban retrocesos en el camino hacia el progreso<sup>30</sup>.

<sup>29</sup> En este punto la ideología es entendida como la idea dominante de una sociedad en particular en un momento determinado (Lewontin, Rose y Kamin, 1987). Las producciones ideológicas surgen de aquellos que tienen cierto control y pueden ejercerlo presentando sus ideas como criterios rectores para un grupo en particular.

<sup>30</sup> En Francia se produce el instrumento que facilita la cuantificación de la inteligencia. Quien la poseía satisfactoriamente de acuerdo a esta escala, se le auguraba un buen desempeño a lo largo de su trayectoria académica. Al contrario de quien carecía de ella, su detección oportuna libraba al gobierno de inútiles gastos.

Los trabajos de Alfred Binett en ese mismo tiempo, resolvieron el enigma de quién sí y quién no estaba en condiciones de estudiar (Hernández, 1999). En todo este proceso se infiere un concepto de inteligencia como “algo” muy particular relacionado con “algo” muy específico y útil para manejar los códigos propuestos en los códigos curriculares. La inteligencia se pensaba en términos de un todo, un ente. De aquí la idea innatista sobre la inteligencia a través de la cual se pretendía explicar la capacidad de los sujetos sólo por componentes biológicos, ocasionando severas formas de exclusión pues no era posible que todos los sujetos fueran seres inteligentes. En esta lógica resultaba mucho más osada la afirmación que sin importar la raza los seres humanos como tal, por naturaleza son seres inteligentes (Lewontin, Rose y Kamin, 1987). La resistencia a reconocer la inteligencia presente en todos los seres humanos continuó seduciendo al campo educativo. Además con los instrumentos apropiados para cuantificarla el gasto educativo ya tenía la certeza en quiénes debía derramar el dinero. Las partidas presupuestales asignadas a las escuelas no fue más una simple percepción subjetiva, la evaluación de la inteligencia era algo confiable. Los tests indicaban quién era inteligente y quién no. Contar con una serie de instrumentos confiables para medir varias funciones cerebrales pareció ser la panacea a los males educativos, definidos como bajo rendimiento e incapacidad de aprender al ritmo de los demás. Cuántos sujetos habrán sido excluidos de un desarrollo integral, porque los que ostentaban el conocimiento basándose en una prueba vaticinaron que por su falta de inteligencia no aprenderían. Qué impacto habrá tenido para los sujetos y sus familias el hecho de recibir la noticia de que su hijo no accedería a la escuela por no ser una persona inteligente.

Con el avance de la investigación en el campo de la psicología, la concepción de la inteligencia comenzó a modificarse. Dejó de entenderse y explicarse como un ente, un todo, obviamente sin negar la parte genética, pero ya no fue más algo determinante, sino un común denominador a todos los sujetos de la especie. Sustentado en la idea de que por “naturaleza” todos los individuos de la especie humana son inteligentes sin importar el tiempo ni la época. Bajo esta perspectiva no existirían sujetos no inteligentes. Las concepciones sobre la inteligencia comenzaron a gravitar sobre la idea de que se trata de una capacidad (Gardner, 1995).

La inteligencia entendida como capacidad abre una nueva perspectiva para los maestros sobre la formación de los sujetos, ya que independientemente de su condición, la posibilidad de desarrollo puede guiarse en más de un sentido, en más de una forma. Entonces, la mayor discapacidad que pueden enfrentar los sujetos no es por la carencia de alguno de sus miembros o la afección en alguna de sus funciones cognoscitivas, sino por la carencia de estímulos en el ámbito social y educativo, así como las manifestaciones de segregación, expresadas de diferentes formas como el rechazo (Armendáriz, 1997). La compasión, es a todas luces una actitud equívoca para promover la integración. El temor derivado de la ignorancia y la aceptación simulada, quizá son de las actitudes más complejas y dañinas que tornan difusa la comunicación y el trato del docente hacia el sujeto.

Partiendo de la idea que no sólo las palabras comunican, sino que las relaciones establecidas entre los sujetos de un grupo van cargadas de mensajes que pueden contraponerse con el lenguaje digital, con aquello que se expresa verbalmente. En la comunicación humana existe un axioma, la imposibilidad de no comunicar (Waslawik, Beavin y Jackson, 1981). Esto permite explicar y entender cómo la aceptación simulada no favorece a ninguno de los protagonistas de la integración educativa llámese familia, docentes, alumnos, directivos, autoridades. Finalmente los sujetos terminan por descubrir la falacia de su aceptación con resultados devastadores, porque para el desarrollo de su capacidad no es suficiente el puro abordaje de contenidos, en todo ese proceso donde el sujeto se apropia de los elementos curriculares un componente mediatizador es el afectivo.

El modelo educativo guarda una visión sistémica al considerar los componentes socio-afectivos implícitos en la relación cotidiana construida al interior de las aulas y que llegan a ser determinantes en el desarrollo del sujeto que precisa de una atención diferente. Por tanto es necesario conocer de forma más detallada la estructura, organización y funcionamiento de la escuela, de la propia comunidad integrada por las familias a fin de conocer la visión que tienen sobre los sujetos con necesidades especiales. Por ejemplo los mecanismos de comunicación existentes al interior de la familia, el tipo de relación que se establece entre ellos, así como las expectativas que la familia guarda con respecto al miembro con necesidades especiales. Un ambiente familiar estimulante ayuda a suplir la condición de deficiencia del miembro que la presenta, pero, no es algo que funcione de forma innata, es decir, no todos los miembros de la familia comprenden y asumen con claridad su rol dentro de la familia.

Para comprender un poco mejor la complejidad de la familia, el trabajo de Estrada (1997) resulta ilustrativo porque establece que en la pareja, como principio de la familia, existe la necesidad de suplir las carencias del otro. Al comprenderse, cada uno –hombre y mujer- están en mejor posibilidad de ejercer su papel como proveedor, no sólo en sentido material, también en el emocional. El estado de bienestar que uno a otro se proveen establece mejores condiciones para continuar con la aceptación y ejecución de otros roles, como es el de padres y mediadores en la relación de los hijos. Así según el autor, los subsistemas familiares (conyugal, parental y filial) favorecen el crecimiento y desarrollo en términos de sanidad para cada uno de sus miembros. Atención de la cual precisa también el sujeto con necesidades especiales, pero que no siempre recibe porque es considerado como diferente aún en el propio seno familiar.

Si reconocer y aceptar el rol de suplidor favorece un ambiente funcional (más sano) para los sujetos con necesidades especiales, la distribución de la carga emocional generada por tales necesidades será más equitativa. Por otro lado, este ambiente funcional apoyará el trabajo realizado por el maestro en el aula, al hallarse comprometida la familia con el desarrollo del sujeto. El apoyo coordinado logrará

resultados positivos en la integración. Obviamente el docente no puede darse a la tarea de realizar ni absorber toda la carga de trabajo, por lo que definitivamente la intervención de un grupo de especialistas que apoyen el trabajo del maestro es imprescindible. El maestro necesita conocer cómo es el trabajo realizado con el sujeto, con la familia, la problemática que presenta así como sus fortalezas. La actualización dirigida a los docentes, parece ser hasta el momento el mejor principio en la transición educativa y llenar de contenido la utopía de la Escuela para Todos al brindar a los colectivos docentes un marco de referencia a partir del cual tengan la oportunidad de explicarse de manera más profunda la posible realidad que enfrentan sus alumnos con necesidades especiales.

En este documento se sostiene que en el proceso de integración y transformación de la escuela ordinaria, la buena voluntad no basta. No es suficiente con que el docente tenga las mejores intenciones para atender y promover la integración de los sujetos con necesidades especiales. La estancia de estos sujetos no puede depender de la voluntad del maestro, pues sin duda trabajará con maestros que estén dispuesto y otros que rechacen el trabajo. Por eso es necesario el apoyo que pueda ofrecérseles a través de presentarles un marco conceptual que les permita modelar diversas herramientas metodológicas orientadas a lograr una sistematización del trabajo cotidiano con los alumnos con necesidades especiales. Al mejorar la comprensión de la realidad educativa, también tendrán una mejor ubicación para proponer. A juicio de Sirotnik (1994) la transformación de la educación no ocurre en las altas esferas, con la emisión de políticas innovadoras o conservadoras, para el autor la educación se transforma precisamente en los espacios educativos, con el quehacer cotidiano de la labor de los docentes.

La Escuela para Todos no ofrece atenciones distintas a los alumnos, concibe la atención de las necesidades especiales como un servicio más, destinado a favorecer el desempeño de todos los sujetos, así como al establecimiento de vínculos con las familias a través de la orientación a padres. La labor educativa no depende de los docentes únicamente, ni aún de los propios padres, ambos forman parte de un equipo que asume la educación como compromiso, juntamente con maestros de apoyo, especialistas y grupos interesados. Cada uno, como agente educativo desde el ámbito de su competencia tiene la capacidad de favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de los sujetos y sus familias acorde a su contexto.

Los sujetos se hallan en un medio de prolíficas posibilidades para aprender y aportar, manifestar su capacidad en actividades concretas, mostrar sus habilidades y destrezas, todo resultado de la combinación "sujeto-medio-variación". La integración debe responder a las expectativas de los sujetos, pero es primordial cubrir sus necesidades básicas. Al respecto Asmervik (1976); Soder (1980); la Liga internacional (1982); Nirje (1982) y Jarque, (1984)<sup>31</sup>, coinciden en que hay diversas

---

<sup>31</sup> Citados por Molina (1997).

formas de integración, puede decirse graduales, que impactan los diferentes ámbitos (escuela, familia, laboral y social) constitutivos de la realidad de los sujetos. Estos autores distinguen seis niveles de integración, que por supuesto guardan relación con la realidad social del grupo social.

Hablan de integración física. Como es de suponerse la atención sigue el vector de la materialidad, de hacer cosas diferentes en lugares ajenos a los escenarios de su cotidianidad. La intención es modificar todas las limitantes que obstaculicen el desarrollo de los sujetos en función y relación con su grupo, escolar y social. También está presente la integración funcional. La intención es no sólo hacer lo que los demás hacen, sino hacerlo en donde lo hacen los demás. Aunque existe relación con el nivel de lo físico, las actitudes también juegan un papel muy importante. Sigue la integración social. Traducida en términos de derecho, en función de las garantías individuales. Todos los sujetos pertenecen a un grupo social. Por ese hecho son merecedores del respeto y estima de su grupo. De lo colectivo a lo individual, así la integración personal ocurre en función del tipo de relaciones que el sujeto establece con sus "otros sociales". Esto es importante porque independientemente de la condición de los sujetos y derivado de ésta las necesidades que puedan surgir, son seres "sintientes". En el proceso de integración a la sociedad, implica la disposición de oportunidades pertinentes para los sujetos, a fin de lograr una introducción adecuada a los espacios existentes en su comunidad. Por último mencionan la integración en una organización. Los sujetos con necesidades especiales son autores de su propia vida recibiendo el beneficio directo dentro de la estructura de su comunidad, denotando en todo esto que se trata de sujetos inteligentes, que precisan de apoyos para traducir esa capacidad en competencias.

Cabe recordar que en la construcción del proyecto de vida de los sujetos, no queda resuelto únicamente con el trabajo, ni con el establecimiento de relaciones interpersonales funcionales. El proyecto de vida es la conjugación de varios elementos y tipos de relaciones, pero sobre todo, como lo apuntara Arroyo (1997), desde la infancia está en juego el futuro de los niños. Tener claridad hacia dónde se les guía y que se les ofrece en el proceso de integración es vital para aquellos sujetos que requieren de apoyos especiales. No sólo como compensación, porque si la idea es está, significa no tomar en cuenta ni respetar la individualidad y totalidad que estos sujetos representan en su condición actual y real.

Para la esposa del médico oftalmólogo, personajes ficticios de la novela "Ensayo sobre la ceguera" de Saramago (2001), el miedo de conocer su propia realidad, saber si estaba ciega o no, le llevaba a pensar en la condición de otros. Durante algún tiempo antes de decidir abrir los ojos pensó en cada uno de ellos, pero al no tener nadie más en quién pensar, no tuvo más que enfrentar su realidad. En este punto las aportaciones de varios autores, Armendáriz, (1997); Arroyo (1997) y Molina (1997), conducen a una reflexión sobre las propias acciones que no puede aplazarse más. Quizá poner atención sobre lo que a otros les hace falta, no es otra

cosa que evadir las propias carencias, como la ignorancia y prejuicios. Resultado de una dinámica vertiginosa construida a partir de sujetos abstractos, de sujetos ideales que caben en un escenario igualmente construido y transmitido. Una lógica que Ornelas (2002) llamaría ignorancia construida, que es un cúmulo de conocimientos dimanados de imaginarios sociales en los que quedan atrapados los sujetos reales y concretos. Lo más grave es que esa ignorancia construida goza del aval de los que alejados de la realidad, aprueban acciones en detrimento de algunos miembros del grupo social, bajo el absurdo argumento de las minorías.

Tal situación ocurre al perder de vista la realidad, a los sujetos concretos que no caben ni se adaptan a espacios determinados por otros donde no encuentran las oportunidades para desarrollar su capacidad. La pregunta sería ¿quién es especial y quién no lo es? Cuántos de nosotros, que “no somos especiales”, hemos ganado una medalla, o cuántos sin una condición de discapacidad podemos teorizar sobre cuestiones tan abstractas como lo son los enigmas del universo. Ahora piénsese sobre las causas que generan las necesidades especiales, no sólo es la condición orgánico-funcional, la privación sociocultural genera en los sujetos necesidades especiales (Pachecho y Zarco, 1994). No es la falta de capacidad, es la realidad materializada carente de herramientas, apoyos y experiencias específicas dirigidas a desarrollar todo el potencial, que todo ser humano posee.

## LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES

La transición de la Escuela Ordinaria a la Escuela para Todos, requiere de que el colectivo docente desarrolle competencias analíticas y reflexivas para repensar, resignificar su realidad. El colectivo docente tiene la urgente necesidad de percibirse como instigadores del aprendizaje (Foucault, 2002). Lo más importante de construir esa visión sobre sí mismo es asumir la responsabilidad que su trabajo, guía y orienta, no es para unos cuantos sino para todos sus alumnos. En este orden de ideas, en algún grado el colectivo docente se ha dado cuenta de que el aprendizaje es más que la mecanización y la memorización (Strozzi, 2000). En el transcurso de curso advierte que algo falta en sus alumnos, sobre todo en aquellos que ha detectado que presentan necesidades educativas especiales (Strozzi, *Ibíd.*).

Advertir que algo falta es un avance pero habrá de preguntarse ¿Qué elementos integran la formación de docente que le permitan dar respuesta a las necesidades de sus alumnos? ¿Con qué habilidades, destrezas, conocimientos, experiencias, cuenta? ¿Se trata de un docente actualizado o poseedor de conocimientos y metodologías anquilosadas? ¿Está interesado en construir el conocimiento para favorecer el desarrollo de procesos de aprendizaje, o prefiere la asimilación pasiva? ¿Su formación le permite ser un verdadero guiador o facilitador del aprendizaje? ¿Conoce y sabe manejar las herramientas tecnológicas que pueden apoyar su práctica cotidiana? La lista puede continuar, pero, lejos de demeritar a los docentes,

tales planteamientos por una parte reflejan la pobre acción de gobiernos y sociedades, que en su conjunto han desestimado la formación de los maestros (Tenti, 1999; Latapí, 2003). Así los futuros docentes inevitablemente deben transitar por una currícula obsoleta, rebasada por el contundente avance del conocimiento, de la ciencia y sus expresiones tecnológicas.

Las inconsistencias en la formación de los maestros, obedecen no sólo a cuestiones políticas, sino también sociales. Históricamente los políticos han querido definir el perfil de los maestros con base en ideales, marcando severas diferencias entre los maestros de primaria y maestros universitarios. A estos se les consideraba como poseedores del conocimiento, en cambio los maestros de primaria sufrían descalificaciones, y menosprecio a su labor por considerarse que cualquier sujeto que sabía leer y escribir, podía enseñar a otros (Tenti, 1999). Dadas las exigencias actuales del ámbito educativo, pareciera que esta idea debía ser obsoleta, y que la formación de los futuros responsables de la educación básica tendría que ubicarse en el más alto nivel. Pero no es así, aunque investigadores y organismos nacionales e internacionales acerca de la renovación curricular de las normales, se carece de proyectos de evaluación curricular que permita realizar una evaluación de los programas de estudio. La necesidad de hacer una evaluación a profundidad de cualquier programa de estudio, forzosamente deberá considerar los criterios que arrojen información pertinente para llevar a cabo una estructuración de fondo (Díaz, Lule, Pacheco, Rojas y Saád, 1999; Luna, 1997; Coll, 1997).

México vive ante la imposibilidad de concretar una propuesta sustentadora de una formación sólida para los estudiantes del magisterio. Ciertamente que para los maestros en servicio existe el programa de “carrera magisterial” pero éste como otros programas llegan a ser inaccesibles para muchos maestros actualmente en servicio. La elevación de nivel y calidad de la educación no debe depender de un programa así, que dada su poca efectividad, evidenciada en los resultados arrojados por las evaluaciones nacionales, poco impactan la realidad educativa, la elevación de la calidad y sobre todo la efectividad y significatividad que en el transcurso de los 6 años de primaria pueda beneficiar a todos los sujetos.

Que las cosas funcionen de determinada forma, no significa que sea la más adecuada. Las instituciones educativas precisan de maestros cuya visión sea clara sobre cuál debe ser su actuación en el proceso educativo. Y las instituciones también deben estar sujetas a un continuo y profundo escrutinio por parte de los sujetos, de aquellos que dan sentido a las instituciones mismas (Hinkelammert, 1984). Dado que una institución no se hace a sí misma, sino por el trabajo y participación de los sujetos que la conforman. Prueba de ello es que en cada escuela la figura del maestro es esencial y los alumnos son quienes dan sentido a su labor. Los resultados obtenidos dan cuenta de cómo los sujetos, en general, viven el proceso educativo. Entonces, la formación del docente no concluye con una credencial expedida por una institución, es apenas una base que le faculta a desarrollar un



trabajo intelectual y pragmático vigente, creativo, cuyo límite sea el avance del conocimiento mismo para acceder a otros niveles de conocimiento. Es obvio que no puede darse por sentado que el maestro se encuentra en la mejor disposición para continuar estudiando. Al igual que los alumnos que desertan de los centros educativos, por “n” razones, los maestros históricamente han sido fuertemente criticados, poco comprendidos y apoyados (Tenti, 1999). Un primer paso hacia la actualización es la motivación, renovar la credibilidad del docente hacia el estudio como un elemento que le permitirá mejorar su práctica. Un elemento imprescindible para lograrlo es ofrecer al docente que la propuesta sea atractiva. Según Luna (Ibíd.) los criterios que hacen atractiva y viable una propuesta educativa son los criterios de flexibilidad e interdisciplinariedad.

La flexibilidad e interdisciplinariedad permiten al alumno moverse con libertad en la currícula y así resolver sus necesidades educativas, es decir, aquello que desde su experiencia le hace falta conocer para mejorar su labor. No sólo como una exigencia administrativa sino como parte de su compromiso como educadores. Tenti (1999) Delval (1990) y Latapí (2003) entre otros, sostienen que una prioridad para el magisterio debe ser recuperar su misión de educar. Plantearse nuevamente qué significa educar, qué sentido tiene educar y qué o cuáles elementos pueden enriquecer su práctica hoy en día, pese a la problemática presente en el ámbito educativo. Una parte corresponde al colectivo docente, otra proviene de imposiciones administrativas, que sin duda, complican la atención de los grupos aunado a un bajo reconocimiento social, por ende el aún más bajo sustento material<sup>32</sup>.

Si se ha convenido en que la educación es un asunto de todos, cada sector interesado en mejorar la educación está comprometido a definir y clarificar su ámbito de competencia para comenzar a proponer desde éste. No se trata de establecer algún tipo de territorialidad infranqueable, o principios de acción incólumes que más que apoyar al maestro, rayen en propuestas sórdidas, minadas por exigencias burocráticas. Como los maestros requieren de propuestas de carácter integral, coadyuvantes a su formación es necesario organizar esfuerzos en torno a su formación y actualización. Entendiéndose que la formación del maestro, como debe ser la de cualquier profesional, no concluye por haber cubierto la currícula escolar. El apoyo a los maestros debe ser integral, y para conseguir mayor efectividad en los apoyos que se les ofrece, conviene diferenciar a qué nivel se desea intervenir a fin de lograr el máximo beneficio.

---

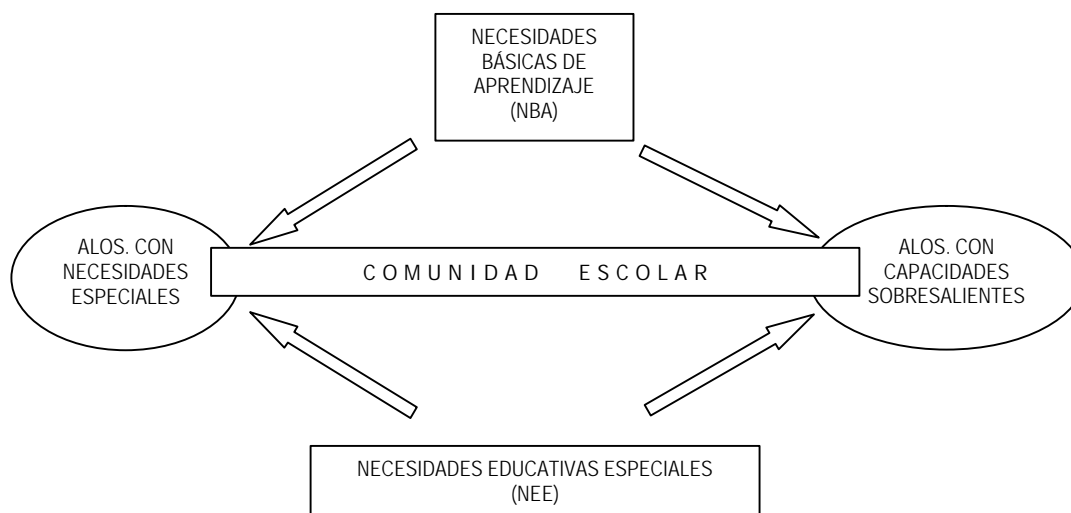
<sup>32</sup> Latapí (2003) llama los rasgos oscuros de la profesión de ser maestro como : El sueldo escaso y lo que ese sueldo significa de bajo reconocimiento social. Las condiciones laborales poco estimulantes, tanto en el medio rural como en el urbano marginado: instalaciones y muebles deteriorados, carencia de apoyos didácticos, presión de muchas obligaciones burocráticas y, a veces, una gran soledad. La pobreza de los alumnos que les dificulta aprender, y con frecuencia la indisciplina, rebeldía o altanería de algunos muchachos en el aula. La ignorancia o indiferencia, a veces, de los padres de familia que no los corrigen ni estimulan. La competencia descorazonadora a que se enfrenta el docente para conquistar el interés de los alumnos al rivalizar con la “tele”, los videos y las bandas de rock, en batallas perdidas de antemano.

Máximo porque sobre los docentes de educación básica pesan años y años de estigmas y descalificaciones concernientes a su formación (Tenti, 1999; Delval, 1990; Latapí, 2003). Ninguna de esas críticas motivaron un mejor desempeño ni promovieron una cultura de autoaprendizaje en el magisterio. Con acuerdos o sin ellos, sobre si los docentes desempeñan una actividad intelectual, los propósitos nacionales educativos así lo evidencian. Para alcanzar los propósitos nacionales educativos los docentes precisan de un alto grado de profesionalismo, a fin de cumplir satisfactoriamente su labor (SEP, 2001a). Más que el cumplimiento de criterios administrativos, el docente requiere de una armonía, un equilibrio donde competencias intelectuales, valoreles y actitudinales converjan para atender adecuada y oportunamente a los sujetos con necesidades especiales. Un avance es que el colectivo docente cuente con un marco de referencia, conceptual, valoral y actitudinal que le permita coordinar acciones de trabajo secuenciales, garantizando la transición exitosa de los sujetos sin excepción, hasta la conclusión de su escolaridad reglamentaria. Queda claro que la estancia de un sujeto con necesidades educativas especiales en la educación primaria, no se reduce a ser aceptado, cubrir un porcentaje de asistencia y recibir un documento al egresar.

La coordinación de esfuerzos forma parte de un trabajo profesional, responsable, comprometido y sensible. Porque la atención a los sujetos con necesidades especiales no es un asunto particular, como suele suceder en las escuelas (Paredes, 2000). El docente que recibe al sujeto con necesidades educativas especiales, le corresponde atenderlo, mientras que el resto del colectivo docente se mantiene al margen sin interesarse. Tal vez acogido a la esperanza del azar, pues en el siguiente ciclo puede ser que forme parte de su grupo o no. Hasta entonces, según esa lógica de indiferencia o evasión, no hay caso de preocuparse ni interesarse por el desarrollo del sujeto con necesidades educativas especiales dentro de la escuela en términos de colectividad ni colaboración. Esta forma de operar está presente en la escuela ordinaria y no satisface los criterios de atención a la diversidad, por estar lejos de construir, enseñar y vivir una cultura de respeto, de tolerancia y apertura donde todos los sujetos gocen de la garantía de contar con un espacio bajo el único criterio de “ser”. Sin ningún tipo de filtro, social, biológico, ni psíquico.

En el esquema que se muestra a continuación se observa que la escuela recibe un grupo de sujetos. Cada sujeto al ingresar a la institución forma parte de una comunidad escolar. Esa colectividad contiene una historia que conocer, una realidad que compartir y una oportunidad de servir. La individualidad de cada estudiante devela a un ser en sí mismo que accede a la escuela en condiciones muy diferentes respecto al resto de su grupo. Unos llegarán dotados de excelentes experiencias que favorecieron su desarrollo, otros en cambio simplemente llegarán, si acaso, con la expectativa de recibir alguna experiencia por parte de la escuela. Toda la comunidad escolar presenta necesidades básicas de aprendizaje, socialmente se determinó qué deben aprender, cómo deben hacerlo y bajo qué condiciones. No importa que el enfoque cambie, siempre existe una dirección por seguir. Y toda escuela cuenta con los elementos necesarios que supuestamente dotarán al sujeto de aquello que socialmente se demanda y espera. Pero, dentro de ese mismo grupo dada su

heterogénea composición existen dos polos compuestos por sujetos cuyas necesidades rebasan la norma y las expectativas de la institución.



Los sujetos con o sin discapacidad y los sujetos con capacidades sobresalientes, ambos polos requieren de un ambiente cuya organización no responda únicamente a criterios administrativos ni eficientistas. Requieren de un ambiente humano, sensibilizado, cuyo esfuerzo y atención no quede limitado a explicar su realidad, sino que el ambiente esté dispuesto a compartir esa realidad, a vivirla conjuntamente a fin de hacer más cálido el proceso de enseñanza aprendizaje. Un ambiente dispuesto a modificarse tanto como sea necesario. Un ambiente que contenga el interés del colectivo docente motivado a desarrollar un trabajo interdisciplinario, colegiado. Donde alumnos y padres de familia construyan un modelo al que puedan llamar "Escuela para Todos".

## PROPUESTA PARA TRABAJAR CON MAESTROS TITULARES EN PRIMARIA

Actualmente el proceso de integración de los sujetos con necesidades especiales es una responsabilidad compartida por otros ámbitos. No obstante, el educativo continúa siendo, en México, el más exigido para favorecer el desarrollo de estos sujetos en su respectivo grupo de referencia y nunca más de forma paralela. Por tanto se espera que la educación oferte elementos suficientes que permitan una adecuada integración e interacción de los sujetos con necesidades especiales en espacios normalizados, contruados por sus "otros sociales". Este derrotero conlleva buenas intenciones, pero, la realidad concreta propone otro tipo de situaciones a los sujetos con necesidades especiales marcando desfases e incongruencias entre lo que se enseña en la escuela y lo que se vive. Incluso al interior de la propia escuela entendida como espacio integrador. Para lograr la integración de los grupos más vulnerables es necesario concretar acciones que garanticen su desarrollo en términos de igualdad y equidad (Castañeda, 2000).

En las cifras alegres del Ejecutivo Federal, el Registro de Menores con Discapacidad identifica por primera vez a más de 2 millones 700 mil niños y niñas con algún signo de discapacidad en el país. De los cuales 2 millones 121 mil niños reciben ya algún tipo de servicio educativo, sea en escuelas de educación especial o en escuelas regulares, mientras que 606,062 menores de los registrados no reciben ningún tipo de servicio educativo. No obstante, en su investigación García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri y Toulet (1995-1996) hallaron resultados contundentes que contrastaban con los datos de cobertura de los servicios de Educación Especial que sólo reportaban en el ciclo 94-95 a 303,506 niños atendidos en escuelas de educación especial, y a 11,000 niños con discapacidad integrados en escuelas regulares. Por una parte la detección no significa atención, por lo que la cobertura apenas es el inicio de un proceso de integración.

La educación inmersa en una lógica de competitividad y selectividad en términos de desigualdad plantea dificultades no sólo para los sujetos con necesidades especiales sino para todos. Sin duda esta realidad es más gravosa para los sujetos que si las presentan porque compiten enfrentando severas limitaciones de acceso a espacios laborales, de salud, culturales y recreativos. Obviamente la integración no puede suceder en un solo momento, es un proceso que demanda una construcción paulatina sometida a constante revisión. El inicio está dado con la detección y la cobertura pero dentro de las escuelas que no están pensadas en términos de la diversidad, los logros de los sujetos con necesidades especiales todavía se observan como experiencias exitosas, evidenciando así que la gran mayoría del colectivo docente todavía no logra concebir a los sujetos con necesidades especiales como parte de un todo formado por la escuela (Calvo y cols. 1995).

La Escuela Ordinaria puede caer en la falaz idea de brindar una atención adecuada sólo por tener como referentes los criterios de detección y cobertura. Para evitar que una misma realidad se vea y viva de dos formas diferentes, es necesario facilitar el acceso de la población con necesidades especiales a los planteles regulares bajo el referente de derecho y no de favor. Por eso se hace necesaria una constante revisión de los procesos de integración, a fin de evitar mecanismos sutiles de segregación y discriminación. No es suficiente seguir las directrices políticas, pues no es raro hallar que el discurso pretenda llenar los espacios educativos concretos con un sin fin de neologismos. Es tiempo de resignificar la realidad de aquellos que enfrentan la vida con mayor dificultad, a través de establecer “in vivo” los criterios de diversidad, equidad, respeto, tolerancia, es decir, promover una cultura de integración que rijan la práctica educativa como parte de la convivencia social entre los docentes y el alumnado, dado que el desarrollo de un sujeto es y siempre deberá ser integral. De modo que su condición física, psíquica o social, no tiene por qué convertirse en argumentos ni en acciones inhibitorias de su integración y desarrollo.

Cada una de las acciones propuestas para mejorar la calidad de vida de los sujetos con necesidades especiales evidencian necesariamente un trabajo secuencial y así atender adecuadamente sus necesidades, sin cuestionar si están en condiciones de acceder y experimentar una permanencia exitosa en la escuela. En este sentido, la reflexión sobre si el sistema, la escuela, los currículos, y principalmente los maestros están preparados para atender las necesidades de este sector, y dar respuesta efectiva a sus necesidades, expectativas y demandas, se vuelve inexcusable. Porque a pesar de todo el trabajo en torno a la atención de las necesidades especiales en México los resultados obtenidos han sido limitados (García, et. al 1995; Cruz, D., Gallo, E., Vázquez, P., Díaz, E., 2000) porque los alcances de la reestructuración institucional y la formación de los docentes no han sido suficiente para modificar las condiciones de desarrollo de los sujetos con necesidades especiales. Por tanto, no es una regla que el beneficio sea mayor si se trabaja excesivamente. El beneficio se obtiene con base en el trabajo eficaz.

No significa que el trabajo para atender las necesidades especiales de los sujetos, llevado a cabo por el Estado, instituciones, investigadores, maestros, familias y personas con discapacidad sea fútil. Pero las experiencias exitosas reportadas revelan el dominio vigente de la anquilosada idea centrada en la adquisición de contenidos escolares y en los productos, invalidando los procesos. Los sujetos con necesidades especiales, requieren de atención interdisciplinaria, de apoyos que contribuyan a su desarrollo integral, a lograr su autonomía, a tener identidad y sentido de pertenencia con su grupo social. Pues el sujeto con necesidades especiales no vive un mundo aparte, sino que comparte e interactúa con sujetos de su misma comunidad. Razón suficiente para que en los foros de discusión, debates, seminarios regionales e internacionales se proponga la creación de escenarios educativos que contemplen las condiciones en las que debe darse el desarrollo integral de los sujetos, de todos sin excepción. Lo cual será posible sólo a través de programas del mismo carácter, es decir, integrales.

La presente propuesta aporta elementos dirigidos a la construcción de una Escuela para Todos, pero no debe perderse de vista la complejidad de la realidad educativa, incrementada en el marco de la atención a la diversidad. La experiencia en los procesos de integración señala que la problemática no tiene una solución unívoca. Se requiere articular propuestas diversas para resolver secuencialmente la disociación entre la integración y el desarrollo de los sujetos con necesidades especiales en las escuelas. Parte de la solución puede concretarse con el desarrollo y ejecución de programas integrales a través de los cuales se eliminen las exclusiones, rescatándose la dignidad humana, en una lógica de ejercicio y disfrute del derecho, por los humanos mismos (Delval, 1990; UNESCO, 1998). El diseño de programas es parte de una solución, no la solución en sí misma. La parte medular en todo programa es el maestro frente a grupo, desempeñándose como guiador, facilitador u orientador en el proceso de aprendizaje.

La Secretaría de Educación Pública ha trabajado en la diversificación de espacios y modalidades que garanticen una dinámica de capacitación, formación y actualización constante. Con la meta de que los docentes estén facultados para atender satisfactoria y eficazmente las necesidades especiales de los sujetos. Aún así, muchos maestros enfrentan limitantes importantes para acceder a dichos espacios como la distancia, el cupo limitado, la poca movilidad en los programas, los horarios inadecuados, la falta de especialización por parte de quienes imparten los cursos, etc. Sin dejar de considerar la falta de interés o compromiso del propio maestro. Este ambiente enrarecido y obstaculizado por la falta de iniciativa les conduce a la indiferencia en la ejecución de su labor cotidiana.

Con base en esto, la presente propuesta pretende apoyar el cumplimiento de los Propósitos Nacionales Educativos, que resultan incompatibles con maestros desinteresados, habituados a hacer por hacer, a no contar con un sistema que legitime su práctica cotidiana, permitiéndoles evaluarla y generar la disposición para transformarla. Por tanto, un principio de acción es ofrecer información pertinente que beneficie directa y concretamente a los docentes en activo en el ejercicio de su práctica cotidiana. Proveyéndoles de una nueva base conceptual que les permita analizar, reflexionar su práctica con sentido criticista y propositivo. Teniendo como eje vertebrador de la propuesta la integración educativa.

El corpus teórico de la propuesta busca promover el desarrollo e integración de la población de sujetos con necesidades especiales, pero de ninguna manera excluye al resto de la población, pues grandes porcentajes de la población escolar forman parte de grupos vulnerables, no importando que estén considerados como alumnos en situación regular. La atención educativa y la práctica docente no tiene por qué estar dividida entre una práctica regular y una práctica especial. Sencillamente es una misma labor, una práctica al interior de las aulas dirigidas a un grupo en el que las diferencias no deben marcarse en términos de exclusión sino de valor.

La perspectiva sobre la educación apunta hacia la necesidad de adecuarla conforme a las necesidades de los sujetos en general, cursen el nivel básico o profesional, sean regulares o desfasados (UNESCO, 1998). Se precisa de una educación orientada a desarrollar habilidades, destrezas y competencias; conocimientos, valores y actitudes de los alumnos, futuros protagonistas de una sociedad vertiginosamente cambiante y compleja a cada momento. Un reto de tal magnitud exige trabajo colegiado e interdisciplinario para alcanzar las metas propuestas. Los alumnos sin excepción requieren contar con los elementos mencionados a fin de poder comprender su realidad, interactuar con ésta y ser capaces de transformarla. Para lograrlo el docente debe contar con todos los recursos necesarios y cumplir con la parte que a él corresponde.

Parte de enfrentar ese compromiso tiene relación con la formación del docente. En cierto sentido instituciones, gobiernos e interesado, concientes de la deuda formativa con el magisterio, ofrecen un abanico de posibilidades que favorezcan una formación sólida para los docentes. Ante dichas acciones la pregunta ¿por qué aún así los maestros no mejoran su práctica? resulta inevitable. De modo que la oferta es insuficiente, como todo sujeto cognoscente entre el docente y la formación debe mediar una disposición positiva hacia el aprendizaje para apropiarse del conocimiento (Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H., 1998). Convencido de que la formación es una inversión y no una pérdida de tiempo, si en el esquema de enseñanza del maestro no figura el criterio de aprender a aprender, su práctica terminará por desarrollarse de forma limitada y pedestre. Por tanto, la decisión de involucrarse en una lógica de mejora continua es una cuestión personal. No por seguir una moda, y quién más que los maestros se hallan hartos de ver modas educativas o encontrarse cada ciclo con neologismos fútiles que parecen complicar más su práctica. La convicción de participar en la construcción de una Escuela para Todos, en parte se sustenta por reconocer las necesidades de los sujetos.

Reconocer o ser conscientes de las necesidades y realidad de los sujetos con necesidades especiales no guarda relación alguna con sentimentalismos ajenos a la realidad. La sensibilización, en el presente trabajo, se entiende como un proceso de concientización sobre las necesidades de los demás. La sensibilidad no se contrapone a la racionalidad, por el contrario la racionalidad conduce a la sensibilidad, es decir, a la generación de sentimientos favorables al desarrollo de la práctica cotidiana. Como lo explicara Primero Rivas (2002) el ser humano siente, piensa y actúa. De esto se desprende un primer axioma, el maestro es un ser humano, por tanto piensa, siente y actúa. En consecuencia su práctica está permeada de todos estos productos derivados de la subjetividad humana, dando lugar a un segundo axioma. Si el sentir, pensar y actuar son productos de la subjetividad humana, no todo lo que piensa, siente y actúa el maestro contribuye a la construcción de una práctica adecuada que favorezca la integración y el desarrollo integral de sus alumnos, pues esa misma subjetividad conduce a la creación de resistencias al cambio, por desconocimiento o voluntad propia.

No se trata de enjuiciar a los maestros sino sustentar la necesidad de resignificar lo que el maestro piensa, siente y actúa frente a las necesidades especiales de sus alumnos, al proceso de integración y su concreción. Y una obligación del docente es precisamente ofrecer experiencias que ubiquen a estos alumnos en el mismo contexto construido por todos y no en uno diferente basado en el rechazo, descalificaciones e indiferencia. La solución no está en exacerbar o sobreexcitar la sensibilidad del maestro, la vía más pertinente es reconstruir, reorientar y compatibilizar lo que siente, piensa y actúa frente a aquellos sujetos que precisan de él, un trato diferente acorde a sus necesidades.

Resultará infructuoso buscar juicios de bondad o maldad en la labor docente. Las indagaciones tendrán que hacerse en torno a la información que los docentes han accedido, al conocimiento que poseen para explicarse la realidad de las necesidades educativas especiales. Probablemente la integración sea difícil para maestro y alumno debido a que está mediando un pensamiento y una actuación sustentados en la ignorancia, haciéndolos poco pertinentes. También podrá suceder que el docente con conocimiento de causa intencionalmente establezca, utilice y permita acciones que limitan el desarrollo de estos alumnos obstaculizando así los procesos de integración, esto sería más grave. El antagonismo dirigido es un claro síntoma de rechazo y no es por falta de conocimiento que el docente impide la integración de los alumnos con necesidades especiales.

Sea por falta de conocimiento o por franco rechazo, algo origina las acciones negativas que impiden a los sujetos con necesidades especiales vivenciar una integración concreta. Aunque existe información suficiente al alcance del maestro, no siempre está dispuesto a conocerla. En consecuencia, las propuestas de solución que favorezcan los procesos de integración simplemente no surgen. Este distanciamiento entre lo escrito y el docente no apoya un cambio de actitud. La resistencia al cambio es el mal que subsume el bienestar de los sujetos con necesidades especiales. La sensibilización favorecerá un trabajo sistematizado, donde las buenas intenciones y el conocimiento se conjuguen a fin de proponer y construir las condiciones más propicias que potencien el desarrollo de todas y cada una de las capacidades de los alumnos.

Es sabido que los bajos niveles de rendimiento alcanzados en la educación nacional pretenden explicarse partiendo de la formación de los maestros. Sin duda es un elemento, más no el todo como se pretende hacer creer. El docente como profesional enfrenta un sin fin de retos y los alumnos son quienes dan sentido a su profesión. Por su parte los alumnos con la expectativa de aprender, la depositan en su maestro. Para cubrir dicha expectativa además de conocimiento y buenas intenciones, el maestro requiere de sensibilidad para apoyar el desarrollo de cada uno de sus alumnos, pues cada uno es diferente revelándose a través de los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje que a su vez implican diferentes dificultades y problemáticas en el proceso. Para recibir una atención adecuada, el maestro tiene



que reconocer las diferencias y estar dispuesto a involucrarse en la realidad que su o sus alumnos con necesidades especiales enfrentan. Sólo así el sentido educativo cambiará de una lógica centrada en los sujetos a una lógica integral.

La sensibilidad rescata y dignifica al ser humano inmerso en el rol de docente. La falta de sensibilidad ante la problemática que enfrenta un sujeto que requiere de su apoyo para tornar más promisorias sus condiciones de vida, favorece la aparición de prácticas anquilosadas, descontextuadas que condenan el futuro de los sujetos alterando la construcción de sus proyectos de vida. El contrapeso de las prácticas no deseadas descansa en la reconstrucción de un marco de referencia en el cual el maestro por sí mismo evalúe su trabajo a partir de las ideas, conceptos, procesos de análisis y reflexión proporcionados, útiles para que él explique su realidad y comprenda su labor en un sistema más amplio. Esto no niega la posibilidad de la disposición que el maestro tiene para atender a los sujetos, pero si carece de referentes teóricos, prácticos e investigativos los resultados serán precario.

Un curso encaminado a sensibilizar a los maestros puede constituir un elemento equilibrador entre conocimiento y disposición. La reflexión y reconceptualización de su labor cotidiana confieren al docente mayor oportunidad de concretar sus buenas intenciones, con la posibilidad de eliminar los temores infundados, o según su subjetividad bien fundados, basados en criterios empiristas negándose a la oportunidad de hallar el génesis de su pensamiento, sentimiento y acción (Primero, 2002). La sensibilidad profesional no puede depender sólo del sentido común del docente, ni ser atribuida a su personalidad. Todo profesional precisa ser sensible para brindar una atención con equidad. Entonces, la sensibilización es un elemento dinámico en la formación y profesionalización de los maestros, de hecho en cualquier profesión. Puede suceder que el propio maestro defina bajo intereses, supuestos y condiciones muy particulares cómo debe ser su ejercicio profesional soslayando las necesidades de aquellos que dan sentido a su “ser profesional”. En cierto aspecto sería correcto, no obstante, corre el riesgo de hacerlo únicamente en función de sí mismo descontextuando así el sentido de su actividad.

Cierto es que el aprendizaje depende en parte de la disposición de los sujetos, pero, las dificultades y/o problemas que enfrenta un sujeto con necesidades especiales no dependen únicamente de su capacidad, el contexto tiene grandes implicaciones. Por lo que intervenir al nivel de sensibilización es inmutable porque los alumnos son la “materia prima” del trabajo de los maestros. Sujetos concretos impactados e influidos por la figura del maestro con quien establece relaciones dinámicas. El maestro precisa contar con elementos teóricos y metodológicos para comprender y dar cuenta de la realidad que construye formando parte activa de ésta. Sólo así el maestro estará en mejores condiciones de intervenir eficazmente para modificar su interacción con los alumnos, su lógica de trabajo, depurar sus tiempos, comprender su realidad de forma integral, que es en sí muy compleja.

En apoyo al maestro de grupo, la presente propuesta sostiene un enfoque diferente para guiar un proceso de sensibilización. El curso no se ocupará de cuestiones meramente motivacionales o valorales como podrían trabajarse en un taller. No hay duda de que el maestro ya posee un sistema de valor, bajo el cual rige su desempeño. Tanto los valores como la motivación que permean su práctica cotidiana fueron aprendidas más que por el discurso, por la praxis (Primero, 2002). En ese sistema de valor el nivel de conciencia que posea sobre las necesidades especiales, sobre la importancia de los procesos de integración es la piedra angular para la modificación de su práctica. Todos los contenidos presentes en el bagaje del humano son maleables. De aquí la posibilidad de experimentar un proceso de reeducación y reaprendizaje a fin de poder vivir armónicamente en el contexto actual. De hecho es una necesidad desarrollar la competencia de aprender de forma constante que provea de la capacidad de adaptarse al contexto siempre cambiante.

Otro principio de realidad y acción en la presente propuesta es que los docentes son los profesionales en el ámbito educativo, como tales deben mantenerse en constante desarrollo y renovación. No hacerlo, es decir, no desempeñar su labor bajo tales criterios, limita su creatividad, búsqueda y exploración de nuevos métodos, formas y propuestas que le permitan facilitar el acceso de los alumnos al mundo socialmente organizado. Por eso es necesario evitar los supuestos de que todos los maestros conocen cuál es su responsabilidad o cómo debe ser su actitud frente a los alumnos con necesidades especiales. También de que por sí sólo el maestro es capaz de evaluar su práctica y con base en esto tomar determinaciones para modificarla y contribuir a la construcción de un espacio para todos. No hay duda sobre la capacidad que el docente tiene de modificar su práctica de forma autónoma, más la construcción de la Escuela para Todos no es labor de una sola persona.

Los criterios valorales en la práctica del maestro no siempre están presentes de forma consciente. Por tanto, en el desarrollo de su labor cotidiana implícitamente existe una visión particular sobre los eventos que tienen lugar en la escuela, dándole una ubicación con respecto a tales acontecimientos. Lo importante es que el maestro al tomar una postura, sea consciente sobre los elementos, referentes, sentimientos o valores que intervinieron para hacerlo. Pero si el maestro cuenta tan sólo con su experiencia, su apreciación sobre los fenómenos educativos y su actuación sobre éstos tenderá a ser utilitarista. La experiencia es valiosa, sin embargo, por sí misma no ayuda a sistematizar la intervención profesional. El maestro debe tener disponibilidad para desarrollar capacidades, habilidades, destrezas, adquirir conocimiento, etc. a fin de garantizar una actuación, más que libre de errores, congruente con las exigencias planteadas por el contexto educativo.

La propuesta pretende contribuir a la concreción de los criterios filosóficos de la educación para la diversidad, donde las diferencias no marquen desventajas, sino sean reconocidas como riqueza de la humanidad y base del respeto. En muchos sentidos todos somos diferentes, sólo que en algunos esas diferencias llegan a

convertirse en dificultades o problemas, no por el sujeto mismo sino por la configuración de los ambientes de desarrollo. Sobre todo cuando una sociedad se vuelve discapacitante limitando el desarrollo de los individuos, otorgándoles un valor menor que al resto de la comunidad. En esta realidad los maestros representan un sector con posibilidades de configurar un sistema incluyente desde la escuela. Considérese que los fundamentos filosóficos de la integración educativa y de la atención a la diversidad no pueden concretarse por el discurso. Habrán de sustentarse en la práctica cotidiana considerando los sentimientos, valores y actitudes de los maestros frente a grupo.

En esta propuesta un eje fundamental son las expectativas sociales en torno a la atención de las necesidades especiales en educación. Los padres esperan que sus hijos reciban un trato digno sin que nadie enarbole las diferencias como motivo de exclusión. Su esperanza es que sus hijos se beneficien con las experiencias educativas en un espacio común. El enfoque que contempla a los sujetos con necesidades especiales como centro de acción, no excluye a los alumnos que no las presentan. El apoyo brindado a los maestros que persiguen la modificación de su práctica impactará a todos sus alumnos. Si las exigencias actuales plantean que los maestros precisan de una sólida formación, no puede obviarse el hecho de que no todos los maestros están dispuestos a continuar aprendiendo. Tal negación es una paradoja para alguien que no vive la necesidad de aprender a aprender y pretende animar a otro a hacerlo. Aquí es donde pierde sentido la educación como medio más viable para mejorar la situación personal, presente y futura de la población que vive condiciones de pauperización. Bajo esta lógica, se dice que un sujeto con sólida formación tiene mayor posibilidad de comprender la dinámica de su medio social y natural. En la medida en que ese entendimiento sea más amplio, tiene la posibilidad de interactuar con su medio e impactarlo favorablemente, conservándolo y modificándolo (SEP, 1993; UNESCO, 1998).

Existe también una contraparte marcada por el nivel de exigencia impuesto a los docentes. Gobierno y sociedad esperan de ellos competencias para todo, mientras la realidad concreta a todas luces revela su formación resulta insuficiente. Se piensa en el maestro como un facilitador de los procesos de aprendizaje de los alumnos, no obstante la forma en que funcionan las escuelas no cubre tal expectativa. No es que las exigencias estén fuera de lugar, lo urgente es presentar al docente alternativas que le permitan enfrentar exitosamente tales exigencias y expectativas de forma paulatina. Antes que pensar en cubrir las exigencias y expectativas externas, es más importante resolver y cubrir las internas, las que conciernen al propio maestro. Debido a que dentro del aula y de la escuela cobran forma y sentido las actividades educativas en la relación directa entre maestro y alumno. La participación del docente en esta propuesta no solucionará la compleja situación que acompaña su labor, pero si estará en mejores condiciones para conocer de manera profunda y puntual las exigencias del medio que sus alumnos enfrentarán, entonces podrá contar con otros elementos que le permitan apoyar el desarrollo de sus alumnos a fin de que éstos sobresalgan en un medio tan exigente fuera de la escuela.

La propuesta pretende construir un espacio donde el maestro tenga la confianza de reflexionar y analizar si su práctica está mediada por la sensibilización que le permita valorar la capacidad actual de todos los sujetos, sin excepción. No significa que jamás ocurra, pero es necesario hacerlo de forma colegiada. En la práctica colegiada la falta de cohesión y congruencia en el sistema educativo es una de sus grandes dolencias. No es que todos estén obligados a enseñar de la misma forma, pero la lógica y dinámica de la enseñanza debe regirse por los Propósitos Nacionales. Reconociendo que todo sujeto que presenta necesidades básicas de aprendizaje, así como especiales, están influidos por su práctica en su vida presente y futura. La necesidad de influir fue base en la vida de Sócrates. Para él su labor de instigador hacia los jóvenes era propósito de vida (Focault, 2002).

Si en la práctica docente persiste la indiferencia hacia la situación y condición de los sujetos, las dificultades de aprendizaje continuarán atribuyéndose y explicándose a partir de la supuesta incapacidad de los alumnos, soslayando que una práctica carente de sensibilidad genera en los sujetos falta de interés o motivación que anima a dar un mínimo esfuerzo en la propia escuela. Al recibir los mensajes incesantes del maestro que le comunica todo lo que siente y piensa (Waslawik, 1997). Entonces habrá que trabajar juntamente con el docente aquellos aspectos implícitos en su práctica que con o sin intención transmiten lo que piensa y siente hacia los sujetos con necesidades especiales. La motivación de los sujetos al aprendizaje es competencia de los maestros, a la vez que necesidad social. Como el docente también debe encontrar atractiva la propuesta se consideraron los principios de flexibilidad e interdisciplinariedad que darán al docente la oportunidad de acercarse al curso de acuerdo a sus intereses. Cada módulo aportará elementos teórico-conceptuales como base que propiciarán procesos de reflexión, análisis, crítica y autogestión. La finalidad no sólo es afectar positivamente la práctica docente y la elevación de la calidad en la prestación del servicio, también considera la calidez en la prestación del servicio. Por tal razón, los módulos propuestos guardan relación directa con el trabajo del maestro y se espera que él mismo reoriente su labor a través de reconocer que tan compleja llega a ser la realidad de las necesidades especiales y trabajar bajo la consigna de la inexistencia de sujetos incapaces de aprender.

## PRESENTACIÓN DE LA PROPUESTA

En la elaboración de la propuesta la accesibilidad fue un criterio fundamental para no limitar la participación de los docentes en servicio o en formación. Con los primeros habrá que compartir, guiar y animar un proceso de reeducación hasta lograr la resignificación de su práctica. No de manera forzada, como si se tratara de una obligación o de otra exquisitez administrativa. La transición de su práctica deberá ocurrir por convicción. En el caso de trabajar con docentes en formación se pretende presentarles una experiencia compactada, dotándoles de elementos conceptuales y ejercicios de reflexión útiles para plantear de forma prospectiva su práctica.

El apoyo a los docentes puede dirigirse a tres niveles. Un nivel es de sensibilización, otro de formación y un último es el de profesionalización. Bajo esta perspectiva es difícil decir cuál es más importante o cuál de ellos merece mayor atención. En realidad, en el perfil del maestro los tres niveles son igualmente importantes. Un docente poseedor de vastos conocimientos, pero, indiferente a las necesidades de los alumnos, será tan ineficaz como un docente con altos valores, más si su nivel de conocimiento es limitado impidiéndole participar activamente en el proceso de aprendizaje de sus alumnos. Claro que la propuesta parte del hecho de que los maestros en servicio ya cuentan con una formación, también se consideró la diversidad de instituciones, herramientas e insumos que en la actualidad apoyan la práctica docente dando como resultado una nutrida variedad en el perfil de los docentes (Latapí, 2003). Pese a que el medio laboral y diversas instituciones ofertan a los docentes un abanico de posibilidades para continuar formándose, el impacto de estos programas en la práctica docente se ve desdibujado en parte por la disociación de lo que el docente llega a estudiar y la forma en la que funciona la escuela al imponer una serie de labores, las más de las veces ajenas a la naturaleza de la práctica educativa (Mercado, 1989; SEP, 2001a).

Aunque la información esté dispuesta en cursos, talleres, libros, publicaciones periódicas, en la Internet, programas satelitales, etc. da la impresión que se trata de elementos inertes al no lograr impactar de manera significativa la realidad de los alumnos en general, agravándose más en la situación de los sujetos con necesidades especiales. Prueba de ello es la presentación de las experiencias exitosas por parte de maestros que sin duda son verdaderos logros (DEE, 2000). Así como el contraste de las cifras oficiales con las obtenidas en los acercamientos de la realidad de la educación especial (García et al, 1996). Con base en esto, se sustenta que si el docente no mantiene una disposición positiva hacia el aprendizaje, en parte evidencia la falta de sensibilidad para continuar aprendiendo no sólo con el afán de saturarse de conocimiento, sino como búsqueda de elementos que mejoren su práctica a fin de beneficiar a los sujetos en general. Bajo una lógica de aprender por medio del hacer, como una directriz del aprendizaje significativo.

El conocimiento derivado del aprendizaje insitucionalizado, no ocurre ajeno al sentir y pensar humano de los maestros. Ningún conocimiento ocurre de forma aséptica a la subjetividad humana (Rivas, 2002). Trabajar al nivel de sensibilización se convierte en un tópico adecuado y por demás necesario. La selección de contenidos no sólo proporcionará conocimiento al docente sino que le ayudarán a resignificar, reorientar su sentir y pensar implícitos en su práctica. Además de generar en el docente la necesidad de acceder a la información que considere pertinente para mejorarla su práctica en beneficio de sus estudiantes. Ser consciente que la realidad educativa demanda acciones específicas y sistematizadas para solucionar una problemática. Pues la labor docente ocurre bajo criterios institucionalizados que demandan apego a ciertos criterios como conocimiento del tema; una metodología; planeación; estrategias de intervención, etc; sin imposibilitar la libertad para enseñar. Libertad no significa que el maestro haga lo que le venga en gana. Por el contrario, la libertad

para enseñar cobra mayor sentido dentro del discurso de la atención a la diversidad al traducirse en acciones específicas que garanticen que todos los sujetos recibirán una atención con equidad y calidad. Porque desde la diversidad se sustenta que todos los sujetos son capaces de aprender a ritmos y tiempos diferentes.

La metodología, planeación, estrategia de intervención, las adecuaciones curriculares, la consideración de los ritmos y tiempos de aprendizaje, el reconocimiento y respeto a la diversidad, la equidad en la atención, la calidad y calidez del servicio son elementos y criterios en el proceso de construcción de una Escuela para Todos. Pero, si el docente carece de las bases conceptuales que le permitan reorientar sus sentimientos, pensamientos y actuaciones implícitas en su práctica escolar puede incurrir en prácticas negativas impidiendo la integración de los sujetos con discapacidad y alumnos que no tienen discapacidad pero que presentan alguna dificultad para acceder a los contenidos curriculares, alejándose del desarrollo de las competencias deseables para todos los sujetos. Téngase en cuenta que muchos de los vicios educativos provienen de la ignorancia y no de la maldad, por muy buenas intenciones que posea el maestro para desarrollar su labor, sin proponérselo bien puede establecer mecanismos o dinámicas que limitan el avance de sus alumnos. Por eso es necesario apoyar al maestro para que se desarrolle como un profesional sensible<sup>33</sup>, reflexivo, analítico y crítico de su propia práctica.

## SELECCIÓN DE CONTENIDOS

Los contenidos seleccionados mantienen relación con la currícula de la Escuela Nacional de Maestros. Profundizan y proponen un enfoque apegado a la práctica cotidiana que permitirá al docente tener un acercamiento a la realidad de sus alumnos a partir de conocer de manera puntual las implicaciones en la atención de los sujetos con necesidades especiales en términos de historicidad, legalidad, participación y equidad en la atención. Cuestiones que se han trabajado por parte de la Educación Especial y no pueden quedarse como fruto de una labor privada. La relevancia de facilitar el acceso hacia estas temáticas se sustenta en que el desconocimiento de esta realidad no exime en ninguna forma o sentido al docente de cumplir con parte en el proceso de integración.

Un principio de acción para favorecer, parte del proceso de concreción en la atención a la diversidad y de la construcción de una Escuela para Todos, es trabajar directamente con los maestros frente a grupo. Incidir en su práctica como apoyo, como facilitador que genere y comparta espacios de reflexión, y la reflexión guiada

---

<sup>33</sup> Para hacer justicia, cabe señalar que la falta de sensibilización no es un fenómeno privativo del magisterio. Actualmente es muy común observar y escuchar que profesionales que desarrollan una labor directamente con los sujetos, se han vuelto hoscos, fríos o indiferentes. Afectando a profesiones como la medicina, la enfermería, el trabajo social, la psicología etc. En cada una de estas el factor humano es lo que les da sentido, pero prevalece la indiferencia ante la problemática o necesidad de los otros. Sobre todo cuando los profesionales de estas áreas son responsables directos de atender dichas necesidades.

estímule la sensibilidad de los docentes. Si el docente no considera la importancia de reconocer y respetar la diversidad, de explicar las necesidades especiales a partir de las condiciones que rodean el desarrollo del sujeto, de cómo influye su pensar, sentir y actuar en el proceso educativo, significa que los procesos en el aula tienden hacia una práctica abocada a los más capaces. Esto ocurre bajo criterios subjetivos inadecuadamente orientados que más que ser impuestos, se construyen, viven y se actúan por conocer una parte de la realidad al grado de convertirse en la representación de todo y por supuesto los sujetos con necesidades especiales no forman parte de ese todo, por ser minoría.

El docente en servicio tiene la oportunidad de contrastar lo aprendido durante su formación, con la realidad que vive en la escuela. Los contenidos seleccionados apuntan a resaltar y magnificar la tesis de que valía de los sujetos radica en el ser y no en el tener. Entonces, el sentido de la escuela es apoyar el desarrollo de todos sin excepción, reconvirtiéndose en centros de desarrollo y aprendizaje para todos los usuarios. A medida que los procesos históricos sean correctamente comprendidos, el futuro será más promisorio tanto para los grupos como para el individuo. Si al maestro se le brinda la oportunidad de construir una perspectiva histórica e integral sobre la configuración de la integración, tenderá a desarrollar una práctica docente orientada hacia la integración respetando la diversidad. Pues si los procesos se construyen históricamente, también cada sujeto. Los alumnos son resultado de un proceso histórico desde su nacimiento ocurrido en un mundo socialmente organizado, el sujeto llega a ser parte de éste y también se lo apropia.

Lo más probable es que para los alumnos los propósitos educativos que orientan tanto el discurso como la práctica educativa sean inadvertidos o carezcan de importancia. No así para los maestros, quienes deben orientar su práctica para lograr dichos propósitos. Obviamente para alcanzarlos además de conocimiento, es necesario que exista congruencia entre éste, los sentimientos y las actuaciones del maestro. La docencia no puede definirse como un trabajo más porque los sujetos que asisten a la escuela están en proceso de formación. Esta gran responsabilidad exige al maestro evaluar su trabajo observando si es compatible con los derroteros definidos o se aleja de éstos. El desconocimiento dificulta la articulación entre los Propósitos Educativos Nacionales y el sentido de su práctica. La poca o nula vinculación torna la práctica cotidiana errática, improvisada y reduccionista.

El docente necesita apropiarse de la realidad que rebasa la idea de la integración como un mero estar de los alumnos en la escuela. Si el maestro está convencido de que el alumno debe beneficiarse del sistema educativo, debe poner su interés en generar y favorecer verdaderos procesos de integración, traduciéndolos en experiencias concretas, sin exclusiones justificadas en la condición de los sujetos, física, psicológica o social. De aquí la pertinencia de revisar el desarrollo histórico que la educación especial ha tenido y cómo ha sido vivida por los sujetos con necesidades especiales. Así como los fundamentos filosóficos y jurídicos de la

integración educativa que pautan el desarrollo de los sujetos con necesidades especiales. La importancia de la vinculación y participación de la comunidad en la escuela en los procesos de atención a la diversidad y favorecer la integración de los sujetos con necesidades especiales. La importancia del currículum como base de la integración y atención a la diversidad. Y la resignificación de los sujetos a través de reconsiderar la naturaleza inteligente de los sujetos sin excepción.

Cada tópico propuesto apunta a la construcción de una realidad concreta dentro de la escuela construida con la práctica docente. Con elementos “tangibles” como las actitudes del docente, que la validan o descalifican no ante sí mismo, sino ante los alumnos, que por ser usuarios del servicio viven y se ven impactados directamente por la flexibilidad o restricción de los espacios, actividades, materiales, de la interacción sujeto-sujeto. Ésta última si bien lógica y natural, precisa de un intermediario que la coordine y guíe con el fin de magnificar la posibilidad de comprender y aceptar que en ese mundo en el que el sujeto con necesidades especiales se percibe como diferente a la gran mayoría, en la escuela cuenta con las mismas posibilidades de desarrollo, porque entre él y sus “otros sociales” existe la tolerancia, el respeto y la aceptación. Vivenciar que escuela es un término que incluye el trabajo de todos los docentes.

El valor epistemológico de los contenidos radica en una segunda tesis, el maestro requiere de elementos científicos que le permitan acceder, comprender y explicar su realidad en el ámbito educativo. Alejándose de posturas simplistas que le conducen a favorecer dinámicas de exclusión, ejerciéndolas conscientemente o no al interior del aula y de la escuela. Tener o no la intención de hacerlo, no exime al maestro de su responsabilidad y el desconocimiento es un atenuante. Nada puede justificar, mucho menos secundar, cualquier tipo o forma de exclusión porque va en detrimento del sujeto mismo. Por tanto, el maestro requiere de apoyo para detectar qué tipo de dinámica se vive en la escuela. Esto favorecerá una comprensión de la labor no a partir de sí mismo, sino del sujeto con necesidades especiales. Acercándose a la realidad del otro hasta alcanzar el propósito de propiciar una reeducación cultural de los alumnos con respecto a las necesidades de otros que viven con alguna necesidad especial.

Pensar la realidad de forma diferente no ocurre como un acto volitivo. La operatividad actual de la escuela subsume los espacios de trabajo e indagación creativa por parte del docente, qué como profesional de la educación invierte su tiempo en acciones tangenciales a la labor educativa (Castañeda, 1997). Para provocar una lógica y una dinámica diferente a la conocida donde el docente tiene que alinearse a las formas dogmáticas en el hacer, se requiere de proporcionar apoyos concretos que de manera puntual aborden, impacten y trastoken algo en el hacer, como la sensibilización inmersa en la labor diaria. La necesidad demandante vivida diariamente en la escuela no puede delegarse a los cambios de las políticas con alcance nacional. Los cambios pueden y deben iniciar con la disposición para



hacerlo. Un maestro que cuenta con los elementos teórico-conceptuales que no sólo satisfagan su saber sino que logre interconectarlo con su sentir estará en condiciones de enfrentar resistencias de índole personal, obviamente extrapoladas al plano laboral, partiendo del hecho de la influencia existente entre pensamiento y sentimiento. Un sujeto no es todo pensamiento, carente de sentimientos, tampoco conviene que sea todo sentimiento al grado de entenebrececer su pensamiento. Es importante lograr un equilibrio entre pensamiento y sentimiento, la coherencia de ambos permitirá acciones claras y congruentes que comuniquen a los alumnos de forma clara y directa la intención del maestro, la orientación de su trabajo, el sentido de su interacción. Lograr claridad en cada uno de estos aspectos favorece la humanización de la educación, hacia un trato con equidad y a una integración real.

Muchos de los aprendizajes realizados por los humanos tienen como base el ejemplo, si la práctica docente ocurre bajo simulaciones o fingimientos, los alumnos orientarán sus futuras interacciones con esa base. Al ser influidos por tales prácticas no puede esperarse que en un futuro estos sujetos estén en condiciones de proponer mejores formas de convivencia entre ellos mismos y menos con los sujetos que viven con algún tipo de discapacidad o alguna necesidad especial. Como es sabido los patrones de conducta tienden a reproducirse y lo que el medio escolar demanda del maestro es una labor profesional e implica determinada forma de conducirse, claridad sobre su compromiso y las exigencias a las cuales debe responder dentro de la institución y en la rendición de cuentas a la sociedad. Un profesional que disocia su sentir de su pensar y de su actuar no tiene dominio propio sino resistencia a confrontar aquello que le molesta, incomoda o rechaza de sus alumnos.

Pensar la realidad educativa precisa de un marco más amplio y sistémico donde queden incluidos todos los elementos humanos y materiales que la configuran. Esta tarea, mejor dicho reto, advierte la participación de un profesional reflexivo, creativo, sistemático, cooperativo, solidario, investigador, propositivo, etc. Estas y demás competencias no son un don sino resultado de una labor centrada en la capacidad de observar y cuestionar, de indagar y no sólo de curiosar, lo que conduce nuevamente a respuestas simplistas. Pensar en cuestiones innatas y vocacionales como: se nace para ser maestro, se tiene o no el don, sólo favorecen discursos maniqueos y retrasos importantes. El ejercicio de una labor sensible del maestro le facultara para eliminar las actividades que interrumpen o le distraen de la imperante necesidad de atender la integración de los alumnos con necesidades especiales, de los alumnos que requieren una forma diferente en el hacer docente.

Centrar la atención en el desarrollo integral de los maestros, es importante porque las exigencias y expectativas educativas requieren de la participación de un maestro inmerso en un constante mejoramiento profesional, al involucrarse de forma certera en el proceso educativo de todos los alumnos. A través de los contenidos se pretende desarrollar una sensibilización basada en el conocimiento, en la disposición positiva para participar en la problemática derivada de los procesos de integración.

Así como en acceder a la realidad de los sujetos con necesidades especiales, quienes parecen vivir una realidad diferente a la que “sus otros sociales” viven o logran ver. Ser sensible implica educar bajo criterios de empatía, a partir de lo que el sujeto con necesidades especiales requiere y no a partir de lo que el maestro desde su propia realidad cree que ellos necesitan. La integración educativa contempla procesos afectivos, derivados de la interacción maestro-alumno. Téngase en cuenta que la historia personal de los sujetos con necesidades especiales conlleva la constante del rechazo y estigmatización. En muchos casos inicia en el mismo seno familiar, extendiéndose a los demás ámbitos de desarrollo que todo sujeto precisa. Por tanto, el maestro debe definir su postura ante los procesos de integración, ante la atención a la diversidad. Las manifestaciones eufóricas de aceptación finalmente resultan fútiles. Para evitar todo efecto pasajero, el maestro deberá plantearse qué tan dispuesto está a participar, involucrarse y modificar su práctica. Es a partir del hacer que maestro y alumno establecen contacto, compartiendo espacios y llenándolos de significados. En la interacción y los productos del hacer los alumnos disciernen si cuentan o no con un espacio para ellos.

Cuando el maestro esté dispuesto a modificar su práctica cotidiana en el aula y en la escuela, convencido de que es una necesidad reorientar la dinámica de la escuela, resignificar cada uno de sus elementos, dar un nuevo sentido a las relaciones establecidas con sus alumnos, la utopía de una Escuela para Todos será más asequible. Para concretarla habrá que transitar por la vía de las resistencias en parte atribuibles al conocimiento anquilosado que impide adaptarse a las necesidades reales. No se trata de exhibir a los maestros como detractores del desarrollo de los sujetos, sino abrir un espacio adecuado que les permita confrontarse con cada una de sus acciones y tengan la oportunidad de responsabilizarse de las mismas. Quizá algunos lo vean como una condenación, un señalamiento tendiente a censurar y no a apoyar, pero no es así porque los maestros no siempre tienen la oportunidad de responsabilizarse de sus propias acciones dado que los ambientes educativos se tornan asfixiantes y restrictivos, intolerantes al error, a la equivocación y a corregir para transformar. La tarea pendiente es la configuración de un espacio más libre.

Pese a que en muchos ámbitos se habla de un México posmoderno es común encontrar en las escuelas actuales que todavía prevalecen estimaciones de los maestros hacia sus alumnos sobre quién está en condiciones de aprender y quién apunta hacia el fracaso. Considerar el éxito o el fracaso de un alumno en función de su condición, refleja la evasión de la parte de responsabilidad del educador. Haber desarrollado la habilidad de manejar contenidos y programas no significa cumplir con la labor de educar. De aquí la importancia de rescatar el sentido humano de la educación donde el “ser humano” no es una cuestión meramente biológica, sino una construcción socio-histórica (Savater, 1997). Enseñar a “ser humano” demanda experiencias y condiciones que verdaderamente permitan a los sujetos a desarrollar todas sus capacidades. La enseñanza ajena del sentido humano de la educación propicia la construcción de imaginarios favorecedores del desempeño mediocre y deserción de muchos sujetos, con o sin necesidades especiales.

## ESTRUCTURA CONCEPTUAL DE LA PROPUESTA

### MÓDULO 1: EDUCACIÓN ESPECIAL

En este módulo el colectivo docente podrá hacer una revisión histórica sobre el desarrollo que ha tenido la educación especial en México. Conocer las modalidades bajo las cuales se ha brindado la atención a los sujetos con necesidades especiales en educación y, cómo desde el constructivismo, no como paradigma, filosofía o metodología, sino como cosmovisión propone una realidad, asequible, donde todos los sujetos aprenden porque considera que el conocimiento se construye con base en la experiencia y en la interacción con otros.

La revisión histórica sobre la atención a las necesidades especiales es necesaria porque no puede soslayarse el esfuerzo y la lucha de ese grupo de sujetos objeto de ancestrales limitaciones y segregaciones. Situación que los coloca en clara desventaja, negándoles el reconocimiento como sujetos de derecho. Y como el ámbito educativo también tiene su aportación histórica en la dinámica de selección y exclusión, es inapelable la construcción de una visión histórica sobre los procesos de atención que servirá como marco de análisis de la práctica docente. En este marco podrá analizarse cómo ha sido y cómo es la intervención del docente en la atención de los sujetos con necesidades especiales.

La historia ocurre en el devenir del hombre en sociedad; del cual se tiene memoria, por tanto, la historia no es algo dado sino construido. Naturalmente su construcción es en alto grado compleja, pero cada sujeto la vive, construye y transmite sin importar cómo sea su actuar pasivo-receptivo o activo-propositivo. Ocuparse de la historia, tener memoria de los procesos de atención no es responsabilidad exclusiva de los especialistas. Desconocer cómo fue el pasado limita el desarrollo del presente y la construcción del futuro. La responsabilidad histórica es compromiso de todos aquellos que construimos la realidad educativa. En una sociedad incluyente los problemas o dificultades que surjan en determinado sector de la población no es asunto que deba interesar únicamente al grupo afectado es un asunto público, porque la diversidad de los grupos configura a una sociedad.

En ese orden de ideas, este módulo favorece la construcción de una Escuela para Todos. El cambio de una escuela común a una Escuela para Todos evidencia la necesidad de continuar con la modificación de los procesos de atención a fin de responder a las exigencias reales y vigentes de la sociedad. La transición no sucede por inercia, interviene la actuación de los maestros y el cambio cultural en las futuras generaciones. El valor de comprender la historia rebasa la documentación, que sólo es el pretexto para impactar al maestro, pues es el maestro sobre quien recae la responsabilidad de concretar y orientar dichos procesos.

La integración no es mera administración, tiene que ver directamente con la vida de los estudiantes. Maestros, alumnos y familias tendrán que clarificar y consensuar cómo construir y concretar los procesos integración y atención para dar respuesta a las necesidades especiales de los estudiantes. Sin duda se espera que la participación de los maestros resulte trascendental para la vida de los sujetos al ubicarlos en una mejor situación por formar parte de un grupo social sin distingos.

Conocer la evolución histórica de la educación especial facilitará la ubicación del trabajo del maestro a través del tiempo. Qué tan lejano o cercano se desarrolla su labor de los criterios de cobertura y equidad, derroteros del servicio educativo. El impacto vendrá de la experiencia porque todos los maestros han tenido contacto con sujetos que requieren de una atención diferente debido a alguna dificultad para acceder a la currícula. También es posible que el maestro halla intentado resolver dichas dificultades en el momento con buenos, regulares o malos resultados. Pero debe quedar claro que el criterio de atención dirigido a los sujetos con necesidades especiales no es cuestión de azar, y evitar retornar a las prácticas centradas en el sujeto cuyo resultado inmediato es la estigmatización.

Sin importar con qué maestro se encuentre el estudiante con necesidades especiales, la institución, en primera instancia tiene la obligación y en mejor medida el compromiso de garantizar un proceso de aprendizaje de calidad. Para lograrlo es necesario que el maestro sancione su propia práctica y el conocimiento claro sobre el devenir histórico de atención, la importancia del trabajo interdisciplinario y comunitario le dará la certeza de obtener mejores resultados para apoyar a sus estudiantes con necesidades especiales. Sin una base conceptual, las buenas intenciones serán sofocadas por la intervención ineficaz en el proceso de aprendizaje de sujetos con necesidades especiales.

La sistematización en la atención a las necesidades especiales involucra un trabajo interdisciplinario, en parte por el profesionalismo en la atención pero también como rasgo de sensibilidad al darse a la tarea de construir los mejores escenarios donde el sujeto tenga mayores posibilidades de desarrollo. Ser sensible frente a la necesidad del otro, favorecerá y potenciará el hacer con sentido e intencionado. Por el contrario las resistencias al trabajo interdisciplinario guardan relación con el desconocimiento, con la dependencia de las representaciones e imaginarios sociales desde los cuáles los maestros construyen criterios sobre cómo deberían ser las cosas, negándose a cómo son. En consecuencia el maestro tenderá a reproducir las formas lacerantes que lastiman la dignidad y vida de sus alumnos con necesidades especiales. A la luz de la historia tendrán que reflexionar sobre su propia perspectiva. De aquí la intención de provocar la postura propositiva de los maestros a través de algo tan real y concreto como su práctica involucrada en los procesos de integración. Será el mismo maestro quién juzgue si su postura es suficientemente sólida para evadir la tarea de la integración o cumplirla con parcialidad y fingimiento.

## MÓDULO 2: INTEGRACIÓN EDUCATIVA

En este módulo se revisará de forma detallada los documentos que contienen los fundamentos filosóficos, jurídicos y éticos sustentadores de la integración vinculada a la educación. La integración, apuntan los documentos, requiere del trabajo conjunto de la educación regular y especial. Administrativamente es claro y las condiciones están dadas, pero tras años de trabajo la falta de consensos y de colaboración entre educación regular y especial los maestros viven y actúan serias diferencias en cuanto a cómo y cuál debe ser la atención más apropiada para los sujetos con necesidades especiales.

Por mencionar un punto de ruptura considérese al evaluación, los maestro titulares de grupo experimentan la necesidad de evaluar sobre resultados, invalidando los procesos. Si los estudiantes con necesidades especiales no consolidan determinado contenido, para el maestro es indicativo que no puede seguir avanzando, hasta que no lo domine. Es razonable, pero se omite el proceso, el ritmo de aprendizaje de los alumnos, las condiciones de desarrollo y su situación particular, entre otros criterios. Omitir el proceso antagoniza la reflexión sobre el momento en que se encuentra el alumno y la factibilidad de su acceso al contenido en términos de convencionalidad del conocimiento. Lo que el maestro de grupo desdeña es base del trabajo del maestro de apoyo orientado a centrar la atención hacia los procesos, con la expectativa de que el alumno con necesidades especiales consolide los contenidos.

Un trabajo centrado los procesos y no sólo en los resultados parece lógico y compatible con la construcción de una Escuela para Todos, pero, en la práctica está ausente. Dar la oportunidad al maestro titular de conocer los documentos que apuntan cómo debe ofertarse la atención educativa a los sujetos con necesidades especiales, abrirá un espacio de análisis y reflexión sobre su práctica. Conocer conceptos importantes como diversidad, diferencia, necesidades especiales, sujeto de derecho, equidad, etc. podrá comprenderse mejor la exigencia, el compromiso y la obligación de ofrecer una atención adecuada a los alumnos, independientemente de su condición física, psíquica y social. La revisión apoyará la invitación de la reconceptualización y reorientación de la práctica. Por el simple hecho de conocer que no se trata de meros conceptos, y cómo los conceptos inevitablemente influyen en el trato hacia los demás.

Quien mejor que los maestros conocen que muchas de las acciones educativas en México se caracterizan por ser sexenales. Probablemente esta lógica provoca desgaste o hartazgo en el docente al escuchar que en cada programa, en cada iniciativa los maestros son la parte medular para lograr el éxito. Las incongruencias entre las indicaciones y las evidencias de su labor complica el actuar del docente al llenarlo de formatos y exquisiteces administrativas, pero la burocratización no guarda relación con la intervención directa en la escuela.

Revisar el trabajo llevado a cabo a escala mundial sobre necesidades especiales, constituye la base para evitar la parcialidad en la intervención del maestro en el aula y en la escuela. El desconocimiento de la totalidad en el que está inmerso el trabajo cotidiano del maestro, favorece los reduccionismos, desvían y desvirtúan la integración. Permanecer ajenos al esfuerzo internacional refleja la omisión de principios básicos como el respeto, la tolerancia y la equidad. Base ética de la integración de los sujetos con necesidades especiales propiciando que el maestro pueda tener una idea equivocada sobre cómo apoyar a los alumnos con necesidades especiales, o su apoyo ser parcial, sólo por hacer sin que verdaderamente medie el interés y compromiso hacia el sujeto e incurrir en el agravio de no reconocer a los alumnos con necesidades especiales como sujetos de derecho.

El docente que no considera fundamental orientar su práctica hacia la atención a la diversidad, apunta a coartar las expectativas de los sujetos con necesidades especiales, ya que en términos de la convencionalidad ellos no podrán alcanzar por sí mismos los espacios ni beneficiarse de las experiencias de su medio. No atender la diversidad soslaya el derecho de los sujetos con necesidades especiales. Para evitar esto los escenarios bosquejados por gobiernos, instituciones y organismos no gubernamentales, buscan rescatar y redefinir los derechos de los sujetos con necesidades especiales. El consenso mundial, ocurrido en una dimensión macro, espera las traducciones en el plano micro, allí donde se encuentran los estudiantes que requieren de apoyo, dentro de las aulas. La visión del maestro tiene que considerar un contexto más amplio, y no preciar sus criterios como rectores en el desarrollo de los sujetos con necesidades especiales.

Conocer de manera puntual los acuerdos, recomendaciones y compromisos, no son ni deben entenderse como una opción. El docente está obligado a conocerlos, analizarlos y discutirlos, para que a la luz de tales documentos, el propio maestro evalúe cómo ha sido su desempeño y de forma prospectiva decida cómo debe ser su práctica. A fin de orientarla hacia la filosofía que permea la atención a las necesidades especiales como acto de justicia y finalmente erradicar todo resabio de posible atención entendida como dádiva social y no como derecho.

No está en la autonomía del maestro la opción de querer integrar a sus alumnos con necesidades especiales o negarse a hacerlo, pero si tiene total autoridad en utilizar dinámicas o metodologías distintas a las utilizadas por su compañero del aula contigua para favorecer la integración de sus estudiantes con necesidades especiales. En esto consiste la flexibilidad de la integración y sobre todo se hace evidente la necesidad de proponer y participar en un trabajo colegiado con el personal del área de educación especial. La integración no tiene por qué evocar competencias intraservicios. La integración es una invitación a la coordinación de esfuerzos para que el alumno sea quien reciba los beneficios del trabajo de ambos profesionales.

### MÓDULO 3: ESCUELA Y COMUNIDAD

La necesidad de contextualizar la labor cotidiana de los maestros en un marco más amplio dio origen a este módulo. Es importante centrar y apoyar la reflexión del docente en torno a que la labor docente y los procesos de aprendizaje rebasan el aula. Su labor y los procesos de aprendizaje forman parte de un entorno complejo y cambiante. En la labor docente no puede omitirse que el contexto plantea las exigencias y necesidades educativas, por lo cual, también la responsabilidad de educar tiene que compartirse. Involucrar de manera acertada la participación del contexto elimina las expectativas falaces que delegaron la gran tarea de educar a un solo actor, la escuela y los maestros. La idea de la educación como responsabilidad de todos combatirá las anquilosadas territorialidades inhibitorias de la participación de los padres de familia, y por otro lado a la falta de congruencia entre la realidad que viven los alumnos en casa y en la escuela.

La comunidad representa un apoyo importante para el trabajo cotidiano en la escuela. Si el maestro comprende bajo qué dinámica ocurre la interacción entre la comunidad de padres de familia, la escuela y el maestro, podrá aprovechar de forma eficaz a éste sector en la atención de las necesidades especiales de los miembros de su comunidad. De no ser funcional la relación existente entre la escuela y la comunidad, el maestro precisará de elementos teóricos que le permitan reorientar esa relación. A fin de que la labor educativa pierda su sentido de actividad solitaria, que es apreciada así por ambos. Maestros y padres de familia recíprocamente experimentan limitaciones y exclusiones. De aquí el sustento de retomar esta relación considerándola como un ámbito de trabajo dentro de la escuela. Aunque lo más lógico sería que los padres cuyos hijos viven con algún tipo de discapacidad tendrían que mantener un nivel de participación constante, por el contrario, muchos de ellos delegan toda responsabilidad del desarrollo de sus hijos.

En este punto sería infructuoso buscar la bondad o la maldad de las familias o nuevamente recurrir a la tan socorrida práctica de señalar culpables. Lo más conveniente, para todos, es acceder a la realidad escolar distinguiendo los ámbitos que la integran para redefinir los espacios y los mecanismos de participación con que cuenta la comunidad de padres de familia en el proceso educativo, incluida la integración de los alumnos con necesidades especiales. Porque puede darse el caso de que la limitada participación de las familias obedezca a que la relación con la escuela ocurre bajo lógicas de hermetismo, viéndose excluidas las familias, provocando actitudes de rechazo o indiferencia por parte de los padres hacia el proceso educativo de sus propios hijos, hacia las necesidades de la escuela y hacia el trabajo de los maestros. Si la escuela no considera la interacción de la comunidad de padres como elemento importante, el desorden se acentuará. No es raro hallar que mientras algunos maestros son muy demandantes hacia las familias, otros los limitan en exceso, creyendo que así se evitaran problemas. Si las relaciones entre la escuela y la comunidad oscilan siempre en dos extremos, la demanda incesante o la

apatía constante, el beneficio de la responsabilidad compartida quedará subsumida al condicionamiento de alguna de las partes.

Como puede observarse a lo largo del trabajo, la labor educativa es titánica por su complejidad y demanda. Discursivamente se la pone como el eje vertebrador del desarrollo Nacional. Por eso no es raro llenarse de fatalidad y sentir que el trabajo realizado en las escuelas es fútil al conocer los estándares que han caracterizado el desarrollo educativo en México. Pareciera que las reformas, los programas y los proyectos simplemente son insulsos. Sin embargo, y pese a todo lo que pueda decirse en torno a éstos, lo que poco se destaca es la incongruencia de pensar que por sí mismo el maestro cumplirá satisfactoriamente con los propósitos educativos.

Esta realidad que se antoja como adversa representa una oportunidad para que el maestro desarrolle habilidades intelectuales que le permitan identificar aquellos elementos, como la participación de la comunidad, que posibiliten la construcción de una realidad educativa diferente, una realidad congruente e incluyente donde los estudiantes con necesidades especiales reciban los beneficios planteados en el marco filosófico, ideológico y político, así como la garantía de que las experiencias vividas en la escuela favorecerán el desarrollo de sus capacidades en un ambiente integrado. Para lograrlo maestros, familia y comunidad deberán coordinar esfuerzos, y aprender la integración a través de las experiencias.

Reflexionar sobre la comunidad permitirá al maestro identificar los apoyos que su entorno le ofrece. Las escuelas deben proponer su desarrollo a partir de la autogestión para lograr atender las particularidades de su realidad, haciéndose necesario el trabajo y la participación de las familias, autoridades locales y empresas particulares. Pero si persiste una ruptura entre el maestro y la comunidad, estará mediando un conflicto que puntuará las acciones de ambos. Mientras el maestro proponga la comunidad descalifica, en consecuencia ante la descalificación sobreviene el hermetismo, y en esta dinámica establecida el beneficio para los estudiantes con necesidades especiales se verá coartado. Por tanto, una tarea inmediata es reflexionar sobre el estado en que se encuentran los vínculos que privan en la relación escuela-comunidad. Y orientarlos hacia una dinámica de colaboración, puesto que el interés de ambas partes es apoyar el desarrollo del sujeto.



## MÓDULO 4: CURRÍCULUM Y NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

El módulo denominado currículum y necesidades educativas especiales es importante porque la labor docente se desprende del currículum. Por ende, el maestro precisa de conocerlo de manera profunda al ser pilar de su labor. La intención no es saturar a los docentes de las diversas teorías del diseño curricular, lo importante es que él reconozca la valía de la información contenida en el currículum y con base en ese material guiar el proceso de aprendizaje de sus alumnos. En el caso de los estudiantes con necesidades especiales determinar en función del currículum cuáles son las competencias curriculares concretas en las expectativas del docente que su estudiante debe alcanzar. Además de reconocer cómo el currículum con un mal manejo puede llegar a ser fuente de segregación y rechazo, o con un manejo adecuado puede promoverse la integración.

Es un hecho que el currículum es un elemento que guía la práctica educativa, pone límites al vasto mundo del conocimiento y propicia el contacto entre maestros y alumnos. Sin duda la relación maestro-alumno tiene como fondo el trabajo de ambos, pero, no puede reducirse a esto. La currícula también se vive, tanto por el maestro como por estudiantes y de tornarse densa agotará todo ánimo de enseñar y aprender. El conocimiento parcial de la currícula propicia la extenuación en la labor de los maestros y favorece métodos mecanicistas, donde queda diluido el beneficio para todos los alumnos, dado que el aprendizaje carece de significatividad y apunta hacia la inutilidad en la vida cotidiana de los estudiantes.

Comprender los elementos de la currícula permiten al docente guiar y facilitar el proceso de aprendizaje de los alumnos en general con experiencias claras, eficaces, secuenciales y dosificadas. La currícula oferta al maestro una selección de contenidos acotados librándolo de la responsabilidad de definir lo que los alumnos deben conocer, además de divagar en el vasto mundo del conocimiento. Pero indiscutiblemente al maestro compete presentar los contenidos en términos de apoyo en el desarrollo integral de las capacidades de los alumnos. Habrá que destacar sobre todo que los currícula no contienen de forma explícita ni implícita consideraciones especiales para los alumnos con necesidades especiales.

Históricamente esto refleja una concepción sobre los sujetos con este tipo de necesidades que simplemente no figuraban en los fines educativos. Situación que se agudizó con la masificación de la educación y sus filtros de selección. En el presente se tiene la oportunidad de modificar esta situación. Y el maestro de grupo tiene la posibilidad de construir puentes entre la currícula y el sujeto con necesidades especiales. Sin embargo, esto no sucederá mientras se vea a la currícula como algo infranqueable que sustenta el pétreo pensamiento de la inaccesibilidad. Una concepción de esta naturaleza anuncia severas limitaciones para desarrollar un trabajo constructivo y creativo, y si los sujetos sin necesidades especiales tienen

dificultad para acceder a la currícula, cuanto más penoso será el transitar de los alumnos que si las enfrentan pese a que el currículum responde a las necesidades básicas de aprendizaje de todos los sujetos, aún de aquellas que rebasan la “normalidad”. Sin perder de vista la tesis de que las necesidades especiales además de su correlación con procesos anatomofisiológicos, la realidad sociocultural de los sujetos también mina su potencial.

La pobreza de estímulos y las experiencias carentes de sentido y contenido auguran dificultad y poco éxito en la vida educativa de los sujetos con necesidades especiales. Sobre todo sus expectativas se ven seriamente empobrecidas y tristemente la escuela se vuelve verdugo del deseo de aprender. La falta de sensibilización sustenta prácticas dictadas por meros requisitos administrativos. Por cumplir la parte administrativa los maestros reciben con indiferencia a los alumnos, carentes del valor de educar. Ciertamente es que el maestro no puede resolver toda la problemática en torno al proceso de aprendizaje de los alumnos, pero una forma de contribuir a tal solución es tener conciencia y claridad sobre cuál y cómo debe guiar su compromiso de enseñar. Para recuperarlo la claridad en los conceptos que dan sentido a su práctica son fundamentales. A partir de qué enseña, con base en qué desarrolla su práctica cotidiana, los supuestos que la experiencia le ha permitido construir. Sin que se eternice en el empirismo. Para evitarlo el maestro tiene que reorientar su práctica centrándola en el sujeto, sin importar sus condiciones físicas, sociales o psicológicas, ni en sentido de obligatoriedad. El cambio deberá ser sistemático y producto de una decisión personal basada en la convicción de que todos los alumnos aprenden sin excepción.

## MÓDULO 5: INTELIGENCIA; UN ELEMENTO PARA FAVORECER LA INTEGRACIÓN

En este módulo el colectivo docente tendrá la oportunidad de reflexionar, analizar y revisar diversas concepciones acerca de la inteligencia y cómo un concepto “duro o pedestre” de la misma afecta el desempeño de los sujetos en la escuela. No por la falta de capacidad, sino porque el sujeto se vuelve depositario de del imaginario social construido a partir de un concepto. En el que la inteligencia está determinada genéticamente y por ende es inamovible. Como si se tratara de una programación, entonces el sujeto que la posee tendrá un futuro prometedor, en cambio quien carece de ella por más esfuerzos que haga, simplemente no cambiará su condición dada su poca o nula inteligencia.

Aunque a la fecha el concepto de inteligencia ha sufrido modificaciones profundas e importantes, no todos lo comparten, ni todas las conocen. Hay quienes siguen considerándola como un don. Tal consideración de primera instancia forma parte de un juicio, pues desde esta perspectiva, la inteligencia no es algo que abunde. Si el sistema de sanción del docente tiene esta concepción descalifica el hecho de que todos los estudiantes sean inteligentes. De un grupo numeroso, dos o tres serían los rescatables, y el resto, que constituyen una mayoría, quedan fuera de considerárseles sujetos inteligentes. Obviamente los sujetos con necesidades especiales quedan fuera, sin esperanza alguna de ser reconocidos y valorados como seres inteligentes, capaces de aprender y superarse.

En el proceso de asir la inteligencia, existe también una orientación, podría decirse clásica, donde esta capacidad está asociada fuertemente con el área de la matemática. Un sujeto inteligente tiene extrema facilidad para la resolución de algoritmos, sumas, restas, multiplicaciones, divisiones. Sin embargo, conocer y dominar un procedimiento, en ninguna manera implica que el razonamiento, la selección de información estén siendo desarrolladas como habilidades de los alumnos. La mecanización no garantiza el desarrollo de un pensamiento lógico matemático que permita al sujeto construir conceptos, definir y proponer alternativas para la solución de un problema, analizar información, seleccionarla y comprender qué debe hacer.

Resulta interesante reflexionar cómo la poca “maleabilidad” en los conceptos que rigen el quehacer docente, lo definen, lo orientan y lo concretan. Siguiendo el hilo de la enseñanza de las matemáticas, pese a que actualmente predomina la orientación al desarrollo de las competencias, todavía domina un idealismo, no que sea absoluto, pero si en ciertos casos determinante en qué enseñar o cómo enseñar. Significa que para que el sujeto acceda a mayores niveles de abstracción, forzosamente debe ser inteligente. Pensamiento semejante al de los griegos quienes en sus axiomas, aquellas verdades tan evidentes que no era necesario probar, estaban convencidos

de la existencia de un mundo ideal, desdeñando la realidad concreta. Por ejemplo Platón insistía en que la realidad y la inteligibilidad del mundo físico sólo podían ser aprehendidas por medio de las matemáticas del mundo ideal (Kline, 2000). La orientación filosófica está implícita en este tipo de pensamiento y consideraba al mundo visible y sensible no más que una vaga, imperfecta y opaca materialización del mundo ideal.

Qué tanto conozca el docente sobre esto, es difícil de saberlo, no obstante, la forma en que históricamente ha ocurrido la enseñanza de las matemáticas es muy semejante. Es decir, las matemáticas encerrarían un mundo muy particular al cual no todos los sujetos pueden acceder. Lo interesante es que ante el campo de las matemáticas, se antepone la razón. Para Klein (Ibíd.) la matemática es una forma de utilizar la razón y de materializarla. Y cómo aquellos que han invertido su tiempo en este campo de conocimiento consideran a la intuición como un sólido eje para aprender matemáticas (Zárate, 1997). La intuición desempeña en toda actividad un valioso papel como herramienta y si los manejos intuitivos se formalizan con un lenguaje propio y una adecuada simbología, cobran una estructura sólida, y se tiene entonces una herramienta consistente y muchos más valiosa.

El apunte anterior permite inferir cuánta diferencia puede existir en el enfoque que se tiene para enseñar las matemáticas, de un concepto “duro” a uno más humano que parte de lo intuitivo para conducirlo a la formalidad requerida que dé utilidad en la resolución de problemas. Por último conviene citar de forma somera la trayectoria de Gauss, cuyos trabajos impulsaron el avance científico y tecnológico hacia la primera mitad del siglo XIX. Propiamente Gauss no fue matemático, se enfocó más bien a los problemas de la física y su pasión era la astronomía. A sus 24 años, la predicción en la trayectoria de un cuerpo celeste le valió gran reconocimiento a él y su trabajo (Klein, M. Ibíd.).

La trayectoria de Gauss siguió en ascenso, pero, el punto aquí es que para él las matemáticas fueron una herramienta que le permitieron acceder a un campo de conocimiento y darle alguna aplicación. Independientemente del nivel de abstracción y complejidad en que las haya manejado. Con el paso del tiempo ese conocimiento teórico, tuvo sus traducciones tecnológicas. Entonces puede advertirse que las matemáticas nada tienen que ver con la mecanización. De hecho, según Magnus, H. (2003) propone una situación para explicar que las matemáticas no se reducen a la resolución de problemas y asevera que la mayoría de los verdaderos matemáticos no sabe hacer cuentas, por concebirlo como una pérdida de tiempo, y agrega, que para eso están las calculadoras.

Los ejemplos podrían continuar, pero no se trata de hacer una revisión sobre la concepción de la enseñanza de las matemáticas, el trasfondo es cómo el desconocimiento genera todo un discurso, acciones y pensamientos en la

enseñanza. Si únicamente los sujetos inteligentes como Gauss, pueden dominar las matemáticas dándoles una utilidad, significa que la mayoría de los sujetos están excluidos. Pero nunca se reflexiona en que no es la ausencia de inteligencia sino la misma orientación teórica-metodológica que se le da a la enseñanza de las matemáticas lo que retrasa o impide el progreso de los sujetos. Y no sólo de esta asignatura sino de todas por persistir en una lógica donde no existe la certeza de proporcionar aprendizajes significativos y de calidad para todos los sujetos.

Lo apremiante en el proceso educativo quizá no es cuántos contenidos maneja el sujeto con necesidades especiales, sino la posibilidad que tiene de comprenderlos y saber utilizarlos para dar solución a los problemas que su cotidianidad le plantea. Si se revisara cada una de las asignaturas los dilemas en torno la significatividad de los aprendizajes no tendrían fin por la resistencia de conceptos duros que afectan la visión educativa del docente, y cómo ésta se recrudece en la atención de los sujetos con necesidades educativas especiales.

El progreso en la psicología, ha permitido modificar el concepto sobre la inteligencia. De primera instancia se define como una capacidad humana, por lo tanto, todos los sujetos sin excepción somos inteligentes. Lo que a su vez significa que en la escuela todos los sujetos que ingresan son inteligentes, sin excepción. La reconstrucción del concepto de inteligencia tendrá que aterrizar en las escuelas, afectar las expectativas de los maestros acerca de sus alumnos. Porque los sujetos con necesidades especiales, sin duda son inteligentes, no obstante, muchos de ellos por el perenne estigma de incapacidad o minusvalía le ha tocado vivir la negativa de las experiencias adecuadas que les permitan desarrollar esa capacidad humana, aunado a la imposibilidad de traducirla en las competencias que le permitan continuar su desarrollo en las distintas dimensiones sociales.

## ESTRUCTURA DEL CURSO

<p>PROPÓSITO GENERAL:</p> <p>PROPORCIONAR ELEMENTOS TEÓRICO-CONCEPTUALES QUE PERMITAN AL DOCENTE COMPRENDER, EXPLICAR Y LLEVAR ACABO LA INTEGRACIÓN DE LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES, A TRAVÉS DE CONSTRUIR UN SISTEMA QUE LEGITIME SU PROPIA PRÁCTICA, ORIENTADA HACIA LA CONCRECIÓN DE UNA ESCUELA PARA TODOS, DONDE LA LÓGICA EDUCATIVA SEA DETERMINADA POR LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.</p>		
MÓDULOS	PROPÓSITOS	TEMAS
EDUCACIÓN ESPECIAL	EL DOCENTE CONOCERÁ EL PROCESO HISTÓRICO EN TORNO A LA ATENCIÓN DE LAS NECESIDADES ESPECIALES, PARA ANALIZAR Y REFLEXIONAR EN TORNO A LOS AVANCES O RETROCESOS, QUE DESDE SU PRÁCTICA CONSIDERE SOBRE LA ORIENTACIÓN ACTUAL QUE GUÍA LA INTEGRACIÓN DE LOS ALUMNOS, BAJO EL ENFOQUE DE LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO Y LA NECESIDAD DE DESARROLLAR UN TRABAJO INTERDISCIPLINARIO Y COLEGIADO.	1.ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LAS NECESIDADES ESPECIALES 2. MODELOS DE ATENCIÓN 3.CONSTRUCTIVISMO ¿QUÉ ES, Y CÓMO TRABAJARLO?
INTEGRACIÓN EDUCATIVA	EL DOCENTE REVISARÁ LOS FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS Y JURÍDICOS RECTORES DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA, MUNDIAL Y NACIONAL A FIN DE CONSTRUIR EL CONCEPTO DE "SUJETO DE DERECHO", Y DETERMINAR SI ESTA PRESENTE EN EL DESARROLLO DE SU PRÁCTICA COTIDIANA.	1.FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DE LA INTEGRACIÓN 2.FUNDAMENTOS JURÍDICOS DE LA INTEGRACIÓN DERIVADOS DE LAS CONFERENCIAS INTERNACIONALES Y NACIONALES
ESCUELA-COMUNIDAD	EL DOCENTE ESTABLECERÁ DE MANERA CRÍTICA LA IMPORTANCIA DE LA RELACIÓN EXISTENTE ENTRE LA ESCUELA Y LA COMUNIDAD EN LA ATENCIÓN DE LOS SUJETOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES, COMO BASE GENERADORA DE UN CAMBIO CULTURAL Y APERTURA HACIA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.	1.LA ESCUELA COMO ESPACIO DE DESARROLLO. 3.APRENDIZAJES ESCOLARES, APRENDIZAJES COTIDIANOS. 4.ORGANIZACIÓN DE LA ESCUELA.
CURRÍCULUM Y NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES	EL DOCENTE ANALIZARÁ LA IMPORTANCIA DEL CURRÍCULUM COMO BASE PARA ATENDER ADECUADAMENTE LAS NECESIDADES DE APRENDIZAJE, BÁSICAS Y ESPECIALES DE LOS SUJETOS EN GENERAL, DADOS LOS ELEMENTOS QUE PUEDE UTILIZAR E INTEGRAR EN SU PRÁCTICA DE FORMA COTIDIANA.	1.NECESIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAJE. 2.NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. 3.ELEMENTOS DEL CURRÍCULUM. 4.ADECUACIONES CURRÍCULARES. 5.EVALUACIÓN.
INTELIGENCIA: UN ELEMENTO PARA FAVORECER LA INTEGRACIÓN	EL DOCENTE CARACTERIZARÁ EL CONCEPTO INTELIGENCIA, COMO UNA CAPACIDAD HUMANA, Y DETERMINARÁ SU IMPORTANCIA EN EL PROCESO DE INTEGRACIÓN, DE LOS SUJETOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.	1.¿QUÉ ES LA INTELIGENCIA? 2.INTELIGENCIAS MÚLTIPLES. 3.DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA. 6.PRESENTACIÓN DE CASOS.

La organización de los módulos presentada atiende a una secuencia sugerida para desarrollar el curso, no se trata de una organización inamovible. El orden de presentación de los módulos de la propuesta puede variar según las necesidades o intereses de los docentes y las escuelas. Dado que cada escuela tiene prioridades particulares, el colectivo docente puede sugerir con qué módulo empezar, lo cual no modificará el logro del propósito porque los contenidos de cada módulo guardan relación entre sí. La relación en los contenidos no anula la independencia de cada módulo porque inicia y da término a las tópicos abordadas. Además que en cada uno de los módulos se abren espacios propicios para la reflexión, análisis, discusión y propuestas entre los docentes. En esta lógica se pretende poner a consideración del colectivo docente herramientas y principios de acción, resultado del ejercicio de razonamiento colectivo, que les permitan atender adecuada y eficazmente los pendientes que a juicio de ellos queden en el curso. Esa libertad que ponga en juego su experiencia y trabajo cotidiano en el aula con sus alumnos, sobre todo con aquellos que viven con algún tipo de necesidad especial. Y con un nuevo marco aborden de manera objetiva todo aquello que sienten, piensan y actúan al trabajar con sujetos cuya necesidad rebasa los contenidos curriculares.

Es claro que ningún módulo en sí mismo, ni todos en su conjunto, alcanzan a dar cuenta de la realidad total sobre los hechos que ocurren en el ámbito educativo en los procesos de integración. Pero si centra su atención en las acciones, no siempre concientes o reconocidas, con las cuales el docente impacta a sus alumnos. La propuesta no pretende constituirse en una panacea de los fenómenos educativos presentes en el proceso de integración de los sujetos con necesidades educativas especiales, pero sin duda pretende ayudar al docente a reflexionar en torno a su práctica, para que cada uno determine cuál y cómo debe ser su práctica cotidiana, de qué manera es más conveniente vivirla o también bajo qué o cuáles criterios. Porque conforme a lo revisado puede decirse que la integración no puede reducirse a cuestiones empíricas ni volitivas. En el mismo sentido las buenas intenciones son insuficientes para lograr la integración de los sujetos con necesidades especiales cuando el docente carece del conocimiento que le permita sensibilizarse ante la situación particular de los sujetos con necesidades especiales y en función de ellos ejercer una práctica que cubra sus expectativas y necesidades. Sin soslayar que la educación es un acto de justicia y un derecho a ejercer por parte de los sujetos en general, plantea la necesidad de conocer con mayor detalle, sino todos, los elementos, que a juicio nuestro, son piedra angular en la comprensión y concreción del proceso de integración. En este punto cada temática propuesta es vasta para propiciar la reorientación del sentir, pensar y hacer en el plano laboral.

Lo más certero en la integración educativa es una práctica docente, sistematizada, crítica, congruente y responsable. Porque la construcción de la Escuela para Todos no ocurre por un discurso oficial ni por los neologismos presentes en un plan anual de trabajo. La construcción del espacio denominado Escuela para Todos ocurre por el pensar, sentir y actuar de cada uno de los involucrados en el proceso de integración, con su consabida e ineludible responsabilidad, porque cierta es la

libertad para sentir, pensar y actuar, pero también cada uno de estos productos conlleva el carácter de responsabilidad por parte de aquél que las externa. En la cultura de la Escuela para Todos cada actor tendrá que hacerse responsable de los contenidos que comunica en su actuar. Si tradicionalmente al docente se le otorgó el poder del saber, llegó el tiempo de conceder al otro, sus estudiantes, de igual manera el poder de saber. Saber que fue construido a través de sentir, pensar y actuar. Para el docente la reflexión en torno a su práctica a fin de responsabilizarse de la misma, asumiendo aciertos y errores, con la disposición y los elementos necesarios para mejorarla no tiene un mañana.

Ahora bien, independientemente de la presentación de los módulos, la secuencia de los contenidos permitirá al docente integrar elementos a la construcción de un sistema particular, que le ayude a legitimar su práctica con elementos teórico-conceptuales, facultándole a evaluar, reorientar y concretar su práctica cotidiana en el marco de la atención a la diversidad. Por tal razón, cada módulo tiene un principio y un fin, por tanto el docente podrá acceder al curso conforme la secuencia sugerida o seleccionar aquellos módulos que sean de su interés. Obviamente el grado o nivel de sensibilización que el docente logre, variará en función de los módulos estudiados. A razón de que la propuesta tiene carácter de interdependencia entre sus módulos. Bien puede estudiarse uno o los cinco y cada uno abordará algunos de los elementos que obstaculizan la integración de los sujetos con necesidades educativas especiales y la construcción de una Escuela para Todos. Pero si se estudian todos el panorama del docente estará configurado bajo una visión holística.



## ESTRUCTURA DEL CURSO

### MÓDULO UNO: EDUCACIÓN ESPECIAL

#### PROPÓSITO:

El docente conocerá el proceso histórico en torno a la atención de las necesidades especiales, para analizar y reflexionar los avances o retrocesos, que desde su práctica considere, sobre la orientación actual que guía la integración de los alumnos, bajo el enfoque de la construcción del conocimiento y la necesidad de desarrollar un trabajo interdisciplinar y colegiado.

#### TEMA:

1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS EN LA ATENCIÓN DE LAS NECESIDADES ESPEICALES EN MÉXICO.

#### BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1994). Proyecto general para la educación especial en México. En: Cuadernos de Integración Educativa no.1 México, D.E.E./SEP pp.1-31.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1994). Proyecto general de educación especial pautas de organización. En: Cuadernos de integración Educativa no. 6. México, D.E.E./SEP pp. 1-36.

2. MODELOS DE ATENCIÓN

#### BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1994). Unidad de servicios de apoyo a la educación regular (USAER). En: Cuadernos de integración Educativa no. 4. México, D.E.E./SEP pp.1-14.

BLANCO, Rosa (2000). Modelos de apoyo y asesoramiento. En: Evaluación del factor preparación profesional. Antología de Educación Especial. México, pp.221-234.

### 3. CONSTRUCTIVISMO ¿QUÉ ES Y CÓMO TRABAJARLO?

#### BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:

GÓMEZ, C. y Coll, C. (1994). De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo. En: Gómez, C. y Coll, C. Cuadernos de pedagogía No. 221, constructivismo. Barcelona España, Fontalba, pp. 54-58.

CARRETERO, M. y Limón, M. (1997). Problemas actuales del constructivismo. De la teoría a la práctica. En: Rodrigo, M. y Arnay, J. (compiladores). La construcción del conocimiento escolar. Paidós. pp. 137-153.

ORTEGA, R.; Luque, A.; Cubero, R. (1996). Constructivismo y práctica educativa escolar. Revista Cero en Conducta, Año II, No. 42-43, Agosto 1996, Educación y Cambio A.C. México. Pp. 58-71.

## MÓDULO DOS: INTEGRACIÓN EDUCATIVA

### PROPÓSITO:

El docente revisará los fundamentos filosóficos y jurídicos rectores de la integración educativa, mundial y nacional a fin de construir el concepto de “sujeto de derecho”, y determinar si está presente en el desarrollo de su práctica cotidiana.

### TEMA:

#### 1. FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DE LA INTEGRACIÓN

### BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1994). Artículo 41 comentado de la Ley General de Educación. En: Cuadernos de Integración Educativa No. 2. México, D.E.E./SEP.

GUAJARDO, Eliseo (1995). Calidad y equidad educativa en las estrategias de integración escolar. En: Seminario sobre integración educativa, avances y prospectiva. Memorias. México, SEP/D.E.E. pp. 27-42

PRIMERO, Luis (2002). El maltrato a la subjetividad de la infancia. En: Emergencia de la pedagogía de lo cotidiano. México, Primero Editores, cap. 5, pp. 95-123.

## 2. FUNDAMENTOS JURÍDICOS DE LA INTEGRACIÓN DERIVADOS DE LAS CONFERENCIAS INTERNACIONALES Y NACIONALES

### BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1994). Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales. En: Cuadernos de Integración Educativa No. 3 México, D.E.E./SEP.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1994). Declaración de la conferencia nacional. Atención educativa a menores con necesidades educativas especiales. Equidad para la diversidad. Huatulco, México 16, 17 y 18 de abril de 1997. en: Cuadernos de Integración Educativa No. 7 México, D.E.E./SEP.

## MÓDULO TRES: ESCUELA Y COMUNIDAD

### PROPÓSITO:

El docente establecerá de manera crítica la importancia de la relación existente entre la escuela y la comunidad en la atención de los sujetos con necesidades educativas especiales, como base generadora de un cambio cultural y apertura hacia la atención a la diversidad.

### TEMA:

#### 1. LA ESCUELA COMO ESPACIO DE DESARROLLO.

### BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:

ROCKWELL, Elise (1989). Acercamiento a la realidad escolar. En: La escuela, lugar del trabajo docente. Rockwell, Elise y Mercado Ruth. México, DIE/CINVESTAV/IPN pp. 35-45.

MERCADO, Ruth (1989). Una reflexión crítica sobre la noción “escuela-comunidad”. En: La escuela, lugar del trabajo docente. Rockwell, Elise y Mercado Ruth. México, DIE/CINVESTAV/IPN pp. 46-52.

MERCADO, Ruth (1989). El trabajo cotidiano del maestro en la escuela primaria. En: La escuela, lugar del trabajo docente. Rockwell, Elise y Mercado Ruth. México DIE/CINVESTAV/IPN pp. 57-62.

GARCÍA, Carmen (1993). La educación especial como hecho sociológico. En: Una escuela común para niños diferentes: La integración escolar. Barcelona, Universitat, cap. 2, pp. 21-50.

## 2. APRENDIZAJES ESCOLARES, APRENDIZAJES COTIDIANOS.

### BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:

LACASA, Pilar (1994). La escuela: ¿una sociedad dentro de otra? en: Aprender en la escuela, aprender en la calle. España, Visor. pp. 283-310.

GARCÍA, Carmen (1993). La implicación de los padres. En: Una escuela común para niños diferentes: La integración escolar. Barcelona, Universitat, cap. 8, pp. 209-232.

## 3. ORGANIZACIÓN DE LA ESCUELA.

### BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:

GARCÍA, Carmen (1993). Organización de servicio y recursos. En: Una escuela común para niños diferentes: La integración escolar. Barcelona, Universitat, cap. 7, pp. 183-208.

ELMORE, Richard (1996) El cambio de la estructura en las escuelas públicas. En: La reestructuración de las escuelas. La siguiente generación de la reforma educativa. México, Fondo de Cultura Económica. Introducción pp. 17-47.

IZQUIERDO, Carlos (1996). La participación de los docentes. En: La reunión de profesores. México, Paidós. Introducción pp.17-51.

S. DE VICENTE, Pedro (1996). La formación del profesorado como práctica reflexiva. En: La reunión de profesores. México, Paidós. Cap. 2, pp. 52-87.

## MÓDULO CUATRO: CURRÍCULUM Y NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

### PROPÓSITO:

El docente analizará la importancia del currículum como base para atender adecuadamente las necesidades de aprendizaje, básicas y especiales de los sujetos en general, dados los elementos que puede utilizar e integrar en su práctica de forma cotidiana.

### TEMA:

#### 1. NECESIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAJE.

#### BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:

TORRES, Rosa Ma. (1998). Necesidades básicas de aprendizaje y contenidos curriculares. En: Qué y cómo aprender. Necesidades Básicas de aprendizaje. México, SEP, pp. 15-19.

TORRES, Rosa Ma. (1998). Enfoque de necesidades básicas de aprendizaje. Las necesidades básicas de aprendizaje. En: Qué y cómo aprender. Necesidades Básicas de aprendizaje. México, SEP, pp. 47-59.

#### 2. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.

#### BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:

GARCÍA, Carmen (1993). Del diagnóstico tradicional a la identificación de necesidades educativas. En: Una escuela común para niños diferentes. La integración escolar. Barcelona, Universitas, cap. 4, pp. 95-97

SEP (2000) Concepto de alumnos con necesidades educativas especiales. En: Evaluación del factor preparación profesional. Antología de educación especial. México, SEP, pp.21-27.

GARCÍA, Ismael et. al. (2000). ¿Qué es la integración educativa? en: Evaluación del factor preparación profesional. Antología de Educación Especial. Carrera Magisterial, México SEP, cap. 2, pp. 35-58.

PACHECO, José y Zarco Resa (1994). El niño y la niña con deprivación sociocultural. En: Arcas, M. Asegurado, G. y Banderas, M. Necesidades Educativas Especiales. (pp. 187-209). Granada: Aljibe.

### 3. ELEMENTOS DEL CURRÍCULUM.

#### BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:

BLANCO, Rosa; Gómez, Ma. José y Ruíz, José (2000). Currículum, las necesidades especiales en la escuela ordinaria. En: Evaluación del factor preparación profesional. Antología de Educación Especial. Carrera Magisterial, México SEP, cap. 2, Tema 2, pp. 59-66.

VALENTE, Mario (2000). Las adecuaciones curriculares: un espacio para la profesionalización del trabajo docente. En: Evaluación del factor preparación profesional. Antología de Educación Especial. Carrera Magisterial, México SEP, cap. 3, Tema 4, pp. 161-166.

BERNNAN, W. (1988). El currículo y las necesidades especiales". en: El currículo para niños con necesidades especiales. España, Siglo XXI, pp. 33-63.

### 4. ADECUACIONES CURRICULARES.

#### BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:



GARCÍA, Carmen (1993). El currículum en una Escuela para Todos. En: Una escuela común para niños diferentes: La integración escolar. Barcelona, Universitat, cap. 5, pp. 127-154.

SEP, FONDO MIXTO DE COOPERACIÓN TÉCNICA Y CIENTÍFICA (2000). Currículum y didáctica. En: Adecuaciones curriculares. Integración Educativa. Materiales de trabajo. Seminario de actualización para profesores de educación especial y regular. México-España. pp. 127-144

ECHEITA, Gerardo; Duck, Cynthia y Blanco, Rosa (1995). Necesidades especiales en el aula. Formación docente en el ámbito de la integración escolar. En: Aula de innovación educativa No. 31 1994. España, UNESCO, pp. 53-60.

MORALES, Sofialeticia (200) Fundamentos y Orientaciones para el Diseño de Fichas de Adecuaciones Curriculares. En: Evaluación del factor preparación profesional. Antología de educación especial. México, SEP, pp137-159.

## 5. EVALUACIÓN.

### BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:

AUSUBEL, David, Novak, Joseph y Hanesian, Helen (2001). Principios de medición y evaluación. En: Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo. México, Trillas, cap.17, pp. 513-536.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (1996). La evaluación psicopedagógica en el marco de la reforma. En: La evaluación psicopedagógica. Modelos, orientaciones, instrumentos. Secretaría General de Educación y Formación Educativa (C.I.D.E.), pp. 15-24.

## MÓDULO CINCO: INTELIGENCIA UN ELEMENTO PARA FAVORECER LA INTEGRACIÓN

### PROPÓSITO:

El docente caracterizará el concepto inteligencia, como una capacidad humana, y determinará su importancia en el proceso de integración, de los sujetos con necesidades educativas especiales.

### TEMA:

#### 1. ¿QUÉ ES LA INTELIGENCIA?

### BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:

CRUZ, Miguel (1976). Inteligencia y pensamiento. Origen y limitación del actual concepto psicológico de la inteligencia. En: Lecciones de psicología. España, Biblioteca de occidente, cap. 7. pp. 301-333.

AUSUBEL, David, Novak, Joseph y Hanesian, Helen (2001). La capacidad intelectual. En: Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo. México, Trillas, cap.7, pp. 228-257.

#### 2. INTELIGENCIAS MÚLTIPLES.

### BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:

GARDENER, Howard (1995). En pocas palabras. en: Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. España, Paidós Transiciones, pp. 23-30.

GARDENER, Howard y Walters, Joseph (1995). Una versión madura. en: Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. España, Paidós Transiciones, pp. 31-50.

GARDENER, Howard y Walters, Joseph (1995). Preguntas y respuestas acerca de la teoría de las inteligencias múltiples. en: Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. España, Paidós Transiciones, pp. 51-64.

### 3. DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA.

#### BIBLIOGRAFÍA BÁSICA:

AUSUBEL, David, Novak, Joseph y Hanesian, Helen (2001). Consideraciones en las diferencias individuales en la capacidad intelectual. En: Psicología educativa, un punto de vista cognoscitivo. México, Trillas, cap.8, pp. 258-272.

GARDENER, Howard (1995). La relación de la inteligencia con otras valiosas capacidades humanas. en: Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica. España, Paidós Transiciones, pp. 65-78.

GARCÍA, Carmen (1993). Enseñar respetando las diferencias. En: Una escuela común para niños diferentes. La integración escolar. Barcelona, Universitas, cap. 6, pp. 155-182.

## 6. PRESENTACIÓN DE CASOS.

Para trabajar este punto se sugiere solicitar a la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) dos expedientes de alumnos con necesidades educativas especiales. Uno en el que las necesidades educativas especiales estén asociadas con alguna discapacidad y otro asociado a condiciones socioculturales.

Al momento de trabajarlos para abrir el análisis, el debate, las propuestas y rescatar los contenidos de los módulos abordados se propone la siguiente guía:

1. Organizar a los docentes en equipos de 3 integrantes.
2. Proporcionar a la mitad de los equipos el caso del sujeto con discapacidad y a la otra mitad el del sujeto sin discapacidad.
3. Construir situaciones imaginarias dónde se demande algún tipo de intervención específica por parte del docente.
4. Solicitar a uno de los equipos que adopte una postura de negación para atender a los sujetos con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, dirigiendo preguntas específicas para rescatar los contenidos de los módulos, a fin de que el docente intente explicar su realidad con base en los aspectos teóricos revisados.

Cada uno de los temas toca aspectos considerados como medulares en la comprensión en el proceso de integración. Hacer lecturas y comentarlas no enriquece al docente. Como profesional de la educación precisa de espacios donde tenga la oportunidad de confrontar su saber a la luz de su propia experiencia. No puede incidirse en la práctica docente a través del imaginario que sostiene el “así debe ser”, cuando la realidad vivida y compartida muestran que no lo es.

La revisión bibliográfica marcará los límites de la reflexión y dentro de esos límites se propondrán las situaciones que conflictúan al docente a partir de la ejecución de su práctica que sin saberlo se halla inmersa en una lógica de acción bien legislada y con líneas de pensamiento bien determinadas que ayudan a comprender aquello que inexcusablemente está inmerso en los procesos educativos. De modo que conflictuar

al docente persigue la finalidad de alterar en algo sus estructuras cognoscitivas bajo las cuales guía su práctica. Estructuras permeadas de sentimientos y pensamientos que no siempre obedecen a la razón, o que han sido cimentados con base en su experiencia. Esta será la riqueza de la revisión bibliográfica, conocer cómo se han estudiado estas tópicas en particular y cómo se viven en la práctica.

## SUGERENCIAS DIDÁCTICAS

La concepción tradicional de la enseñanza apunta que uno es el poseedor del conocimiento y otro es el aprendiz. La presente propuesta no trabaja bajo tal enfoque. Si actualmente se pondera el papel del docente frente a grupo como guiador, como gestor de los aprendizajes de los sujetos o como un facilitador en el proceso de aprendizaje, el curso se desarrolla en el mismo sentido y al contrario de considerar insulso el conocimiento de los docentes, aunado a su experiencia serán básicos para lograr el efecto de sensibilización que se pretende.

La participación del docente en el curso se pensó en términos de efectividad, de aquí la importancia que al inicio de cada módulo y en el desarrollo de las sesiones el docente viva la oportunidad de construir o reconstruir un sistema de sanción que le permita evaluar de forma autónoma e independiente su propia práctica en la lógica de la atención a la diversidad.

Lograr la construcción o reconstrucción de ese sistema de sanción dependerá de qué tanto se guíe al docente a ahondar en su actuación. En su condición de ser consciente su actuación es resultado de sus intenciones, sustentadas en una diversidad de criterios. La riqueza del curso consistirá precisamente en esto, que el docente analice, discuta, reflexione y dirima que tan certero es su ejercicio profesional frente a sus estudiantes, colegas y padres de familia a fin de favorecer el desarrollo de los alumnos con necesidades educativas especiales a través de la integración educativa.

Se anticipa que no será fácil lograr una lógica de apertura y un ambiente de confianza, tolerancia y respeto. El ambiente propicio para rescatar la experiencia de cada participante no podrá darse por medios coercitivos. La mejor forma de generar un ambiente de seguridad es por medio del trabajo concreto donde el docente sea guiado a involucrarse a compartir el propósito de la propuesta en dos niveles personal y colectiva. Entonces la lógica de trabajo deberá ocurrir en tres momentos, individual, por equipo y plenaria.

El punto anterior es muy importante porque el maestro debe tener la certeza de que no sólo se trata de realizar un trabajo, sino que la responsabilidad del colectivo

docente está orientada a generar un espacio donde el análisis, la reflexión, la crítica y evaluación son los medios a través de los cuales es posible proponer un cambio en las escuelas. No esperando que los demás lo hagan, sino que cada uno tiene la necesidad de asumir y tamizar la realidad de su práctica inmersa en sistema que demanda un perfil de un docente profesional, actualizado y sensible ante las necesidades de sujetos que precisan de apoyos especiales.

Las tres modalidades de trabajo permitirán llevar un seguimiento acucioso sobre la participación de cada maestro. El trabajo individual evitará la apatía o la indiferencia hacia los temas propuestos porque el docente no podrá eximirse de emitir su opinión o analizar su experiencia a la luz de los documentos a revisar. Si se apoya al docente además de estimulársele a confrontar su experiencia, configurada por lo que siente, piensa y actúa, con lo que objetivamente le demanda la integración educativa y la atención a la diversidad podrá juzgar por sí mismo si en su carácter de servidor público cumple con la atención que se le demanda. No es una petición sino una obligación por su parte y un derecho de los sujetos. Pero esta normatividad claramente establecida y en cierto aspecto inflexible tiene que vivirse no como una imposición sino como parte de un compromiso asumido al momento de aceptar la responsabilidad de educar.

El trabajo en equipo, además de poner en contacto a los docentes entre sí, propiciará el intercambio de opiniones, la determinación de posturas así como de resistencias o disposición al cambio. Pues es lógico pensar que un maestro al inicio del curso está lleno de certezas, con base en estas es como desarrolla su trabajo, no por esto son las más idóneas en el proceso de integración de los sujetos con necesidades especiales. Trabajar en equipo favorecerá un espacio donde los docentes tengan que argumentar para lo cual deberán escucharse y culminar con lo que se plantea en los documentos, según sea el tema abordado. En la certeza que maneje cada equipo deberá considerarse su pertinencia. Y esto tendrá continuidad con la modalidad de la plenaria, la cual deberá conducirse sólo cuando se observe si el ambiente de trabajo ocurre en un clima de respeto, confianza y tolerancia por compartir el propósito del curso a fin de que cada participante sienta la libertad de poner como centro su labor.

Aunque un asesor este presente, son los docentes quienes deberán responsabilizarse de sus aprendizajes a fin de desarrollar competencias como búsqueda y selección de información, verbalización del conocimiento, elaboración de tesis. La finalidad de esto es promover la creatividad en el trabajo cotidiano de los docentes. La forma de concretarla varía de docente a docente, de escuela a escuela, de comunidad a comunidad. Por lo que es necesario provocar la inventiva del colectivo docente, no como ocurrencias ni genialidades, sino como parte de un trabajo sistematizado que busca las formas más adecuadas que favorezcan la permanencia exitosa de todos los alumnos, al desarrollar las competencias necesarias que permitan a los sujetos integrarse a su grupo social y entorno. Cabe señalar que el curso forma parte de un proceso de sensibilización, es decir, en el

curso se abre la posibilidad de que el docente se replantee su práctica desde una lógica integradora y de atención a la diversidad. Ya con los elementos conceptuales y las discusiones llevadas a cabo surtirán efecto en la práctica cuando cada uno retome su labor, conviva con los sujetos con necesidades especiales, esté en contacto con los padres de familia o simplemente vea a un sujeto “integral” esforzándose en comprender lo que para el resto del grupo parece muy obvio.

## SUGERENCIAS DE EVALUACIÓN EN EL CURSO

Para llevar a cabo la evaluación se proponen dos modalidades. Una a través del trabajo por equipo y en plenaria a fin de consensuar conceptos, de someterlos a debate. Así el docente tendrá la oportunidad de manifestar pensamientos y sentimientos, lo cual servirá para construir paulatinamente un marco de referencia que le permita evaluar su actuación frente a grupo. Problematicando aquellos aspectos de su actuación que favorecen o impiden la integración de los sujetos con necesidades especiales. Porque no se busca que el docente aprenda nuevos conceptos. Primeramente es necesario ayudarlo a reconocer la complejidad que encierra la realidad educativa, no de manera empírica, sino a partir de aquello que tiene un sustento, que ha sido estudiado y que es útil para comprender y explicar un fragmento de la realidad. Pues las exigencias de la educación no pueden detenerse más por explicaciones simplistas cuyo centro siga siendo el sujeto y el docente, su metodología, su formación, la forma de relacionarse con sus alumnos, pase desapercibida.

La segunda forma que se propone son las producciones escritas. Ensayos o intervenciones directas para trabajar con sus alumnos con necesidades especiales, nuevamente debe imperar el criterio de libertad y creatividad para los docentes. La orientación de los productos elaborados por los maestros deberán desarrollarse en sentido práctico y de manera individual, sin que esto impida su análisis y discusión grupal. Es decir, los documentos que elaboren deberán contener elementos de su práctica vista ahora desde el nuevo marco conceptual. Lo que corresponde a sancionar su propia práctica ya con referentes más claros. No se trata de negar las resistencias ni posturas ideológicas o teóricas, de hecho sería muy enriquecedor para el desarrollo de la propuesta hallar claridad en la postura de los docentes. Porque finalmente tendrá que confrontar y determinar la pertinencia de su sistema de sanción actual con las necesidades de los sujetos concretos. Obviamente los maestros son conscientes de que su trabajo es con sujetos concretos, pero también es un hecho que la falta de dirección en las escuelas, en las aulas, en la comunidad de padres de familia, favorece la pérdida del sentido de la labor. Más que la formalidad de los documentos, se busca ayudar al docente a escribir, a realizar borradores, a darse la oportunidad de equivocarse, de experimentar y corregir para que resigne su práctica, al rescatar al sujeto concreto quien recibe directamente el impacto de su labor.

## CONCLUSIONES

Desde 1917 en el artículo 3º constitucional quedó asentada la importancia de la educación para la Nación y los ciudadanos (Rabasa y Caballero, 1997). Desde entonces se entendió la educación como medio idóneo del progreso social, humano y material de “todos” y para “todos”. La categoría “todos” es incluyente y de carácter absoluto, naturalmente hace referencia a los sujetos de derecho (SEP, 1994a). Entonces hace referencia a todos y no a un grupo en especial. La obligación contraída por el Estado Mexicano para ofrecer educación de calidad a todos los ciudadanos justifica los esfuerzos dirigidos a garantizar el acceso a la educación formal, y a través de ésta se apropien de los códigos, símbolos convencionales y sean capaces de comprender, preservar, transformar e interactuar con su entorno. Sin embargo la educación no ha alcanzado a la totalidad de sujetos y el Estado reconoce el reto que tiene para dar cabal cumplimiento a este derecho de todos (SEP, 1996). Reconocer no es suficiente y lo que discursivamente se tipifica como “pendiente por hacer”, ni siquiera entre líneas puede justificar u omitir el derecho de los sujetos con necesidades educativas especiales.

El plano discursivo parece prometedor, pero la realidad acota una verdad cruda y concreta para los grupos vulnerables, quienes con mayor fuerza resienten los rezagos en todos los sentidos. Los sujetos integrantes de estos grupos configuran la parte humana de los datos estadísticos que hablan de la pobreza, marginación, discriminación, desnutrición, enfermedad, rezago educativo y demás situaciones adversas que reducen su existencia como seres humanos a la subsistencia. Brindándoles tan solo espacios subrepticios para sobrevivir. Un ejemplo de vulnerabilidad histórica son los sujetos con discapacidad, quienes han enfrentado no sólo condiciones materiales adversas, como si faltara algo, también han sido golpeados por las condiciones sociales, el trato diferenciado basado en la inequidad, la valoración centrada en su condición (MEC, 1996; SEP).

Atender a la diversidad, apoyar los procesos de integración no son una opción en la educación, por el contrario constituyen la base de la oferta educativa en la actualidad. Los Propósitos Nacionales Educativos fueron pensados no para un grupo en particular sino para la totalidad de la comunidad escolar (SEP, 2001). Para traducir lo discursivo en acciones concretas la reorientación del trabajo docente frente a grupo es vital. Son ellos quienes “in vivo” mantienen relaciones estrechas con los estudiantes. Si el docente no reconstruye su sistema de sanción donde evalúa su pensar, sentir y actuar, las descalificaciones, omisiones, rechazos o aceptación simulada continuarán presentes como parte de su lógica de trabajo, e inhibiendo el beneficio real para los sujetos con necesidades educativas especiales. Soslayar que la labor docente conlleva ingredientes de subjetividad humana, manifiestos en el sentir, pensar y actuar (Primero, 2002) así como los vínculos afectivos dimanados de la relación maestro-alumno, es negar la parte humana presente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que en no pocas ocasiones



ocurre en relaciones asimétricas donde el poder es ejercido únicamente por el maestro sin considerar a su alumno como a un igual. Es razonable, sano y comprensible que el docente no esté en condición de brindar afecto a todos sus estudiantes por igual, pero no justifica las conductas exacerbadas hacia algunos sujetos que con o sin intención bloquean su proceso de aprendizaje exitoso.

Reconocer el derecho del otro favoreció la reorientación de la educación dotándola de matices de justicia y comenzar el éxodo de su lacerante condición de dádiva social. Si alguna transformación profunda se dio en la reforma educativa y la reestructuración de los servicios de Educación Especial, fue la de rescatar al sujeto extraviado en una serie de exigencias administrativas (SEP, 1994). Esto sólo es el principio de la transición necesaria para construir un espacio común, donde todos puedan estar y beneficiarse con lo que acontece al interior de ese espacio. Una Escuela para Todos cuya base de trabajo sea la diferencia como valor, pues a la fecha la integración de los sujetos con necesidades educativas especiales se observan como experiencias exitosas y asunto de particulares, por enfrentar la ausencia de un trabajo colaborativo, interdisciplinario y de participación abierta tal como se juzga más conveniente (SEP, 2000d; SEP, 2001a).

Delval (1990), Torres (1998) y Latapí (2003) no ponen en duda la multiplicidad de acciones existentes para transformar la educación, sino la eficacia de su traducción a la realidad escolar. A la mayoría de éstas, las ubican como simples reacomodos, sin llegar verdaderamente a una profunda transformación de la educación. Por su parte, Sirotnik (1994), Pozner (1997) y Bolívar (1999) coinciden en que la escuela es una realidad construida día a día, en consecuencia no puede esperarse que el cambio se desprenda desde la estructura macro política. Los cambios sustanciales en las escuelas ocurren o deben ocurrir al interior de éstas, formulados por los propios docentes como colectivo de trabajo. Mientras el trabajo continúe haciéndose de forma fragmentaria, la integración de los sujetos con necesidades educativas especiales continuará en el plano de la parcialidad. Como si se tratara de un asunto entre particulares, es decir, entre el maestro de grupo y el equipo de apoyo, si lo hay. En esta lógica de acción la escuela queda fuera, no por exclusión, sino porque se asume una postura de indiferencia, falta de cohesión y sensibilidad para hacer del espacio educativo un espacio de todos. Porque independientemente del docente en turno la escuela está obligada a garantizar y observar que el alumno en cuestión reciba educación de calidad, entiéndase en el sentido más amplio.

La superación de algunas dificultades en el proceso de aprendizaje, tampoco debe interpretarse como sinónimo de calidad educativa, pues nuevamente se estaría centrando la atención en el sujeto de manera no favorable, pues de no superarlas el sujeto sería responsable. Tal visión y lógica de acción impiden llegar al punto sobre cómo es la configuración de la escuela. La dificultad para concretar una Escuela para Todos en parte radica en las valoraciones que el docente hace de sus estudiantes, y por otra la pérdida de significado en la labor de educar (Tenti, 1999; Latapí, 2003).

Mientras la escuela sufra divisiones en su tiempo real de trabajo por ocuparse de festivales, festejos, carentes de sentido o que poco impactan los procesos de integración, las necesidades reales de los alumnos quedarán descubiertas. Existe la imperiosa necesidad de rescatar al sujeto como figura preponderante en el proceso educativo y no contemplarlo más como algo inherente a la labor de educar. De aquí la necesidad de compartir con los docentes espacios de documentación, análisis y reflexión. En los cuales a nivel individual y colectiva tengan la disposición de trabajar en la atención de las necesidades educativas especiales reconociendo que como servidores públicos es su obligación, pero que ésta misma constituye parte de su propia convicción.

La experiencia en la atención de las necesidades especiales ha mostrado que los problemas y/o dificultades educativas no radican sólo en el sujeto (MEC, 1996). De hecho, tanto las dificultades y/o problemas son generados a partir de los prejuicios sobre cómo y bajo qué criterios “los otros” dan cuenta de la presencia del sujeto con necesidades educativas especiales en los espacios comunes. Pese a esta realidad axiomática, las atomizaciones continúan siendo base de las justificaciones que mantienen incólume la incapacidad de aprender a convivir, compartir y atender a los sujetos conforme a su realidad. Resulta más fácil y cómodo evadir una responsabilidad que aceptarla. Por tanto, los sujetos mismos son constructores de las desigualdades que se contraponen en términos éticos, y aún más en términos concretos. El problema aquí radica en cómo generar una dinámica de cambio más allá de lo ideológico, discursivo y administrativo, ya que inciden en una circularidad de acciones poco efectivas para el desarrollo integral de los sujetos. En términos llanos, las acciones propuestas para la atención de los sujetos con necesidades especiales pueden formar parte de acciones que tienden a reproducir, en ocasiones a recrudecer, su situación.

El cambio de las dinámicas que impactan la realidad que se construye y materializa con acciones tan concretas, precisa de un trabajo sistematizado. Para lograrlo es necesario contar con profesionales con sólidas bases de conocimiento, además sensibles que conciban la educación como un derecho para todos, independiente de la condición real y actual del sujeto. Esta es la educación para todos que debe impartirse en una Escuela para Todos. Como principio utópico es alentador, pero, dada la realidad de los sujetos con necesidades educativas especiales, no puede dejarse en el plano de la abstracción, lo ideológico y lo discursivo. La construcción de la Escuela para Todos no se limita a la función de educar. La visión educativa forma parte de un proyecto de vida. Ciertamente que la escuela no puede asumir ni absorber la responsabilidad de la totalidad del proyecto de vida del sujeto, pero sí puede orientarlo mediante el desarrollo de su capacidad en las competencias necesarias para llevarlo a cabo. En la educación las valoraciones numéricas son rebasadas por las expectativas de vida de un ser humano quien además de competencias cognoscitivas requiere de competencias sociales que le permitan solucionar problemas por medio de la aplicación de los conocimientos adquiridos, y establecer relación con otros sujetos de su grupo para cumplir con diferentes tareas, sean

culturales, recreativas, etc. El proceso de dar forma a la Escuela para Todos, no ocurrirá con reformas educativas, ni con iniciativas internacionales. El espacio denominado Escuela para Todos comienza en la escuela misma, en su estado actual, que lejos de ser desesperanzador representa una fuente de trabajo donde crezcan docentes analíticos, reflexivos, críticos, propositivos y sensibles a la realidad, derechos y expectativas de sus alumnos en general. Cada uno de estos elementos de estar presentes en la lógica de trabajo de los docentes, favorecerá la construcción de un sistema que regule y legitime su pensar, actuar y sentir, productos de su subjetividad e inevitablemente presentes en su práctica. Así la educación en la Escuela para Todos se torna más humana. Esta es la pretensión de la propuesta, acercarse a los colectivos docentes y compartir espacios de reflexión que resulten significativos a su práctica, sin ser persecutorios sino abiertos al diálogo, a la disertación de los tópicos que favorecen o impiden la construcción de la Escuela para Todos a través del quehacer cotidiano.

Dadas las necesidades de los sujetos en condición especial, la educación no puede ocurrir más en relaciones desiguales entre docentes y alumnos. Para ello es necesario iniciar un proceso de reeducación y reconceptuación del “otro” como sujeto de derecho. Alguien que vale por quien es en sí mismo, y no por lo que tenga, ni por lo que sea capaz de hacer. Pues el hacer se aprende en conjunto, compartiendo experiencias que llenan de contenido su vida, y orientan su existencia ayudándolo a definirse a sí mismo, a compartir, a influir y ser influido, a sentirse parte de un todo y al mismo tiempo diferenciarse. En palabras de Savater (1997), educar tiene un sentido social y humano. Pues se es humano no sólo por condición biológica. Ser “humano” es una condición que debe aprenderse, por ende, enseñarse. Y en esta labor de enseñar una parte corresponde a la familia, y otra parte a la escuela. Muchos sujetos con necesidades especiales crecen, prácticamente, abandonados bajo una constante necesidad de los elementos más básicos, como el amor. Y en el sistema familiar los miembros también mueren por inanición afectiva, la carencia de afecto al interior de la familia (Estrada, 1997).

La escuela es incapaz para resolver toda la problemática social, más debe existir claridad en lo que a ella compete. Una parte es la profesionalización de los docentes. Se es profesional no por una credencial, sino por una actitud, por la forma de enfrentar y desarrollar una labor que tiene que ver con sujetos con necesidades muy específicas. La profesionalización tiene estrecha relación con la sensibilidad para desempeñar el trabajo. En la Escuela para Todos los conocimientos y la actualización no tienen sentido si no existe su traducción en acciones necesarias para beneficiar verdaderamente la realidad de los sujetos con necesidades especiales. La construcción de la Escuela para Todos contempla la atención en un marco de diversidad. Aunque los sujetos con necesidades especiales están dentro de las escuelas, la Escuela para Todos sugiere un solo espacio, donde la atención interdisciplinaria sea la lógica y dinámica de trabajo cuya meta es ofrecer y garantizar una estancia exitosa para todos.

## ANEXO

POBLACIÓN TOTAL POR ENTIDAD FEDERATIVA, SEXO Y GRUPOS QUINQUENALES DE EDAD, Y SU DISTRIBUCIÓN SEGÚN CONDICIÓN Y TIPO DE DISCAPACIDAD

DISCAPACIDAD 1

Continuación

ENTIDAD FEDERATIVA, SEXO Y GRUPOS QUINQUENALES DE EDAD	POBLACIÓN TOTAL	DISTRIBUCIÓN SEGÚN CONDICIÓN DE DISCAPACIDAD									
		SIN DISCA- PACIDAD	CON DISCAPACIDAD <sup>1</sup>								NO ESPE- CIFICADO
			TOTAL	MOTRIZ	AUDITIVA	DEL LENGUAJE	VISUAL	MENTAL	OTRA	NO ESPE- CIFICADO	
09 DISTRITO FEDERAL	8 605 239	8 295 812	159 754	80 392	25 900	4 986	31 576	27 528	1 507	560	149 673
0-4 AÑOS	737 934	727 942	3 323	1 583	285	182	250	1 131	97	7	6 669
5-9 AÑOS	764 094	754 107	6 333	2 085	859	408	904	2 428	148	12	3 654
10-14 AÑOS	742 986	732 493	7 359	1 948	957	357	1 215	3 244	118	16	3 134
09 DISTRITO FEDERAL											
15-19 AÑOS	798 349	788 074	6 811	1 794	848	395	1 097	3 071	94	15	3 464
20-24 AÑOS	832 517	822 043	7 156	2 229	805	415	1 214	2 882	66	25	3 318
25-29 AÑOS	840 487	829 558	7 870	2 632	908	471	1 459	2 796	82	32	3 059
30-34 AÑOS	731 452	720 855	7 955	2 892	978	422	1 499	2 519	69	42	2 642
35-39 AÑOS	655 973	645 555	8 028	3 270	968	372	1 614	2 156	84	42	2 390
40-44 AÑOS	556 565	546 365	8 107	3 777	1 062	327	1 568	1 638	84	43	2 093
45-49 AÑOS	441 804	431 510	8 550	4 372	1 163	264	1 833	1 206	66	52	1 744
50-54 AÑOS	373 595	362 889	9 196	4 872	1 339	218	2 156	865	83	52	1 510
55-59 AÑOS	269 845	260 030	8 619	4 570	1 349	182	2 214	622	75	42	1 196
60-64 AÑOS	227 283	216 090	10 107	5 848	1 618	154	2 493	424	84	44	1 086
65-69 AÑOS	175 174	162 960	11 281	6 718	1 981	180	2 595	427	78	30	933
70 Y MÁS AÑOS	328 183	277 149	48 491	31 553	10 668	602	9 329	2 020	276	105	2 543
NO ESPECIFICADO	128 998	18 192	568	249	112	37	136	99	3	1	110 238

POBLACIÓN TOTAL POR ENTIDAD FEDERATIVA, SEXO Y GRUPOS QUINQUENALES DE EDAD, Y SU DISTRIBUCIÓN SEGÚN CONDICIÓN Y TIPO DE DISCAPACIDAD

DISCAPACIDAD 1

Continuación

ENTIDAD FEDERATIVA, SEXO Y GRUPOS QUINQUENALES DE EDAD	POBLACIÓN TOTAL	DISTRIBUCIÓN SEGÚN CONDICIÓN DE DISCAPACIDAD									
		SIN DISCA- PACIDAD	CON DISCAPACIDAD <sup>1</sup>							NO ESPE- CIFICADO	
			TOTAL	MOTRIZ	AUDITIVA	DEL LENGUAJE	VISUAL	MENTAL	OTRA		
HOMBRES	4 110 485	3 957 707	78 000	36 790	13 080	2 607	15 017	14 925	830	300	74 778
0-4 AÑOS	375 222	369 980	1 826	838	164	109	138	632	54	5	3 416
5-9 AÑOS	387 936	382 452	3 644	1 211	500	235	481	1 419	81	6	1 840
10-14 AÑOS	375 369	369 608	4 114	1 086	528	176	658	1 836	77	7	1 647
15-19 AÑOS	390 049	384 409	3 833	1 054	466	224	558	1 734	62	9	1 807
20-24 AÑOS	400 924	395 043	4 130	1 373	463	244	635	1 630	42	13	1 751
25-29 AÑOS	403 311	397 188	4 574	1 629	480	254	822	1 593	45	21	1 549
30-34 AÑOS	346 860	340 943	4 610	1 752	529	208	880	1 428	33	23	1 307
35-39 AÑOS	307 235	301 454	4 552	1 917	508	207	908	1 219	48	20	1 229
40-44 AÑOS	258 920	253 342	4 521	2 125	571	163	914	887	45	29	1 057
45-49 AÑOS	203 214	197 877	4 490	2 282	604	124	1 004	620	34	22	847
50-54 AÑOS	171 939	166 350	4 847	2 583	730	103	1 097	455	45	30	742
55-59 AÑOS	122 660	117 619	4 458	2 336	744	100	1 156	298	45	26	583
60-64 AÑOS	99 194	93 881	4 813	2 711	840	68	1 153	223	50	31	500
65-69 AÑOS	73 983	68 470	5 124	2 948	1 059	90	1 134	192	37	17	389
70 Y MÁS AÑOS	129 126	109 965	18 204	10 841	4 835	280	3 414	721	131	41	957
NO ESPECIFICADO	64 543	9 126	260	104	59	22	65	38	1	0	55 157

**POBLACIÓN TOTAL POR ENTIDAD FEDERATIVA, SEXO Y GRUPOS QUINQUENALES DE EDAD, Y SU DISTRIBUCIÓN SEGÚN CONDICIÓN Y TIPO DE DISCAPACIDAD**

DISCAPACIDAD 1

Continuación

ENTIDAD FEDERATIVA, SEXO Y GRUPOS QUINQUENALES DE EDAD	POBLACIÓN TOTAL	DISTRIBUCIÓN SEGÚN CONDICIÓN DE DISCAPACIDAD									NO ESPE- CIFICADO
		SIN DISCA- PACIDAD	CON DISCAPACIDAD <sup>1</sup>								
			TOTAL	MOTRIZ	AUDITIVA	DEL LENGUAJE	VISUAL	MENTAL	OTRA	NO ESPE- CIFICADO	
MUJERES	4 494 754	4 338 105	81 754	43 602	12 820	2 379	16 559	12 603	677	260	74 895
0 - 4 AÑOS	362 712	357 962	1 497	745	121	73	112	499	43	2	3 253
5 - 9 AÑOS	376 158	371 655	2 689	874	359	173	423	1 009	67	6	1 814
10 - 14 AÑOS	367 617	362 885	3 245	862	429	181	557	1 408	41	9	1 487
15 - 19 AÑOS	408 300	403 665	2 978	740	382	171	539	1 337	32	6	1 657
20 - 24 AÑOS	431 593	427 000	3 026	856	342	171	579	1 252	24	12	1 567
25 - 29 AÑOS	437 176	432 370	3 296	1 003	428	217	637	1 203	37	11	1 510
30 - 34 AÑOS	384 592	379 912	3 345	1 140	449	214	619	1 091	36	19	1 335
35 - 39 AÑOS	348 738	344 101	3 476	1 353	460	165	706	937	36	22	1 161
40 - 44 AÑOS	297 645	293 023	3 586	1 652	491	164	654	751	39	14	1 036
45 - 49 AÑOS	238 590	233 633	4 060	2 090	559	140	829	586	32	30	897
50 - 54 AÑOS	201 656	196 539	4 349	2 289	609	115	1 059	410	38	22	768
55 - 59 AÑOS	147 185	142 411	4 161	2 234	605	82	1 058	324	30	16	613
60 - 64 AÑOS	128 089	122 209	5 294	3 137	778	86	1 340	201	34	13	586
65 - 69 AÑOS	101 191	94 490	6 157	3 770	922	90	1 461	235	41	13	544
70 Y MÁS AÑOS	199 067	167 184	30 287	20 712	5 833	322	5 915	1 299	145	64	1 586
NO ESPECIFICADO	64 455	9 066	308	145	53	15	71	61	2	1	55 081

**POBLACIÓN TOTAL POR ENTIDAD FEDERATIVA, SEXO Y GRUPOS QUINQUENALES DE EDAD, Y SU DISTRIBUCIÓN SEGÚN CONDICIÓN Y TIPO DE DISCAPACIDAD**

DISCAPACIDAD 1

Continuación

ENTIDAD FEDERATIVA, SEXO Y GRUPOS QUINQUENALES DE EDAD	POBLACIÓN TOTAL	DISTRIBUCIÓN SEGÚN CONDICIÓN DE DISCAPACIDAD									
		SIN DISCA- PACIDAD	CON DISCAPACIDAD <sup>1</sup>								NO ESPE- CIFICADO
			TOTAL	MOTRIZ	AUDITIVA	DEL LENGUAJE	VISUAL	MENTAL	OTRA	NO ESPE- CIFICADO	
15 MÉXICO	13 096 686	12 253 977	189 341	85 552	29 246	8 491	45 103	33 141	2 181	809	653 368
0 - 4 AÑOS	1 366 320	1 347 036	5 677	2 889	467	345	401	1 734	220	15	13 607
5 - 9 AÑOS	1 447 047	1 428 835	11 412	3 786	1 422	1 080	1 681	4 046	320	40	6 800
10 - 14 AÑOS	1 363 554	1 345 408	12 613	3 296	1 499	967	2 539	4 910	238	47	5 533
15 - 19 AÑOS	1 307 977	1 292 020	11 120	2 902	1 303	914	2 283	4 263	158	48	4 837
20 - 24 AÑOS	1 250 900	1 235 645	10 759	3 387	1 204	843	2 020	3 851	114	60	4 496
25 - 29 AÑOS	1 154 041	1 139 911	10 487	3 745	1 132	744	2 142	3 228	109	73	3 643
30 - 34 AÑOS	1 008 308	994 827	10 492	4 302	1 239	674	2 193	2 510	113	63	2 989
35 - 39 AÑOS	883 172	870 413	10 216	4 392	1 305	550	2 312	2 069	115	44	2 543
40 - 44 AÑOS	706 988	694 898	10 059	4 683	1 360	424	2 446	1 475	115	48	2 031
45 - 49 AÑOS	535 083	523 381	10 055	4 958	1 346	357	2 669	1 048	106	49	1 647
15 MÉXICO											
50 - 54 AÑOS	422 987	410 552	10 959	5 477	1 530	259	3 295	808	98	52	1 476
55 - 59 AÑOS	303 755	292 057	10 520	5 255	1 611	228	3 254	611	107	62	1 178
60 - 64 AÑOS	242 540	230 151	11 368	5 895	1 907	219	3 410	516	92	51	1 021
65 - 69 AÑOS	178 159	165 364	11 953	6 483	2 176	205	3 386	494	67	44	842
70 Y MÁS AÑOS	293 005	250 898	40 461	23 561	9 507	591	10 792	1 387	204	110	1 646
NO ESPECIFICADO	632 850	32 581	1 190	541	238	91	280	191	5	3	599 079

**POBLACIÓN TOTAL POR ENTIDAD FEDERATIVA, SEXO Y GRUPOS QUINQUENALES DE EDAD, Y SU DISTRIBUCIÓN SEGÚN CONDICIÓN Y TIPO DE DISCAPACIDAD**

DISCAPACIDAD 1

Continuación

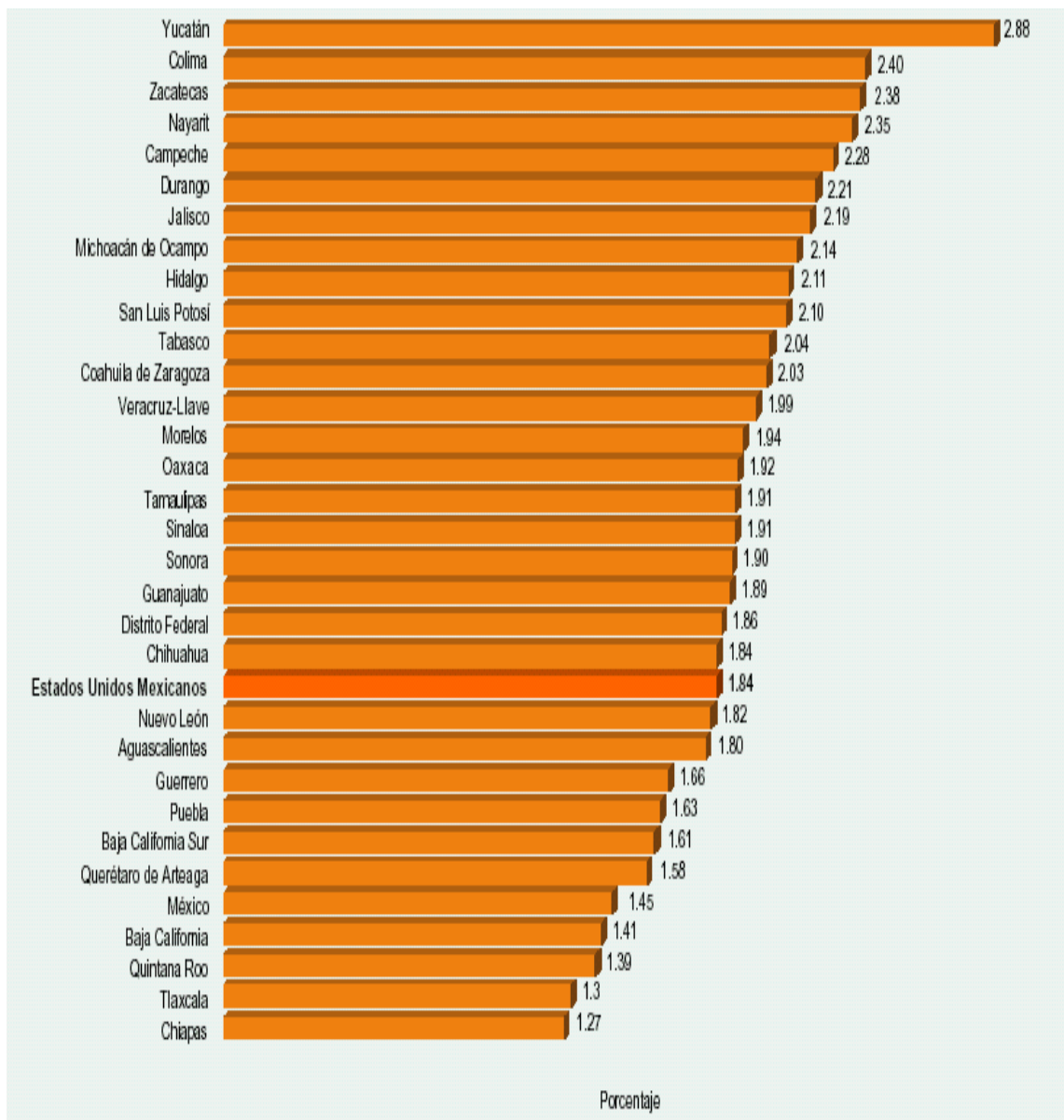
ENTIDAD FEDERATIVA, SEXO Y GRUPOS QUINQUENALES DE EDAD	POBLACIÓN TOTAL	DISTRIBUCIÓN SEGÚN CONDICIÓN DE DISCAPACIDAD									
		SIN DISCA- PACIDAD	CON DISCAPACIDAD¹							NO ESPE- CIFICADO	
			TOTAL	MOTRIZ	AUDITIVA	DEL LENGUAJE	VISUAL	MENTAL	OTRA		
HOMBRES	6 407 213	5 978 548	102 198	46 132	16 098	4 457	22 716	18 441	1 230	538	326 467
0-4 AÑOS	693 821	683 625	3 096	1 536	248	195	223	972	121	9	7 100
5-9 AÑOS	731 860	722 072	6 329	2 063	796	602	893	2 294	189	29	3 459
10-14 AÑOS	689 319	679 578	6 933	1 895	831	522	1 269	2 747	137	32	2 808
15-19 AÑOS	645 046	636 276	6 281	1 752	750	508	1 208	2 389	85	33	2 489
20-24 AÑOS	600 382	591 939	6 137	2 061	650	433	1 108	2 169	57	40	2 306
25-29 AÑOS	548 872	540 872	6 311	2 408	628	404	1 282	1 866	64	52	1 689
30-34 AÑOS	480 221	472 649	6 219	2 704	686	330	1 291	1 432	61	38	1 353
35-39 AÑOS	420 989	413 719	6 097	2 777	726	266	1 364	1 155	70	30	1 173
40-44 AÑOS	341 811	334 957	5 920	2 857	781	230	1 376	848	70	37	934
45-49 AÑOS	259 150	252 525	5 836	2 987	772	183	1 484	587	54	33	789
50-54 AÑOS	206 575	199 578	6 305	3 254	893	145	1 776	454	54	37	692
55-59 AÑOS	147 106	140 591	5 963	3 008	982	108	1 749	327	60	41	552
60-64 AÑOS	114 932	108 262	6 199	3 243	1 145	102	1 684	270	60	38	471
65-69 AÑOS	82 133	75 606	6 130	3 359	1 272	101	1 496	261	37	31	397
70 Y MÁS AÑOS	128 133	109 581	17 886	9 949	4 848	278	4 398	585	108	57	666
NO ESPECIFICADO	316 863	16 718	556	279	90	50	115	85	3	1	299 589

**POBLACIÓN TOTAL POR ENTIDAD FEDERATIVA, SEXO Y GRUPOS QUINQUENALES DE EDAD, Y SU DISTRIBUCIÓN SEGÚN CONDICIÓN Y TIPO DE DISCAPACIDAD**

DISCAPACIDAD 1

Continuación

ENTIDAD FEDERATIVA, SEXO Y GRUPOS QUINQUENALES DE EDAD	POBLACIÓN TOTAL	DISTRIBUCIÓN SEGÚN CONDICIÓN DE DISCAPACIDAD									
		SIN DISCA- PACIDAD	CON DISCAPACIDAD <sup>1</sup>								NO ESPE- CIFICADO
			TOTAL	MOTRIZ	AUDITIVA	DEL LENGUAJE	VISUAL	MENTAL	OTRA	NO ESPE- CIFICADO	
MUJERES	6 689 473	6 275 429	87 143	39 420	13 148	4 034	22 387	14 700	951	271	326 901
0 - 4 AÑOS	672 499	663 411	2 581	1 353	219	150	178	762	99	6	6 507
5 - 9 AÑOS	715 187	706 763	5 083	1 723	626	478	788	1 752	131	11	3 341
10 - 14 AÑOS	674 235	665 830	5 680	1 401	668	445	1 270	2 163	101	15	2 725
15 - 19 AÑOS	662 931	655 744	4 839	1 150	553	406	1 075	1 874	73	15	2 348
20 - 24 AÑOS	650 518	643 706	4 622	1 326	554	410	912	1 682	57	20	2 190
25 - 29 AÑOS	605 169	599 039	4 176	1 337	504	340	860	1 362	45	21	1 954
30 - 34 AÑOS	528 087	522 178	4 273	1 598	553	344	902	1 078	52	25	1 636
35 - 39 AÑOS	462 183	456 694	4 119	1 615	579	284	948	914	45	14	1 370
40 - 44 AÑOS	365 177	359 941	4 139	1 826	579	194	1 070	627	45	11	1 097
45 - 49 AÑOS	275 933	270 856	4 219	1 971	574	174	1 185	461	52	16	858
50 - 54 AÑOS	216 412	210 974	4 654	2 223	637	114	1 519	354	44	15	784
55 - 59 AÑOS	156 649	151 466	4 557	2 247	629	120	1 505	284	47	21	626
60 - 64 AÑOS	127 608	121 889	5 169	2 652	762	117	1 726	246	32	13	550
65 - 69 AÑOS	96 026	89 758	5 823	3 124	904	104	1 890	233	30	13	445
70 Y MÁS AÑOS	164 872	141 317	22 575	13 612	4 659	313	6 394	802	96	53	980
NO ESPECIFICADO	315 987	15 863	634	262	148	41	165	106	2	2	299 490



DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LA POBLACIÓN POR ENTIDAD FEDERATIVA SEGÚN CONDICIÓN DE DISCAPACIDAD Y TIPO DE DISCAPACIDAD

## BIBLIOGRAFÍA



ARMENDÁRIZ, Martha. (1997). Iguales y Diferentes. Andamiaje necesario para la Integración Social. Básica. Revista de la Escuela y del Maestro. Serie, Cuarto de Estudio 16, 21-31. Marzo-Abril.

ARROYO, Margarita. (1997). Pensar en la Calidad de la Atención Especial. Desde la Dimensión Humana de los Sujetos. Básica. Revista de la Escuela y del Maestro. Serie, Crear, Conocer, Enseñar. 16, 6-12. Marzo-Abril. Texto presentado en el panel sobre población en la conferencia Nacional Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales. Equidad para la Diversidad, realizad en Huatulco, México del 16 al 18 de abril de 1997.

AUSUBEL, David, Novak, J. y Hanesian, H. (2001). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.

BLANCO, R., Gómez, M. y Ruiz, J. (2000). Las Necesidades Educativas Especiales en la Escuela Ordinaria. Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial. Antología de Educación Especial. México: SEP.

BOLÍVAR, Antonio (1999). Cómo mejorar los centros escolares. Madrid: Síntesis Educación.

CALVO, Teresa y cols. (1995). Seminario sobre Integración Educativa. Avances y prospectivas. Memorias. México: SEP-DEE.

CASTAÑEDA, Rubén (1997). Pensar la realidad. Manuscrito inédito.

COLL, César. (1997). Psicología y currículum. Una aproximación a la elaboración del currículum escolar. México: Paidós Mexicana.

CRUZ, David; Gallo, E., Vázquez, P., Díaz, E. (2000). Formación docente desde el centro de trabajo. Fortalecimiento de los procesos reflexivos. En Educación Especial. Planteamientos y Experiencias Exitosas en la Atención a las Necesidades Educativas Especiales. Revista Bimensual, Noviembre-Diciembre 2000, Año 0, Núm. 3.

CRUZ, Miguel (1976). Lecciones de Psicología (4ª ed. corregida y aumentada) Madrid: Biblioteca Revista de Occidente.

DELVAL, Juan (1990). Los fines de la educación. España: Siglo veintiuno editores (8ª ed. en español).

DÍAZ, Frida; Lule, Ma. de L.; Pachecho, D.; Rojas, S.; Saád, E. (1999). Metodología de Diseño Curricular para educación superior. México: Trillas 7ª reimpresión.



ESCALANTE, I., Escandón, M., Púga, I. y Tolet, L. (2000). La Integración Educativa en el Aula Regular. Principios, finalidades y estrategias. Materiales de Trabajo. México: SEP.

ESTRADA, Lauro (1997). El ciclo vital de la familia. México: Grijalbo.

FROM, Erick (1993). Miedo a la Libertad Obras Maestras del Pensamiento Contemporáneo. México: Planeta Agostini.

FOUCAULT, Michel (2002). La hermenéutica del sujeto. Curso en el college de France (1981-1982) Primera edición en español FCE Argentina 2002. Segunda edición FCE México 2002. México: Fondo de Cultura Económica.

GARCÍA, Carmen (1993). Una Escuela Común para Niños Diferentes. La Integración Escolar. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.

GARCÍA, Ismael, Escalante, I., Escandón, Ma. del C., Fernández, L., Mustri, A. y Toulet, Y. (1995-1996). Integración educativa. Perspectiva internacional y nacional. Informes de investigaciones. México: SEP, 1999.

GARDNER, Howard (1995). Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica. Buenos Aires: Paidós Ibérica.

GUAJARDO, Eliseo (1995). Calidad y equidad educativa en las estrategias de integración escolar. En: Seminario sobre integración educativa, avances y prospectiva. Memorias. México, SEP/D.E.E. pp. 27-42

HAWKING, Stephen (1988). Historia del Tiempo. Del big bang a los agujeros negros (13ª ed.). México: Grijalbo-Crítica.

HERNÁNDEZ, Rojas (1999). Paradigmas en psicología de la educación (reimp. 1999). México: Paidós Educador.

JEREZ, Cuauhtémoc. (1993). La educación de las personas con discapacidad. Revista Mexicana de Pedagogía. 8, 17-19. Mayo-Junio.

JUNG, Carl (2002). Los arquetipos de lo inconsciente colectivo. Madrid, Trota.

KLINE, Morris (2000). Matemáticas, la pérdida de la certidumbre. Nueva York 1980. 5a ed. en México. Siglo XXI editores.

KHUN, Thomas (1997). Estructura de las revoluciones científicas. México: Fondo de Cultura Económica (13ª reimpresión).

LATAPÍ, Pablo. (2003) ¿Cómo aprenden los maestros? Hacia una política integral para la formación y el desarrollo profesional de los maestros de educación básica.

SEP Cuadernos de Discusión 6. Documento presentado en la Conferencia magistral en el XXXV aniversario de la Escuela Normal Superior del Estado de México.

LEWONTIN, R., Steven, R. y Kamin, L. (1987) No está en los genes. Racismo, genética e ideología. Barcelona: Grijalbo.

LÓPEZ, Miguel (1998). La Educación Intercultural: La Diferencia como Valor. Documento dictado en las IX Jornadas de Educación y Formación del Profesorado, 1-20. España: Universidad de Barcelona.

LUNA, Edna, (1997). Currículum, evaluación y planeación educativas. Ángel Díaz, coordinador. Investigación Educativa 1993-1995. Instituciones, sistemas educativos, procesos curriculares y de gestión. COMIE, CESU, IZTACALA.

LUNGREHN, Ulf (1997). Teoría del currículum y escolarización (reimp.) Madrid: Ediciones Morata.

MAGNUS, Hans (2003). El diablo de los números. Un libro para todos aquellos que temen a las matemáticas. Munich-Viena 1997. México 15ª edición (2003). Siruela.

MAYAGOITIA, Eva; Díaz, David (1994). Educación e integración. Programas indicativos. En: Línea de integración educativa del área específica de la licenciatura en educación. Estado de Chihuahua. Departamento de educación normal, Departamento de educación especial, Universidad Pedagógica Nacional.

MERANI, Alberto. (1962). Psicología genética (1ª ed.) México: Grijalbo.

MERCADO, Ruth. (1989). El trabajo cotidiano del maestro en la escuela primaria. En: La escuela, lugar del trabajo docente. Rockwell, Eelise y Mercado Ruth. México DIE/CINVESTAV/IPN.

Ministerio de Educación y Cultura (1996). La evaluación psicopedagógica: modelo, orientaciones, instrumentos. Secretaría General de Educación y Formación Educativa (C.I.D.E.) Centro de Publicaciones, Secretaría General Técnica.

MOLINA, Nora. (1997). Enfoque actual de la Educación especial. Su aplicación en la escuela regular. BÁSICA. Revista de la Escuela y del Maestro. Serie, Crear, Conocer, Enseñar, 16, 13-19. Marzo-Abril. Resumen del contenido del curso del mismo título que la autora ha impartido en la Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, A.C.

Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas [UNESCO] (1998). La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción. Hacia un programa 21 para la educación superior. Documento de trabajo, París 5-9 de octubre.

ORNELAS, Ana. (2002) La ignorancia construida a la base de las representaciones e imaginarios sociales. Ponencia presentada por Ana Ornelas Huitrón, en el Primer Coloquio Nacional Representaciones e imaginarios sociales en educación. Mesa Imaginarios y procesos educativos. UPN, México.

PACHECO, José y Zarco Resa (1994). El niño y la niña con privación sociocultural. En Arcas, M, Asegurado, G. y Banderas, M. (Ed.). Necesidades Educativas Especiales (pp. 187-209). Granada: Aljibe.

PAREDES, Gabriela (2000). La integración un asunto de trabajo colaborativo. En Educación Especial. Planteamiento y Experiencias Exitosas en la Atención a las Necesidades Educativas Especiales. Revista Bimestral, Septiembre-Octubre, año 0, No. 2.

POZNER, Pilar (1997). El director como gestor de aprendizajes escolares. Argentina: Aique.

Prentice-Hall Inc. (1992). ¿Qué es el control total de calidad? Colombia: Norma S.A. sexta reimpresión Copyright 1985 publicación en inglés. Copyright para la primera versión en español 1988.

PRIMERO, Luis (2002). Epistemología y metodología de la pedagogía de lo cotidiano. México. Primero Editores.

RABASA, Emilio; Caballero, Gloria (1997). Mexicano: ésta es tu Constitución. Texto vigente 1997, con el comentario a cada artículo. México: Porrúa. 11ª ed.

REVIERE, Ángel (1985). La psicología de Vigotsky. Antología para el Curso Taller: Vigotsky, Vida, Obra y Educación. Madrid, España: Aprendizaje Visor.

SAGAN, Carl (1995). Los dragones del Edén. Especulaciones sobre la Evolución de la Inteligencia Humana. Barcelona: Crítica Grijalbo Mondatori.

SAVATER, Fernando (1997). El valor de educar. México, Instituto de estudios educativos y sindicales de América.

Secretaría de Educación Pública-Fondo Nacional para Actividades Sociales (1981). Educación Especial. México.

Secretaría de Educación Pública (1993). Plan y programas de estudio. Educación Básica Primaria. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública (1994a). Artículo 41 Comentado de la Ley General de Educación 1993. Cuadernos de Integración Educativa no. 2. México: Dirección de Educación Especial. Noviembre.

Secretaría de Educación Pública (1994b). Proyecto General para la Educación Especial en México. Cuadernos de Integración Educativa no. 1. México: Dirección de Educación Especial.

Secretaría de Educación Pública (1994c). Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales. Cuadernos de Integración Educativa no. 3. México: Dirección de Educación Especial.

Secretaría de Educación Pública (1996). Programa de desarrollo educativo 1995-2000. Poder Ejecutivo Federal. México.

Secretaría de Educación Pública (1997). Licenciatura en educación primaria. Programa para la transformación y el fortalecimiento académicos de las escuelas normales. Plan de estudios. México.

Secretaría de Educación Pública (2000a). Evaluación del factor preparación profesional. Antología de Educación Especial. Carrera Magisterial, México.

Secretaría de Educación Pública (2000b). Curso Nacional de Integración Educativa. Lecturas. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública (2000c). Guía para la elaboración del plan de trabajo anual. Maestro de apoyo USAER. Ciclo escolar 2000-2001. Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal. México.

Secretaría de Educación Pública (2000d). Planteamiento y Experiencias Exitosas en la Atención a las Necesidades Educativas Especiales. Educación Especial. Revista Bimestral, Julio-Agosto, año 0, Número 1; Septiembre-October, año 0, Número 2; Noviembre-Diciembre, año 0, Número 3.

Secretaría de Educación Pública (2001a). ¿Cómo conocer mejor nuestra escuela? Elementos para el diagnóstico. Cuadernos para Transformar Nuestra Escuela 2. Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España.

Secretaría de Educación Pública (2001b). El proyecto escolar. Una estrategia para transformar nuestra escuela. Cuadernos para Transformar Nuestra Escuela 3. Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España.

Secretaría de Educación Pública (2002-2003). La expresión oral en la escuela primaria. Talleres Generales de Actualización Ciclo 2002-2003. Programa Nacional para la actualización. México

Secretaría de Educación Pública (2003). La lectura en el contexto de la educación especial. Educación Especial, Talleres Generales de Actualización. México.

SIROTONIK, Kenneth. (1994). La Escuela como Centro de Cambio. Revista de Educación. Monográfico, 304, 7-30.

STROZZI, Telma. (2000). La evaluación en el alumno con discapacidad intelectual. En Educación Especial. Planteamiento y Experiencias Exitosas en la Atención a las Necesidades Educativas Especiales. Revista Bimestral, Noviembre-Diciembre, año 0, No. 3.

TÉLLEZ, Arnoldo, Téllez, H., Mendoza, E., Butcher, E., Pacheco, C. y Tirado H. (2002). Atención, Aprendizaje y Memoria. Aspectos psicobiológicos. México: Trillas 2ª Ed.

TENTI, Emilio (1999). El arte del buen maestro. El oficio del maestro y el Estado educador. Ensayos sobre su origen y desarrollo en México. México: Pax.

TORRES, Rosa (1998). Qué y cómo aprender. Necesidades Básicas de Aprendizaje y Contenidos Curriculares. México: SEP.

TURIÁN, Alejandro (2002). Radiografía del rezago educativo en México. Debate. Los mexicanos juzgan la educación. Educación 2001, revista de educación moderna para una sociedad democrática. Núm. 84, mayo 2002.

WASLAWIK, Paul; Beavin, Bavelas y Jackson D. (1997). Teoría de la comunicación humana. Interacciones, patologías y paradojas (11ª ed.). Barcelona: Herder.

WASLAWIK, Paul; Weaklan, J. y Fisch, R. (1999). Cambio. Formación y solución de los problemas humanos Barcelona: Herder.

WHITE, M. y Gribbin, J (1992). Stephen Hawking. Una vida para la ciencia. Plaza y Janes.

ZÁRATE, Eduardo (2000). Aprende matemáticas jugando. México, Universidad Pedagógica Nacional.

### FUENTES DE INFORMACIÓN

[www.discapacidad.presidencia.mx](http://www.discapacidad.presidencia.mx)

[www.inegi.discapacidad.com.mx](http://www.inegi.discapacidad.com.mx)

[www.proceso.com.mx/hemeroteca](http://www.proceso.com.mx/hemeroteca)

[www.sep.gob.mx](http://www.sep.gob.mx)