

**Universidad Pedagógica Nacional
Unidad Ajusco**

T E S I S

**Proceso de integración educativa
en México: alcances y limitaciones**

Que para obtener el título de
licenciada en Pedagogía

Presenta

Gabriela González Gómez

Directora

Dra. Guadalupe Teresinha Bertussi

Índice

Agradecimientos.....	5
Introducción.....	7
Capítulo I: La integración educativa y su relación con la educación especial.....	15
I.1 Educación especial.....	15
I.2 Modelos de la educación especial.....	19
I.3 Atención a la discapacidad: antecedente de la educación especial.....	22
I.4 Víctor: “el salvaje de Aveyron”.....	24
I.5 Aspectos históricos de la educación especial.....	26
I.6 Un acercamiento a la educación especial en México: la atención a la discapacidad.....	28
I.7. Recorrido histórico de la educación especial en México.....	30
I.8 Integración educativa y sus enfoques.....	33
I.9 La escuela integradora.....	36
I.10 Educación especial, Necesidades Educativas Especiales e integración educativa.....	38
Capítulo II: Principales causas físicas de Necesidades Educativas Especiales.....	40
II.1 Discapacidad motriz.....	42
II.2 Discapacidad visual.....	44
II.3 Discapacidad auditiva.....	45
II.4 Discapacidad mental.....	47
II.5 Discapacidad del lenguaje.....	49
II.6 Multidiscapacidad.....	51
II.7 Capacidades y Aptitudes Sobresalientes.....	51
II.8 Talento y discapacidad.....	53
Capítulo III: Principales causas socioculturales de Necesidades Educativas Especiales.....	54
III.1 Indigenismo.....	55
III.2 Migración.....	57
III.3 Situación de calle.....	58
Capítulo IV: Principales causas emocionales de Necesidades Educativas Especiales.....	60
IV.1 Psicosis.....	61

IV.2 Esquizofrenia.....	62
IV.3 Alumnos con trastornos emocionales.....	64
IV.4 El caso del autismo.....	65
Capítulo V: Población vulnerable al rezago educativo y su escolaridad.....	66
V.1 Escolaridad de los grupos vulnerables.....	68
V.2 Información estadística de personas con discapacidad.....	68
V.2.1 Tipos de discapacidad.....	69
V.2.2 Población discapacitada en edad escolar.....	70
V.2.3 Distribución de los discapacitados según su escolaridad.....	78
V.3 Aspectos estadísticos sobre la población indígena.....	82
V.4 Magnitud de los niños jornaleros migrantes.....	84
V.5 Datos sobre niños en situación de calle.....	85
V.6 Escolaridad de niños con capacidades y aptitudes sobresalientes.....	86
V.7 Síntesis de la escolarización de los grupos vulnerables al rezago educativo	88
Capítulo VI: Legislación relacionada con el proceso de integración educativa en México.....	92
VI.1 Ley General de Educación (LGE).....	93
VI.2 Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (LFPED).....	95
VI.3 Ley General de las Personas con Discapacidad (LGPD).....	97
Capítulo VII: Consideraciones sobre el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa.....	100
VII.1 Equidad y justicia educativa.....	101
VII.2 Orientación de atención del programa.....	102
VII.3 Servicios de apoyo a la educación regular.....	102
VII.3.1 Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER)....	104
VII.3.2 Centro de Atención Múltiple (CAM).....	106
VII.3.3 Centro de Apoyo Psicopedagógico de Educación Preescolar (CAPEP)	107
VII.3.4 Unidad de Orientación al Público (UOP).....	108
VII.4 Profesorado y personal de apoyo.....	108
VII.5 Fortalecimiento del proceso de integración educativa.....	110
VII.6 Alcances y limitaciones del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa.....	111
Conclusiones.....	113
Lista de siglas.....	118
Fuentes.....	117

Dedicado a:

*Norma Serrano, Georgina Diedhiou,
Diana Antonio, Marco Antonio Martínez,
Edgar Castro, Benjamín López y Héctor Madera,
porque somos gracias a que fuimos.*

Agradecimientos

Emprendí el viaje en la Pedagogía con expectativas y temores que fueron encontrando sentido a partir de la presencia de personas extraordinarias que, de diferentes formas, intervinieron en mi proceso de formación. Aprovecho esta oportunidad para agradecerles todo el cariño, respeto y apoyo que me han brindado.

Agradezco a mis padres, Reynalda Gómez y Amadeo González, y a mis hermanos, Alma y Jesús, las oportunidades que me permitieron completar el primer paso de, trayectoria profesional que, en el contexto actual, sin el cariño y apoyo suficiente, no es sencillo lograr.

A todo el equipo del Cuerpo Académico Historia del Presente de la Universidad Pedagógica Nacional, por servir como soporte en mi formación académica. A mis maestras, colegas y amigas Guadalupe Teresinha Bertussi, María Estela Arredondo, María de Lourdes Martínez Jaime, María de los Ángeles San Emeterio, por orientarme y alentarme a refrendar mi compromiso institucional y social, por mostrarme como asumir con responsabilidad las tareas del campo educativo. Del mismo modo agradezco a Lucila Parga.

A mis buenos profesores, así como a los malos, por sus enseñanzas, no sólo las correspondientes al currículo formal sino también las que se refieren a su función como mediadores del conocimiento.

A mis colegas y amigos, quienes crearon un entorno lleno de confianza y apoyo incondicional a lo largo de estos años. Quiero agradecer de forma muy particular a Berenice Sosa, quien siguió este proceso con mucho interés, de igual manera a Lourdes Jiménez, Mauricio Gómez, Carlos Jiménez, abogados que hicieron observaciones y recomendaciones desde el punto de vista del Derecho a este documento. A todos los colegas del Seminario de Investigación I y de Servicio Social, así mismo a Patricia y a Miguel, por alentarme con su particular forma de ver la vida.

A todos ustedes gracias por intervenir en la construcción de mi interés por entender la educación como un estilo de vida y por la grata oportunidad de formar parte de la suya.

Gabriela González Gómez

Proceso de integración educativa en México: alcances y limitaciones

Introducción

La integración educativa es el proceso a través del cual las personas con necesidades educativas especiales (NEE) son atendidas en espacios escolares regulares. Tiene el objetivo de brindar atención a las NEE, las que pueden originarse por causas físicas, socioculturales, emocionales o multifactoriales.

En México, para hacer frente a estas necesidades, la Secretaría de Educación Pública (SEP) cuenta con los servicios de educación especial, modalidad que ha venido prestando servicios a los niños con capacidades diferentes. Sin embargo, a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa firmado en 1992, y posteriormente con la reforma a la Ley General de Educación en 1993, la SEP formaliza la Integración Educativa en México, a través del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE).¹

De acuerdo con el referido programa, la integración también es un proceso con el que la SEP busca propiciar equidad y justicia educativa a los menores con NEE, por medio de su inclusión en espacios escolarizados

¹ Cfr. Secretaría de Educación Pública. *Ley General de Educación*. Editorial Pac. México, 2003.

de la educación regular. Entiende como equidad y justicia educativa la posibilidad que todos los individuos tengan las mismas oportunidades, independientemente de sus características particulares.

Entendemos por NEE, como aquellas necesidades que interfieren significativamente en la formación de las personas. Éstas, de acuerdo con Pedro Sánchez Escobedo, se originan principalmente por causas de tipo: 1) físico; 2) sociocultural y 3) emocional.² Las primeras subdivididas tanto en discapacidad como en Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS). Las segundas, de acuerdo con este autor, están fuertemente relacionadas con el contexto. Las terceras se relacionan con trastornos emocionales cuya intervención, en algunos casos, puede ser atendida en el aula.

Población con NEE: vulnerable al rezago educativo

Las NEE propician situaciones de vulnerabilidad al rezago educativo. ¿Por qué se puede afirmar esto? De acuerdo con Miguel Concha Malo, se habla de personas en dicha situación cuando son discriminadas al ser excluidas o restringidas en sus garantías individuales o derechos y cuando estas características afectan los derechos educativos de los niños pueden ocasionar rezago.³

El rezago se presenta, según la Ley General de Educación, cuando al rebasar los quince años de edad las personas no han concluido los nueve

² Cfr. Pedro Sánchez Escobedo *et al.* *Compendio de la educación especial*. Editorial el Manual Moderno. México, 1996.

³ Cfr. Miguel Concha Malo. "Los jóvenes estudiantes: un sector vulnerable en México" en Guadalupe Teresinha Bertussi (coord.). *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva*. Universidad Pedagógica Nacional y Miguel Ángel Porrúa. México, 2004.

grados de escolaridad básica, independientemente de la presencia de NEE.⁴ Pero si los individuos con necesidades se encuentran limitados en el ejercicio de sus garantías, están proclives de no concluir la educación básica obligatoria y por tanto vulnerables al rezago. Al respecto, el PNFEEIE clasifica como los mas propensos al rezago a los siguientes:⁵

- a) Discapacitados
- b) Indígenas
- c) Jornaleros migrantes
- d) Niños en situación de calle

En la medida en que estos grupos se encuentran en situación de desventaja, lo que origina dificultades para ingresar o desempeñarse en la escuela regular, se puede afirmar que presentan o pueden presentar NEE y por tanto también se les considera en riesgo de rezago educativo.

Cabe aclarar que las personas con CAS no fueron clasificadas por el Programa como una población en riesgo de rezago; sin embargo, sí han sido contempladas dentro del campo de interés de la educación especial.⁶ Por tal motivo, en este trabajo se incluye a los educandos con esta característica porque también pueden estar en situación vulnerable, al ser discriminado de los servicios educativos a los que tiene derecho.

⁴ Cfr. Comunicado 44. Observatorio Ciudadano de la Educación. <http://www.observatorio.org/comunicados/comun044.html> Fecha de consulta 4 de octubre de 2006.

⁵ Cfr. Secretaría de Educación Pública. *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México, 2004.

⁶ Cfr. *Ídem*.

Magnitud de los grupos con mayor riesgo al rezago educativo

Una vez que hemos identificado los grupos con mayor riesgo al rezago educativo surge el siguiente cuestionamiento ¿cuál es la magnitud de los grupos con este riesgo? De acuerdo con la información obtenida por diversas dependencias se puede destacar lo siguiente:

- a) Respecto a la población discapacitada se puede decir que de acuerdo con el Censo General de Población y Vivienda (CGPV)⁷ del 2000 sólo el 34% que está en edad escolar en México, se encontraba asistiendo a la escuela.
- b) Sobre la población infantil indígena, al menos 300,000 niños con esta características se encontraban fuera de los servicios de la educación básica, según la Dirección General de Educación Indígena de la SEP.⁸
- c) Aproximadamente entre 500,000 a un millón de menores de quince años eran jornaleros migrantes, de acuerdo con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).⁹ De la población anterior sólo el 7% está siendo atendida por programas educativos creados por la SEP.¹⁰
- d) Según la SEDESOL se estima que sólo en el Distrito Federal existen aproximadamente 1,000 niños y jóvenes en situación de calle

⁷ Cfr. Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática. *Las personas con discapacidad en México: una visión censal*. México, 2004.

⁸ Cfr. *Milenio Diario*, México D.F., 4 de octubre de 2006.

⁹ Cfr. *El Diario de Colima*, Colima, 9 de marzo de 2006.

¹⁰ Cfr. *Ídem*.

representando en ésta entidad federativa el 7% de la población total que utiliza las calles para vivir y trabajar.¹¹

e) Por último, la SEP identificó en el 2005 a más de 4,000 estudiantes con CAS.

Los datos anteriores revelan la urgente necesidad de crear medidas adecuadas, que promuevan la inclusión educativa de los grupos anteriores con el objetivo de hacer frente a las necesidades que pudieran obstaculizar su ingreso o desarrollo en el sistema educativo, de tal modo que se pueda evitar la violación de sus derechos. En este sentido resulta fundamental analizar la labor que la SEP, a través de la integración educativa, viene realizando con estas personas.

Para ello resulta importante formular las siguientes preguntas ¿Cuáles son los alcances y limitaciones del PNFEEIE respecto a la atención de NEE que no se originan en capacidades diferentes? ¿Tienen derecho todos los niños a que les brinden servicios que respondan a sus necesidades, sean reales o potenciales, y por tanto ser beneficiarios del proceso de integración?

Estas interrogantes nos enfrentan, al menos, al siguiente problema: las orientaciones de la política de integración educativa expresadas en el PNFEEIE enfatizan su atención a personas cuyas NEE provienen de discapacidad y no así a aquellas cuyas necesidades se originan por otras causas como son el origen étnico, condición de jornaleros migrantes, el

¹¹ Cfr. *La Jornada*, México D.F., 31 de octubre de 2006.

estar en situación de calle o por sus capacidades y aptitudes sobresalientes. De esta manera, muchos niños corren el riesgo de continuar con su derecho a la educación violado y, por tanto, ser discriminados, incrementando con ello el rezago educativo del país. Este será el objeto de estudio de esta investigación.

Para hacer frente a este problema, nuestra hipótesis consiste en constatar la presencia o ausencia de discriminación en el PNFEEIE, hacia grupos de niños vulnerables al rezago educativo y que presentan o pueden presentar NEE como son: discapacitados, indígenas, jornaleros migrantes, en situación de calle y con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes. Para construir esta hipótesis de constatación, utilizamos el concepto de Heinz Dieterich.¹²

EL orden que seguiremos para hacer nuestro análisis será el siguiente:

- *Capítulo I: Integración educativa y su relación con la educación especial.* Se revisarán los conceptos de educación especial, necesidades educativas especiales (NEE) e integración educativa, así como el recorrido histórico de la educación especial y el concepto de escuela integradora. Lo anterior a través de la perspectiva teórica de algunos autores como Dante Morando, Ricardo Nassif, Pedro Sánchez Escobedo, Celedonio Castanedo y Miguel López Melero,

¹² Cfr. Heinz Dieterich Steffan. *Nueva guía de investigación científica*. Ed. Icaria y Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. México, 1996.

Bruno Onofre, Mónica Cortiglia y Rubén Castañeda, José Francisco Guerrero y Esteban Sánchez Manzano, entre otros.

- *Capítulo II: Principales causas físicas de necesidades educativas especiales;* se abordarán las tres principales causas de NEE, de acuerdo con la clasificación realizada por Pedro Sánchez Escobedo y que son:
 - > Físicas
 - > Discapacidades
 - > Capacidades y aptitudes sobresalientes
- *Capítulo III: Principales causas socioculturales de las necesidades educativas especiales;* se abordarán los planteamientos teóricos de la Organización de las Naciones Unidas, Teresa Rojas y Ana Lilia Banda entre otros, acerca de las siguientes poblaciones infantiles
 - > Indígenas
 - > Jornaleros migrantes
 - > En situación de calle
- *Capítulo IV: Principales causas emocionales de necesidades educativas especiales;* donde se revisarán, desde la perspectiva de organizaciones como la National Dissemination Center for Children with Disabilities, la Harris County Psychiatric Center y Esther Moreno Cindoncha algunas características generales de:
 - > Psicosis
 - > Esquizofrenia

- *Capítulo V: Población vulnerable al rezago educativo y su escolaridad;* se abordarán datos estadísticos de los grupos que presentan o pueden presentar NEE y que han sido identificados por el PNFEEIE como vulnerables al rezago educativo o que han sido objeto de estudio de la educación especial. Dichos datos han sido retomados del INEGI y la SEP principalmente.
- *Capítulo VI: Legislación relacionada con el proceso de integración educativa en México* El proceso de integración educativa pretende avanzar en el cierre de la brecha de rezago educativo. Como tal está normado por leyes que protegen el derecho de los niños a ser educados. La normatividad jurídica que será analizada es la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación, la Ley General de las Personas con Discapacidad y la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación.
- *Capítulo VII: Integración educativa en México: alcances y limitaciones;* en este capítulo se revisará el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, con la finalidad de constatar los alcances y limitaciones del proceso de integración educativa en México a partir de dicho programa.
- *Conclusiones*

Capítulo I

La integración educativa y su relación con la educación especial

La estrecha relación que guarda la integración educativa con la educación especial consiste en que la primera forma parte de la construcción del modelo educativo de la segunda. Por lo mismo, para entender qué es la integración, haremos una revisión de conceptos como educación especial, para la diversidad y necesidades educativas especiales, entre otros.

Cabe aclarar que las nuevas tendencias propias de la educación especial dan cuenta de la discusión terminológica que tiene como objetivo evitar discriminar a las personas con apelativos como “discapacidad”. Sin embargo, y a pesar de estar consientes de la importancia que tiene el uso adecuado de los conceptos, en esta investigación seguiremos haciendo uso del referido término, porque éste se sigue empleando en los documentos oficiales y otras fuentes de información.

Una vez dicho lo anterior resulta importante avanzar en la revisión teórico-conceptual de los términos antes referidos.

I.1 Educación especial

Resulta complicado construir un concepto general de educación especial, toda vez que sus significados están determinados por cada cultura o sociedad. Diversos estudiosos del tema, según Sánchez Escobedo,

convergen en que puede ser entendida como la “instrucción que se otorga a sujetos con necesidades especiales de educación que sobrepasan los servicios prestados en las aulas regulares.”¹³ En México la llamada educación especial es también una modalidad del Sistema Educativo Nacional (SEN) que ha venido brindando atención educativa principalmente a personas con discapacidad y capacidades y aptitudes sobresalientes (CAS). Ha estado encargada, entre otras funciones, de formar niños y jóvenes en edad escolar, obstaculizados en su incorporación en la educación regular, fundamentalmente si el origen de sus dificultades está relacionado con su condición física, por lo que ha respondido, más que nada, a las demandas de estudiantes discapacitados.

Ahora bien, ¿a qué llamamos discapacidad? es aquel estado derivado de una deficiencia que limita o repercute en el rendimiento funcional de las personas, así como en sus actividades académicas, laborales, etc.¹⁴ En el campo educativo la presencia de estas limitaciones llama a la necesidad de contar con el diseño de servicios adecuados para hacerles frente.

Por otro lado, desde el marco de la educación para la diversidad, la que pretende avanzar en la consolidación del principio filosófico de *educación para todos*, es posible entender a los poseedores de capacidades distintas como personas *diferentes*, no como *especiales*. En ese sentido, esta lógica requiere el reconocimiento de la presencia de diferencias entre los educandos, es decir, considerarlos como diversos. Por lo mismo resulta

¹³ Pedro Sánchez Escobedo. *Compendio de la... op. cit.* Pág.1.

¹⁴ Cfr. Instituto Nacional de Estadística,...*op. cit.*

indispensable reflexionar en que dichas diferencias implican diversos procesos de formación que surgen de las mismas.

El estudio de la diversidad es reciente en el campo educativo, pues surgió en Europa durante el siglo XX. De acuerdo con Begoña Martínez responde, entre otras razones, a cambios en la comprensión de las diferencias humanas.¹⁵ Señala que para ello se requiere reflexionar profundamente en los quehaceres educativos y pedagógicos, ya que éstos legitiman la forma de entender a los estudiantes a partir de sus distinciones físicas, socioculturales, etcétera.

Sostiene que, desde su nacimiento, las personas se diferencian por características físicas, de género y del medio en que nacen. Por lo mismo en el campo educativo, resulta necesario ofertar una educación comprensiva que contemple que los educandos no tienen procesos iguales. De este modo se requiere la generación de servicios que contemplen las demandas individuales de los alumnos para que éstos puedan hacer válidos sus derechos y acceder a ellos.

Es por lo anterior que la educación especial, según Miguel López Melero, debe estar centrada en la atención de la diversidad, así como en las necesidades que surjan de ella.¹⁶ Al respecto, Sánchez Escobedo señala que se requiere hacer de lado la idea de que este tipo de educación es

¹⁵ Cfr. Begoña Martínez Domínguez. El discurso de la educación en la diversidad en los albores del XXI en <http://www.nodo50.org/movicaliedu/diversidadbegona.PDF> fecha de consulta 12 julio de 2006.

¹⁶ Cfr. Miguel López Melero. "La educación (especial): ¿hija de un dios menor en el mundo de la ciencia de la educación?" en P. Jurado y otros (coord.). *Les necessitais educatives: present i futur. XIII Jornadas de Universidades y Educación Especial*. Bellaterra, 1996.

exclusiva de los discapacitados.¹⁷ De este modo, actualmente la educación especial fija su atención también en las necesidades educativas especiales (NEE) que surgen de las múltiples diferencias de los educandos. Éstas últimas, de acuerdo con el informe Warnock, surgen:

...cuando una deficiencia, que puede ser física, sensorial, intelectual, emocional, social, o cualquier combinación de estas, afecta al aprendizaje de manera que hace necesarios algunos o todos los accesos especiales al currículo especial o modificar las condiciones de aprendizaje”.¹⁸

Por lo tanto, la presencia de las NEE requieren, para hacerles frente, la modificación o adaptación en el currículo regular o especial. Para ello, los educadores deben reflexionar en la intervención adecuada para su atención. En el caso de la educación especial se denomina intervención a la serie de acciones orientadas a modificar, de forma positiva, determinados comportamientos de alumnos con necesidades especiales. Su objetivo, según William Little, consiste en disminuir o eliminar lo más posible aquellos obstáculos que impidan o limitan el pleno desarrollo de este tipo de educandos, en la escuela y en la sociedad.¹⁹ De acuerdo con el referido autor los tres principales tipos de intervención son:

¹⁷ Cfr. Pedro Sánchez Escobedo *et al.* *Compendio de la...*, *op. cit.*

¹⁸ Brennan en Antonio Sanchez y Antonio Torres, *Educación especial I. Una perspectiva curricular organizativa y profesional*. Ed. Pirámide. Madrid 1998. Pág.39

¹⁹ Cfr. William L. Heward *Niños excepcionales, una introducción a la educación especial*. Ed. Prentice Hall. Madrid, 2000.

- a) Prevenir: evitar situaciones o condiciones que puedan provocar necesidades.
- b) Remediar: consiste en la superar la necesidad mediante estrategias o mediación educativa. Tiene como objetivo la construcción de herramientas que les permitan a las personas ser más independientes
- c) Compensar: pretende dotar de habilidades, para que las personas puedan vivir adecuadamente en la condición que sus características las colocan.

La concepción de intervención educativa también es muy reciente, forma parte del modelo educativo de la educación especial. Para la construcción de este modelo existieron por lo menos dos que le antecedieron. ¿Cuáles fueron? ¿En qué consisten o consistieron? En el siguiente apartado abordaremos sus características para tratar de contestar estas interrogantes.

I.2 Modelos de la educación especial

Hemos utilizado los modelos propuestos por Bruno Onofre, que son: asistencial, terapéutico y educativo.²⁰ De acuerdo con este autor la educación especial se ha transformado en su recorrido histórico, de tal

²⁰Cfr. Bruno Onofre. *Planteamientos y reflexiones dentro de la USAER* en Primer Congreso de Educación Pública de la Ciudad de México consultado en www.alternativaeducativa.df.gob.mx/ponencias/bonofre.html fecha de consulta 18 de junio de 2005.

forma que ha pasado de entender las capacidades distintas como enfermedades o castigos, a entender a este tipo de personas como seres distintos que requieren atención adecuada. Las características de cada modelo son las siguientes:

a) Asistencial. Se caracterizó por la tendencia a discriminar a la discapacidad, justificada en parte por la precaria investigación existente en los siglos XVII y XVIII sobre estos temas. Mónica Cortiglia y Rubén Castañeda señalan que un rasgo particular de esta época fue el generalizado rechazo social en contra de quienes tenían capacidades diferentes, que eran ingresados en asilos, orfanatos o pensiones.²¹

b) Terapéutico. Se distingue por la categorización de las personas con capacidades distintas. Si bien estas ya eran diferenciadas en el modelo anterior, en éste eran instruidos en espacios paralelos a los de la educación regular. Al respecto Miguel López Melero señala que dicha formación comenzó a tener un carácter educativo más sólido, además de que antes del mismo la atención tenía un carácter más cercano a la medicina y la psicología.²²

c) Educativo. Parte de la visión filosófica de que la escuela es para todos. Se trata de la creación de un currículo flexible que permita ser

²¹ Cfr. Mónica Cortiglia Boch y Rubén Castañeda Rosas en “Educación especial e integración educativa” en Guadalupe Teresinha Bertussi y Roberto González Villareal (coords). *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva* referente al año 2001. Universidad Pedagógica Nacional y La Jornada Ediciones. México, 2002.

²² Cfr. Miguel López Melero. “La educación (especial)...” *op. cit.*

adaptado para atender las necesidades que surjan en las personas. De acuerdo con Birch, este modelo se sostiene, fundamentalmente, sobre tres principios: 1) individuación, 2) normalización y 3) integración:

- 1) *Individuación*; este principio hace referencia a la importancia educativa que debe ser prestada a cada alumno, con el fin de crear los criterios necesarios en la adaptación curricular que será empleada.
- 2) *Normalización*; pretende colocar a quienes tengan NEE en un nivel de igualdad de oportunidades, proporcionando para ello las herramientas necesarias.
- 3) *Integración*; se refiere a la posibilidad de ofertar en el mismo espacio educativo formación diseñada para todos, tengan con o sin NEE, de tal forma que los alumnos con necesidades de educación puedan ser incluidos en escuelas regulares que oferten un currículum adaptable a las diferentes necesidades que en los individuos surjan. De acuerdo con Birch, la integración permite la prestación de servicios educativos a todos los alumnos partiendo de sus necesidades individuales.²³

Los modelos anteriores dan cuenta de diversas reflexiones en torno al estudio de las necesidades y su atención educativa. Sin embargo, ¿cómo ha sido la atención de las personas con discapacidad en la historia? Ésta

²³ Cfr. Birch en Pedro Sánchez Escobedo *et al. Compendio de la..., op. cit.* Pág. 9.

ha experimentado diversas transformaciones. Surge fundamentalmente de la necesidad de formar personas con características y capacidades diferentes a la norma. Pero no fue simultáneo el proceso de concebir y relacionar la discapacidad y la educación; para entenderlo, a continuación presentaremos algunos antecedentes de la atención a este tipo de personas.

I.3 Atención a la discapacidad: antecedente de la educación especial

Debido a que la discapacidad ha acompañado a la humanidad desde sus inicios, es interesante observar que una característica común en muchas culturas fue la de relacionar la presencia de deficiencias con razones animistas. Éstas últimas consistieron, básicamente, en explicar las discapacidades como castigos divinos, maleficios, posesiones demoníacas o espirituales, etc. Dichas creencias llevaron a muchas civilizaciones a recurrir a prácticas infanticidas. Para ejemplificar lo anterior mencionaremos un par de ellas. En la India se arrojaba a los recién nacidos con malformaciones al río Ganges, sin embargo Buda comenzó a realizar recomendaciones de compasión y asistencia hacia las personas con esa condición.²⁴ Por su parte los griegos creían que las discapacidades eran hereditarias, y los padres estaban imposibilitados para criar a sus hijos, si éstos no habían sido examinados por un consejo previamente; de encontrarse alguna anomalía en los infantes se les arrojaba desde el Monte

²⁴ Cfr. *Las personas con discapacidad en...op. cit.*

Taigeto. Fue hasta el año V A.C., cuando Hipócrates, conocido por ser el padre de la medicina, señaló que las discapacidades eran producto de enfermedades y no de designios divinos.

Los romanos, en un principio, también practicaron infanticidio y recurrieron a la comercialización de los discapacitados, pues eran utilizados para entretenimiento o mendicidad. Siglos más tarde la iglesia católica sugirió caridad y generosidad hacia estas personas.

Por su lado Confucio, en China, recomendó trato amable, ayuda y responsabilidad moral hacia quienes tenían alguna deficiencia.

En Europa, durante la Edad Media, se generalizó de nuevo la idea de que aquellos males que no encontraban cura con medicamentos eran producidos por demonios, brujos o castigos de Dios.

Fue hasta finales del siglo XVIII, según Sánchez y Torres, que se realizaron estudios más serios y completos relacionados con discapacidad mental con el caso de Víctor, también conocido como “el salvaje de Aveyron”.²⁵ Dichos estudios, según López Melero, marcaron una diferencia en la atención, generando en este campo un corte educativo.²⁶ Así mismo reconoce la importancia de este estudio como el inicio de la educación especial, por ser el primer estudio médico-pedagógico a través del cual se intentó educar a un discapacitado mental.

²⁵ Cfr. Antonio Sánchez y Antonio Torres, *Educación especial I. Una perspectiva curricular organizativa y profesional*. Ed. Pirámide. Madrid 1998.

²⁶ Cfr. Miguel López Melero. “*La educación (especial): hija...*” *op. cit*

I.4 Víctor: “el salvaje de Aveyron”

A pesar de que el llamado salvaje de Aveyron no fue el primer niño *salvaje* hallado en ese tiempo, María Elena Dinouchi señala que “constituyó un campo privilegiado de observación, experimentación y validación de hipótesis”.²⁷ Fue hallado en 1799 en los bosques de Caune, por unos cazadores, cuando tenía aproximadamente 11 o 12 años. Según la referida autora, después de ser capturado fue dejado al cuidado de una viuda y una semana más tarde el menor escapó a las montañas, donde pasó el invierno.²⁸ Se le reencontró en una casa que utilizó como refugio, ahí se le retuvo y se le mantuvo por algunas semanas más antes de llamar la atención de la comunidad científica francesa de la época.

Posteriormente fue llevado al asilo Bicêtre para enfermos mentales que se encontraba bajo la dirección de Philippe Pinel, un reconocido médico quien realizaba investigaciones y desarrollaba métodos para el tratamiento de *la locura*. Pinel realizó diversas pruebas en el menor y diagnosticó que padecía *idiotéz incurable*, lo que impedía su educación. Afirmaba que la única propuesta viable que tenía la sociedad era su ingreso en un asilo para enfermos mentales.

También se interesó en él Jean Marc Gaspard Itard, un joven médico, que lo nombró Víctor, y a quién se le asignó el estudio del mismo. Antonio Sánchez y Antonio Torres explican que Itard estaba convencido

²⁷ Cfr. María Elena Dinouchi. *El Salvaje de Aveyron*.
http://www.uba.ar/academicos/uba21/download/materias/psicologia_act_dinouchi.pdf
fecha de consulta 6 de enero de 2007.

²⁸ Cfr. *Ídem*.

que Víctor podía ser civilizado.²⁹ Para tal tarea elaboró un plan de estudio médico-pedagógico, con el afán de reincorporarlo a la sociedad. Consideraba que “el salvaje es un niño normal y sólo resta incorporarlo a la cultura, pero como las condiciones de vida han dañado su desarrollo, necesita cuidados médicos.”³⁰ De este modo comenzó con un proyecto educativo.

Lo primero que llamó la atención de Itard es que Víctor no hablaba y estaba seguro de que no era sordo. De acuerdo con Dinouchi, asumió que esta situación se derivaba de la carencia de contacto social y que el lenguaje era propio de las sociedades. También se dio cuenta de que el chico no lloraba. En virtud de lo anterior Itard escribió en sus memorias los dos primeros objetivos: “vincularlo con la vida social, haciéndosela más dulce que la que había conocido y sobre todo más similar a la que había abandonado”³¹ y “despertar la sensibilidad nerviosa mediante los estimulantes más enérgicos y provocar, de vez en cuando, los afectos más vivaces del espíritu.”³² Siguiendo con el precepto de que la sensibilidad esta ligada a la civilidad, Itard hizo pasar al menor por pruebas extremas con el fin de provocar dolor y recompensa al mismo tiempo, para provocar sentimientos de alegría.

Realizó importantes pruebas de repetición buscando en Víctor la imitación, pretendiendo con ello enseñarlo a hablar. Consideró el

²⁹ Cfr. Antonio Sánchez y Antonio Torres, *Educación especial I... op. cit.*

³⁰ María Elena Dinouchi. *El salvaje de... op. cit.* Pág. 3.

³¹ Itard en *Ídem* Pág. 3.

³² Cfr. *Íbidem*.

experimento como fallido, sin embargo en un momento inesperado el niño comenzó a utilizar como muletilla de juego la palabra “leche”, para sorpresa de su tutor.

Ya en la segunda memoria de Itard éste describió su experimento como un fracaso. Se justificó pensando que no había aplicado teorías de lenguaje adecuadas. Ante la presunta experiencia malograda de Itard, Víctor se quedó bajo el cuidado de su niñera.

A pesar de que los experimentos de Itard no dieron los resultados que él esperaba, sus investigaciones y su intención para educar a un niño con capacidades distintas marcaron, de acuerdo con Miguel López Melero el inicio de la educación especial.³³

I.5 Aspectos históricos de la educación especial

A partir de los experimentos mencionados en el apartado anterior se realizaron varios esfuerzos de investigación para la atención no sólo médica sino también educativa de las personas con capacidades diferentes. Por mencionar algunos señalamos a William Little, John Langdon Down, Binet, Simon, Claparede, Naville y Seguin. etc.

William Little fue un cirujano que advirtió un trastorno que originaba rigidez y espasmos en los músculos de menores.³⁴ Observó que a

³³ Cfr. Miguel López Melero. “La educación (especial)...” *op. cit.*

³⁴ Cfr. Adela Martínez Martínez y Miguel A. Matamoros Botello. *Manejo Epistemológico del paciente con Parálisis Cerebral*. Revista Salud Pública y Nutrición. <http://www.respyn.uanl.mx/especiales/ee-7-2003/05.htm#top>, fecha de consulta, 18 de mayo de 2007

medida que los niños crecían no sólo no mejoraban sino que empeoraban. A esta condición la nombró Parálisis Cerebral.

En 1866 John Langdon Down dio nombre al Síndrome de Down luego de ser el primero en hacer una descripción más o menos completa de las características de este padecimiento.³⁵

En 1905 Alfred Binet y Theodore Simon, desarrollaron, como resultado de sus investigaciones, la primera escala para medir inteligencia. Se sabe que a finales del siglo XIX el gobierno francés instituyó la educación como algo obligatorio y encargó a Binet elaborar las pruebas para determinar cuáles alumnos tenían algún problema.

Señalan Sánchez y Torres, que en el siglo XX los avances psicológicos rompen con la creencia de considerar a la inteligencia humana como algo innato, para abordarla como un conjunto de facultades que pueden ir adiestrándose individualmente.³⁶ Los referidos autores señalan que estas contribuciones permitieron que las aportaciones de los educadores avanzaran en la concepción de la educación especial y sus funciones. De acuerdo con ellos, entre los resultados de los avances que la educación especial ha alcanzado, puede mencionarse que fue en aumento la fundación de escuelas e institutos especializados, así como de centros de orientación infantil de carácter interdisciplinario alrededor del mundo. También se abandonaron los estudios y métodos unifactoriales, dando

³⁵ Cfr. Antonio Sánchez y Antonio Torres. *Educación especial I... op. cit.*

³⁶ Cfr. *Ídem.*

paso a los plurifactoriales. Se generalizaron los métodos psicoterapéuticos, especialmente en la terapéutica basada en la interpretación del juego.

En 1918 Seguin y Esquirol conforman un equipo interdisciplinario dedicado a dar tratamiento a personas con algún tipo de discapacidad,³⁷ y en 1937 Seguin funda la primera escuela dedicada a la educación de débiles mentales con metodologías y programas específicos elaborados especialmente para este tipo de personas.

Claparede, quien fue un importante representante del movimiento de Escuela Nueva, inició en 1948 un programa para formar niños con retraso mental.

Todo lo anterior nos lleva a preguntar ¿cómo ha sido la atención de los discapacitados en México? ¿qué medidas se tomaron para su formación e intervención? A continuación relacionamos algunos de estos aspectos.

I.6 Un acercamiento a la educación especial en México: la atención a la discapacidad

Las civilizaciones prehispánicas en nuestro país, al igual que otras culturas, atribuyeron la presencia de discapacidades a causas animistas. Así mismo sus curanderos practicaron la medicina herbolaria para prevenir y tratar estos padecimientos. Los aztecas los atribuían a cuatro circunstancias: “razones naturales, castigo divino, maleficios e influencia

³⁷ Cfr. *Ídem*.

de los astros”.³⁸ Tenían conocimiento de la importancia de tener cuidados especiales en el embarazo, ya que sabían que esta era una etapa de mucha susceptibilidad para que el feto contrajera malformaciones. Estas prácticas llaman la atención porque representan acciones que ayudaron a dejar el animismo para explicar esta realidad desde el plano de la científicidad.

Entre los aztecas es notable mencionar el caso de dos tlatoanis: Nezahualpilli, quien convocó a huérfanos, ancianos y discapacitados a acudir al palacio en busca de ayuda; así como Moctezuma II, quien ordenó el empleo de terrenos en Culhuacán para que en ellos se atendiera a quienes fueron impedidos físicamente en la guerra.

Posteriormente, en la Colonia, la asistencia médica para personas con capacidades diferentes era proporcionada, principalmente, por organizaciones religiosas de beneficencia. En ese sentido Fray Bernardino Álvarez, funda el Hospital de San Hipólito en 1566, la primera institución en nuestro país dedicada a la atención de enfermos mentales. Así mismo, en 1698, José Sayazo creó en Guadalajara el hospital del Divino Salvador y en 1698 se funda en Monterrey el Hospital Civil, especializados en el tratamiento de discapacidades.

Con la aparición de las Leyes de Reforma comenzó a ser evidente que la atención de este tipo de personas era responsabilidad del Estado y no una muestra caritativa propia de organizaciones de beneficencia. Es a partir de este periodo que en México se comenzó a abandonar el carácter

³⁸ *Cfr. Las personas con discapacidad en... op.cit.*

asistencial y, al menos en materia educativa, es posible hablar de educación especial formal, como veremos a continuación.

I.7 Recorrido histórico de la educación especial en México

En el periodo Juarista la educación especial comenzó a dar pasos importantes con la creación de escuelas e institutos para este fin. Siendo presidente Benito Juárez ordena, en 1861, la construcción de una Escuela Nacional para Sordos, misma que fue inaugurada en 1866. Años más tarde Ignacio Tigreros instituyó la Escuela para Ciegos. Estas instancias fueron pioneras en ofrecer este tipo de servicios. Su importancia radica en que a partir de su aparición la educación en México se dividió en dos: general y especial.

Durante el Porfiriato comenzaron a cobrar relevancia las instituciones privadas que brindaban este tipo de servicios, las que se expandieron por todo el territorio nacional, la mayoría de ellas de carácter eclesiástico.³⁹ Fue hasta 1914 que el Dr. José de Jesús González, precursor en México de la formación de discapacitados mentales, organizó en Guadalajara una escuela especial pública, para el tratamiento de estas personas.

Más tarde, en 1919 y 1927, se fundaron escuelas, con orientación especial, para hombres y mujeres respectivamente. En éstas funcionaron grupos de capacitación y experimentación pedagógica de atención para

³⁹ Cfr. *Ídem*.

discapacitados mentales. También en 1927 el profesor Salvador Punto Lima fundó una escuela con las mismas características. Otra institución creada en el Distrito Federal fue la Policlínica No. 2, en 1932.

La creación de escuelas e institutos no sólo representó un cambio en las políticas educativas en México, sino también significó un avance en la reflexión de las tareas pedagógicas para brindar servicios específicos a los discapacitados. Lo anterior llevó al Dr. Santa María y al maestro Lauro Aguirre a promover la implantación de técnicas especializadas para discapacitados mentales en el Sistema Educativo Nacional. Así mismo, en 1935, el Dr. Roberto Solís Quiroga planteó al Ministro de Educación, Ignacio García Téllez, la necesidad de institucionalizar la educación especial. Esto orilló al Congreso a incluir en la Ley de Educación un apartado que protegía a personas con discapacidad mental.

Fue también en 1935 que se creó el Instituto Médico-Pedagógico, especializado en discapacitados mentales y fue ahí donde, años más tarde, en 1943, se inauguró la escuela de formación docente para maestros especialistas.

Para 1959 se instituyó la Oficina de Coordinación de educación especial que dependía de la Dirección General de Educación Superior e Investigación Científica.

De acuerdo con Pedro Sánchez,⁴⁰ en cuanto a la creación de más institutos, en 1960 se fundaron las escuelas de perfeccionamiento 1 y 2; y

⁴⁰ Cfr. Pedro Sánchez Escobedo *et al.* *Compendio de la educación... op. cit.*

en 1966 se crearon 10 escuelas para impartir educación especial en el Distrito Federal y 12 en el interior de la República Mexicana. Es durante el sexenio de Luis Echeverría (1970-1976) cuando se forman los centros de atención pedagógica llamados Centros de Rehabilitación y Educación Especial (CREE).

En el Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988 se incluyó "...el compromiso de realizar acciones encaminadas a impulsar la protección social a los menores y ancianos en estado de total o parcial abandono, a los menores en edad escolar, minusválidos y familias en general".⁴¹ Derivados de este programa se ponen en funcionamiento la Escuela Nacional para Ciegos, el Centro de Adaptación Laboral, los Centros de Rehabilitación Integral y educación especial, así como algunos centros psicopedagógicos.

En 1993 se modificó la Ley General de Educación, incorporando la integración educativa de niños discapacitados a escuelas regulares.⁴² En mayo de 1995 se forma en Los Pinos la Comisión Nacional Coordinadora para el Desarrollo del Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad.

En 2002 se elaboró el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, para responder a las disposiciones de la Ley General de Educación.

⁴¹ Plan Nacional de Desarrollo en *Las personas con discapacidad en ... op. cit.* Pág.12.

⁴² Cfr. Pedro Sánchez Escobedo *et al.* *Compendio de la educación... op. cit.*

En efecto, la integración es un principio que se deriva del modelo educativo de la educación especial. Así mismo es un compromiso que el gobierno mexicano asumió formalmente en 1993. Sin embargo, para analizar su aplicación, Miguel López y José Francisco Guerrero proponen tres enfoques que serán abordados en el apartado siguiente.

I.8 Integración educativa y sus enfoques

Los enfoques que analizaremos a continuación dan cuenta de la forma en que, desde la perspectiva de López y Guerrero, se realiza la integración educativa, éstos son:⁴³ a) Integración escolar y social centrada en el emplazamiento de alumnos con discapacidad, b) Integración educativa centrada en proyectos de intervención sobre alumnos con discapacidad; y c) Integración educativa desde una perspectiva institucional. De acuerdo con los referidos autores, estos modelos consisten en:

a) Integración escolar y social, centrada en el emplazamiento de de alumnos con discapacidad. Consiste básicamente en la simple inclusión de educandos con NEE, anteriormente atendidos en centros especializados, en escuelas regulares. Al respecto López y Guerrero hacen la siguiente crítica:

Es evidente que el objetivo de la integración derivado de este enfoque otorga excesiva relevancia a la ubicación de personas con

⁴³Los nombres de los enfoques son los propuestos por los autores. *Cfr.* Miguel López Melero, José Francisco Guerrero López. *Lecturas sobre integración*. Paidós. Barcelona, 1992.

discapacidad relegando a un segundo plano los aspectos de cambios institucionales, instructivos e incluso sociales.⁴⁴

Es decir, entiende la integración como un simple traslado de los educandos de un centro a otro y el énfasis de la atención en las características de los estudiantes puede prestarse a no considerar cambios necesarios en las instituciones, como por ejemplo en la gestión, socialización de los alumnos y organización curricular.

b) Integración educativa, centrada en proyectos de intervención sobre alumnos con discapacidad. En este enfoque entran en juego dimensiones de carácter instructivo, social y profesional. Dicho enfoque lleva a considerar que sus dimensiones pueden ser sometidas a un análisis científico.⁴⁵ Al respecto Miguel López y José Francisco Guerrero afirman que se plantea que los niños con necesidades especiales sólo pueden alcanzar el éxito si se les incluye en modelos educativos ordinarios con programas específicos en función de dichas necesidades y así estos alumnos interactúen socialmente con sus compañeros de aula.

Es decir, la integración debe ser útil no sólo para potenciar actividades de carácter académico, sino también para aportar elementos que constituyan una parte importante en la integración social de los alumnos. Al igual que las necesidades educativas de los estudiantes, es importante considerarlos en el diseño y construcción del

⁴⁴ Cfr. *Ídem*, Pág. 36.

⁴⁵ Cfr. *Ibidem*.

currículo para todos los niños y jóvenes, en el sentido de que también sean tomados como un factor importante en la dinámica de aula.⁴⁶ Miguel López y José Francisco Guerrero, consideran fundamental la generación de profesionales de la educación especializados que no sólo trabajen directamente con los alumnos, sino que también contribuyan, al igual que la comunidad escolar, en la construcción de conocimientos y en el intercambio de experiencias en el proceso de integración.

c) Integración educativa, desde una perspectiva institucional. Continuando con los enfoques de Miguel López y José Francisco Guerrero, el enfoque de integración educativa desde una perspectiva institucional parte del principio de que en los establecimientos escolares se debe educar no importando si los educandos poseen características especiales o no, para lo cual es necesario que se elaboren proyectos centrales de atención y de este modo ofrecer un modelo de educación en función de las demandas que surjan. Estos autores consideran que “la integración escolar en este caso se define como el ofrecimiento de una única modalidad educativa acorde con la diversidad.”⁴⁷ Es decir, considerar a los estudiantes (con o sin discapacidad) como especiales; por tanto la escuela debe ser adecuada para poder atender las demandas, tanto de aquellos con discapacidad, como de los que puedan requerir atención especializada en un momento dado. Este enfoque plantea la opción de una escuela creada

⁴⁶ Cfr. *Ídem*, Pág. 37.

⁴⁷ Cfr. *Ibidem*. Pág.38.

para cualquier tipo de persona, que ofrezca la mayor aproximación posible a una educación para todos. A esta escuela la llamaremos escuela integradora y ha de representar un espacio donde se gesten diversos procesos de inclusión y conceptualización.

I.9 La escuela integradora

Este concepto no puede ser entendido sin señalar qué es la escuela. Para ello utilizaremos los planteamientos de Cisa y Uria, quienes señalan que ésta debe ser entendida como un sistema, en orden a conseguir un objetivo en común, en el cual el entorno tiene una gran influencia. La escuela, considerada como sistema, se presenta integrada no sólo por individuos, sino también por grupos formados por profesores, alumnos, planes de estudio, etc; las personas que integran la escuela no son elementos pasivos, sino sujetos agentes dinámicos en su sistema. Por último, la escuela proyecta al exterior el resultado de su trabajo en las sucesivas promociones de educandos.⁴⁸

Por todo lo anterior entendemos a la escuela no sólo como una estructura física, sino también en un sentido abstracto, como un sistema que tiene entre sus objetivos la formación de personas. Ésta está influenciada por el contexto, así como por las necesidades sociales que determinan las orientaciones de la formación que ofrece. Sus resultados tienen impacto social.

⁴⁸ Cfr. Cisar y Uria en Esteban Sánchez Manzano. *Principios de educación especial*. Editorial CCS. Madrid, 2001 Pág. 24.

Está integrada por todos los actores que se desarrollan en ella como son docentes, alumnos, autoridades, personal administrativo, padres de familia, etc., quienes tienen una participación activa en ella. Parte de la contribución de dichos actores es la reflexión sobre cómo se debe responder a las necesidades educativas que surjan de los alumnos. Por lo tanto debe pensarse en una escuela que atienda la diversidad y que la integre.⁴⁹ ¿En qué sentido la escuela regular y la integradora son distintas? Según Sánchez Escobedo sus objetivos y principios son los mismos, se diferencian en que la segunda, a pesar de pertenecer a los parámetros de la educación regular, debe atender a la diversidad.

Por todo lo anterior surge la necesidad de reflexionar en la organización de una escuela que ofrezca las condiciones físicas e institucionales adecuadas para la atención e intervención de las necesidades educativas, no sólo especiales, sino de todos los educandos. Según López y Guerrero se debe considerar que sus condiciones físicas y organizativas sean adecuadas a las necesidades de los educandos, que el medio sociocultural de los niños y sus familias apoye dicha atención, no que la obstaculice, y que se cuente con los recursos necesarios para realizar los proyectos educativos.⁵⁰ Al respecto, O'Hanlon señala que la *integración educativa* se utiliza para describir formas de educación estructuradas para dar atención a alumnos con NEE; al mismo tiempo

⁴⁹ Cfr. Esteban Sánchez Manzano. *Principios de educación... op. cit.*

⁵⁰ Cfr. Miguel López Melero, José Francisco Guerrero. *Lecturas sobre... op. cit.*

advierde que al hablar de inclusión se está realizando una previa segregación de aquellos a los que va dirigida esta corriente educativa.

La escuela integradora pretende, en todo caso, atender a los alumnos sin distinguir si pertenecen o no a determinada categoría y de esta manera evitar que haya niños que se queden fuera de ella.⁵¹ En este sentido toda escuela regular deberá ser integradora de origen. López y Guerrero plantean que la integración educativa debe descansar sobre estrategias educativas que posibiliten y garanticen una educación de calidad para todos y una política que impacte en un modelo de sociedad incluyente.⁵² En México la integración se convierte en el proceso con el que se pretende incluir las NEE en los servicios educativos regulares, con el propósito de ofertar a todas las personas las mismas oportunidades de ejercer su derecho a la educación, de acuerdo con el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa.⁵³

I.10 Educación especial, Necesidades Educativas Especiales e integración educativa

Hasta aquí hemos analizado conceptos relacionados con el proceso de integración, así como su recorrido histórico. También el concepto de NEE y su relación con el tipo de intervención educativa. En el siguiente capítulo revisaremos las principales causas de necesidades educativas especiales

⁵¹ Cfr. O'Hanlon en Ramón Porras Vallejo. *Una escuela para la integración educativa: Una alternativa al modelo tradicional*. Sevilla. 1998.

⁵² Cfr. Miguel López Melero y José Francisco Guerrero. *Lecturas sobre... op. cit.* Pág. 80

⁵³ Cfr. *Programa Nacional de Fortalecimiento... op. cit.*

identificadas y clasificadas por Sánchez Escobedo, quien ha realizado un interesante trabajo sobre la educación especial en México.

Capítulo II

Principales causas físicas de Necesidades Educativas Especiales

En este capítulo estudiaremos las causas de tipo físico que originan NEE. Para facilitar su análisis subdividiremos a éstas en discapacidades y capacidades y aptitudes sobresalientes (CAS).⁵⁴ Para ello comenzaremos con las discapacidades más frecuentes en México, identificadas tanto por Sánchez Escobedo como por el INEGI, de donde hemos tomado los conceptos de deficiencia, discapacidad y minusvalía. Éstos se relacionan muy cercanamente, aunque representan momentos distintos en una persona con capacidades diferentes.

Entendemos por deficiencia aquella anomalía que afecta de forma negativa la apariencia, estructura y/o función de un órgano del cuerpo; su presencia puede traer como consecuencia discapacidad. Ésta última es consecuencia de la deficiencia porque repercute en el rendimiento y la capacidad para realizar diversas actividades como laborales, sociales, escolares, etc., también se puede definir como:

...exteriorización funcional de las deficiencias o limitaciones físicas o mentales que al relacionarse con el contexto social producen minusvalías, estas últimas expresan el desfase entre las capacidades y

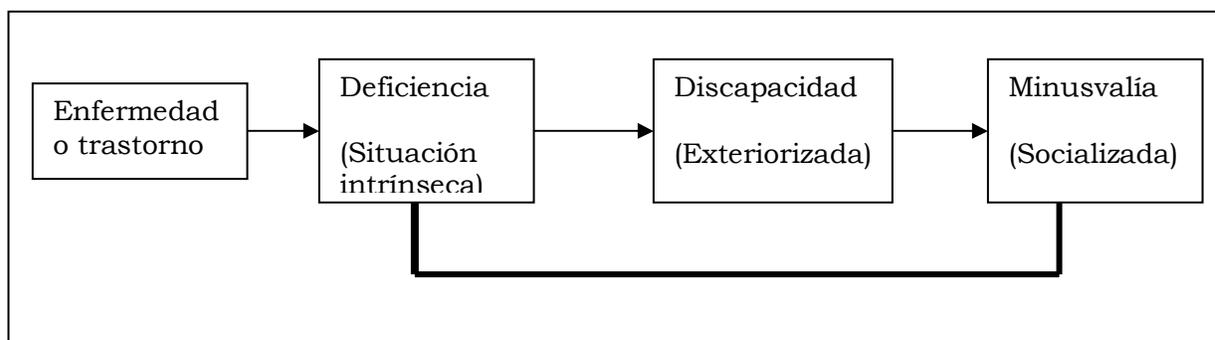
⁵⁴ Cfr. Pedro Sánchez Escobedo. *Compendio de la Educación... op. cit.*

potencialidades de la persona con discapacidad y las demandas del medio.⁵⁵

Lo anterior nos lleva a nuestro siguiente concepto “minusvalía” el que se refiere a las diferentes desventajas del contexto social que las personas con discapacidad pueden afrontar, si el medio en el que se desarrollan considera menos valiosa una persona con capacidades distintas, razón por la cual, puede estar inadaptada.

Para ilustrar lo anterior reproducimos el cuadro que el INEGI propone para aclarar la relación existente entre los conceptos antes mencionados:⁵⁶

Cuadro 1
Relación entre deficiencia, discapacidad y minusvalía



Fuente: *Las personas con discapacidad en México: una visión censal*. INEGI. México, 2004.

Como puede ser observado en el cuadro anterior, de una enfermedad o trastorno puede desencadenarse una deficiencia, considerada como una situación intrínseca en las personas al ocurrir en su anatomía. Como

⁵⁵ *Las personas con discapacidad en...op. cit.* Pág. 14

⁵⁶ *Ídem.* Pág. 15

consecuencia de ésta se produce una discapacidad, la que resulta una situación exteriorizada porque repercute en las actividades de dichas personas. Por último, cuando esta discapacidad se socializa, se puede generar la minusvalía.

Una vez abordados los conceptos anteriores y en virtud de que una de las pretensiones de esta investigación es conocer cómo estas discapacidades generan o pueden generar NEE, en el siguiente apartado abordaremos sus características, así como algunas recomendaciones para la intervención educativa de las mismas en el siguiente orden: motriz, auditiva, mental, de lenguaje y multidiscapacidad.

II.1 Discapacidad motriz

Hace referencia a distintas malformaciones o limitaciones físicas notables que interfieren en el desempeño académico de los niños. En ocasiones les impiden desarrollar algunas tareas o actividades, pero en términos generales su discapacidad no obstaculiza su desarrollo escolar. Sin embargo a veces se subestima esta discapacidad porque se considera que éstos no sólo pueden, sino que deben hacer lo mismo que otros estudiantes, olvidando que sus evidentes diferencias pueden ser pretexto para la segregación o la estigmatización en el aula. Los efectos adversos de la discriminación pueden generar en estos alumnos estados depresivos y traer como consecuencia bajo desempeño académico. Sánchez Escobedo

los clasifica, de acuerdo con sus principales características, como estudiantes con:⁵⁷

- 1) Padecimientos médicos que disminuyen sus capacidades físicas
- 2) Secuelas de accidentes o enfermedades que presentan diferencias físicas notables
- 3) Malformaciones sin significación funcional pero con impacto estético
- 4) Características físicas notables diferentes de la norma

De acuerdo con el referido autor las recomendaciones de intervención educativa que deben emplearse para este tipo de estudiantes son:

- a) Adecuar el ambiente físico donde vayan a desarrollarse los alumnos con discapacidad, ajustando estas adecuaciones a sus necesidades.
- b) Ampliar las experiencias para proveer estímulos adicionales a alumnos con limitaciones motoras significativas.
- c) No escatimar en la promoción de un ambiente respetuoso entre los alumnos.
- d) Realizar evaluaciones de capacidad intelectual de quienes presentan discapacidad física y bajo rendimiento escolar.
- e) Facilitar la atención médica a alumnos con enfermedad o secuelas discapacitantes.

⁵⁷ Cfr. Pedro Sánchez Escobedo. *Compendio de la Educación... op. cit.*

II.2 Discapacidad visual

Se define como un deterioro visual permanente que influye en el rendimiento educativo de los niños.⁵⁸ Incluye tanto a débiles visuales como a personas con ceguera total. De acuerdo con su nivel de discapacidad pueden ser clasificados en tres grupos:

- 1) Leve en este caso los alumnos no presentan mayor diferencia con los normópatas, ya que este problema puede solucionarse fácilmente con el uso de lentes o con cirugía.
- 2) Moderada: requieren materiales con gráficos grandes y contraste en colores.
- 3) Severa: necesitan materiales en sistema Braille, así como requerimientos de educación especializados.

Algunas sugerencias de intervención para alumnos con estas características son las siguientes:

- a) Ubicar físicamente a los sujetos en un lugar del aula donde tengan condiciones óptimas para escuchar la clase y en el caso de discapacidad leve o moderada, donde puedan ver mejor.
- b) Hacer más descriptivas las clases y contextualizarlas.
- d) Utilizar recursos auditivos.
- e) Enfatizar en la comprensión de palabras y conceptos.

⁵⁸ Reglamentación Federal de los Estados Unidos en Pedro Sánchez Escobedo. *Compendio de la... op cit.*

II.3 Discapacidad auditiva

Es la disminución o pérdida de la agudeza auditiva. Este fenómeno también es conocido por hipoacusia y anacusia, dos anomalías que se diferencian entre sí porque la primera es parcial, mientras que la segunda es la pérdida total de la audición. Se considera que no existen sordos totales, no porque no sea posible, sino porque es poco probable que se presente un daño total en los órganos auditivos por severa que sea la afección.

La pérdida auditiva suele ser de origen anatómico, según señala Elizabeth de la Cruz, es decir por el lugar donde se encuentra la deficiencia y puede ser, de acuerdo a la referida investigadora: a) conductiva, si el daño se encuentra en el oído externo o medio, o b) sensorial si se encuentra en el oído medio o central, si la alteración se halla en el lóbulo temporal.⁵⁹ En cuanto al tiempo de aparición de la falta auditiva las causas pueden ser de diferentes naturalezas: hereditarias, congénitas o adquiridas; y los grados de pérdida pueden clasificarse en: superficial, medio, severo o profundo, de acuerdo con el nivel de decibeles que la persona pueda percibir.

⁵⁹ *Cfr.* Elizabeth de la Cruz Pérez, Directora de Centro de Atención Múltiple, Conferencia: Discapacidad auditiva en Primer ciclo de conferencias “Trastornos Relacionados con el proceso enseñanza aprendizaje de alumnos integrados” Universidad Pedagógica Nacional, 26 de febrero de 2004.

Es interesante señalar que el hipoacústico no sólo forma parte de la comunidad denominada normoyente,⁶⁰ sino que además forma parte de su propia cultura. Ésta tiene su propia lengua, que en el caso de México es el Lenguaje de Señas Mexicano (LSM).⁶¹ La adquisición y persistencia de la lengua de señas no sólo le permite al sordo comunicarse sino, a su vez, le permite el acceso a la información. Por tanto esta característica está presente en la formación de estos estudiantes. De acuerdo a esta cultura la educación del llamado *niño sordo* se relaciona con concepciones lingüísticas propias de enfoques de las corrientes educativas: oralista, multisensorial simbólico, de comunicación total, etc.

Para la intervención educativa de estas personas se recomienda todo estímulo sensorial de captación diferente a la auditiva. Debido a su dificultad o imposibilidad de escucha, este individuo no podrá imitar elementos sonoros del ambiente de forma espontánea; sin embargo será capaz de imitar información que no haya llegado a él por esta vía. Dado que tiene disposición de comunicación con su entorno, creará su propia mímica para relacionarse con el medio, lo que debe ser utilizado por los padres y educadores para la inserción de contenidos.

⁶⁰ Se entiende como normoyentes a las personas cuya audición está dentro de los estándares establecidos

⁶¹ Cfr. Elizabeth de la Cruz Pérez ... *op. cit.*

II.4 Discapacidad mental

Se le reconoce como una alteración que caracterizada por un déficit en la capacidad intelectual. La American Psychiatric Association define el retraso mental como: "...una alteración caracterizada por un funcionamiento intelectual por debajo del promedio que se establece antes de los 18 años y que se acompaña por un déficit concurrente en el desarrollo adaptativo".⁶² Es una discapacidad que propicia que los sujetos tengan dificultades en el plano intelectual y tal dificultad, muchas veces, se encuentra relacionada con problemas de socialización.

Son múltiples las causas de la discapacidad mental; la Fundación Paso a Paso, describe como las más frecuentes: a) condiciones genéticas, b) problemas en el embarazo, c) problemas en el parto y pobreza y d) marginación sociocultural.⁶³ De acuerdo con la referida fundación, las principales deficiencias relacionadas con ésta son:

- 1) Síndrome de Down: se origina en un trastorno genético que propicia discapacidad mental y alteraciones físicas.
- 2) Síndrome del cromosoma X débil; derivado de una alteración del cromosoma masculino X que determina el sexo del feto. Se presenta en los varones, las mujeres, sólo son portadoras de dicha alteración.

⁶² Cfr. Pedro Sánchez Escobedo et. al. *Compendio de la ... op. cit.*

⁶³ Fundación Paso a Paso. <http://www.pasoapaso.com.ve> Fecha de consulta 25 de febrero de 2006.

- 3) Síndrome de Prader-Will; alteración genética de causa no identificada, se transmite por herencia.
- 4) Fenilcetonuria; originada por trastorno metabólico caracterizado por el aumento del aminoácido fenilalanina, provoca discapacidad mental cuando su presencia rebasa los niveles de la enzima que la degrada.
- 5) Parálisis cerebral; causada por afectación de la parte del cerebro que controla las funciones motoras, suele ocurrir durante el embarazo o poco después del nacimiento.
- 6) Espina bífida; resultado de una falla en la espina dorsal durante el primer trimestre del embarazo y provoca parálisis.

La intervención propuesta por Sánchez Escobedo, para apoyar a personas que presentan esta discapacidad consiste en:⁶⁴

- a) Fijar atención en las diferentes habilidades y competencias mínimas para llevar una vida funcional que deben tener este tipo de educandos
- b) Uso de ejemplos concretos para el entendimiento de conceptos utilizados en lo cotidiano.
- c) Explicación y revisión constante de conceptos.
- d) Insistir en instrucciones y práctica de tareas.
- e) Utilizar las habilidades y competencias que posea el alumno para extender, modificar y realizar nuevas actividades.
- f) Elaborar una guía para transmitir y generalizar conceptos.

⁶⁴ Cfr. Pedro Sánchez Escobedo et. al. *Compendio de la ... op. cit.*

- g) Adecuar el vocabulario para facilitar la comprensión de los conceptos, fragmentando o simplificando aquellos que sean complejos.

II.5 Discapacidad del lenguaje

Está fundamentalmente relacionada con anomalías físicas que obstaculizan la comunicación oral ya que distorsionan el ritmo, sonido, frecuencia y pronunciación de los vocablos.⁶⁵ Por tal motivo es común asociar esta discapacidad con en el aprendizaje, debido a que muchos alumnos tienen dificultades en comprender lo que leen o escuchan. Hay quienes entienden pero se les complica exponer sus conocimientos. Sánchez Escobedo clasifica los trastornos de lenguaje en tres tipos: receptivo, expresivo y mixto.⁶⁶ De acuerdo con el referido autor las deficiencias más frecuentes en esta discapacidad son las siguientes:

- 1) Afasia. Puede ser de dos tipos; motora eferente cuando los niños entienden lo que se leen o escuchan, pero tienen dificultades para articular palabras o frases. Cuando pueden hacerlo pero no lo comprenden, entonces se le denomina aferente sensorial.
- 2) Disfasia. Implica la imposibilidad parcial de utilizar lenguaje simbólico. En ocasiones se le denomina disfasia de evolución, porque se presenta en edades tempranas y se va superando con el desarrollo neurológico del niño.

⁶⁵ *Ídem.*

⁶⁶ *Cfr. Íbidem.*

3) Alexia. Se define como una imposibilidad para comprender el lenguaje escrito

4) Dislalia. Aquí se engloban todas las dificultades de articulación de fonemas. Se pueden localizar errores donde un sonido es sustituido por otro, esto debido a una omisión interna o por problemas en la discriminación auditiva.

5) Desordenes del discurso. Es la dificultad para articular o pronunciar sonidos o palabras. Suelen ser de tres tipos: articulación, fluidez y voz. En el caso de la articulación los alumnos simplemente tienen mala pronunciación en ciertos vocablos. En la fluidez tienden a alargar a repetir determinados sonidos. Finalmente en la voz, se localizan en la intensidad o en la calidad de la voz.

6) Dislexia. Se define como un trastorno en el aprendizaje donde hay dificultades para el aprendizaje de la lectoescritura, y lo que se manifiesta en una diferencia significativa en comparación con el lenguaje hablado.

La intervención educativa recomendada para estos trastornos comienza con la integración de los alumnos en programas de desarrollo de lenguaje.⁶⁷ En estos programas se debe construir un marco de referencias concretas para cada lección, proporcionar tareas de recepción y expresión (oral y escrita) para cada concepto, enseñanza de palabras y oraciones contextualizadas para promover que se amplíen los conceptos,

⁶⁷ Cfr. *Ídem*.

complementar las lecciones con apoyos visuales, modelar con ayuda de un espejo la forma correcta en la que se pronuncian los diferentes fonemas donde se presentan problemas.

II.6 Multidiscapacidad

Por múltiples causas existen alumnos que presentan más de una discapacidad, tal es el caso de los sordociegos. De acuerdo con la gravedad complejidad de su afección es importante tener una temprana identificación de estas personas, fundamentalmente para el establecimiento de criterios de atención e intervención, que dependerán de los tipos de NEE que presenten.

II.7 Capacidades y aptitudes sobresalientes

Habitualmente se define a los niños con CAS como aquellos que presentan capacidades extraordinarias para desempeñarse en su vida cotidiana y académica. Sus aptitudes sobresalen en comparación con alumnos de su misma edad en algún área de desempeño. La SEP los reconoce como aquellos que en el entorno escolar se destacan en las áreas de desarrollo humano, científico-tecnológico humanístico social, artístico o psicomotor.⁶⁸ La investigadora Illiana Puga Vázquez sostiene que las características

⁶⁸ Cfr. Portal e-México, Disc@pacinet.
http://www.discapacinet.gob.mx/wb2/eMex/eMex_Noticia_75a fecha de consulta 23 de octubre de 2005.

particulares de las personas son importantes, pero no únicas.⁶⁹ De acuerdo con ella, el contexto en el que se desarrollan los individuos puede potenciar en ellos la existencia de capacidades y aptitudes sobresalientes. Ahora bien este mismo contexto puede propiciar en este tipo de estudiantes necesidades educativas especiales.

Al respecto Gabriela María Arthur Hernández señala que la atención educativa de las necesidades, esta particularmente dirigidas a aquellos cuyas características se encuentran por debajo de la norma, fundamentalmente cuando existe la presencia de discapacidad.⁷⁰ Sostiene que puede haber discriminación contra este tipo de educandos porque son frecuentemente excluidos de la educación especial por quienes conciben que sólo los que presentan características inferiores a las normales pueden tener NEE.

La intervención educativa recomendada y propuesta por Sánchez Escobedo para los niños con CAS consiste inicialmente en la detección oportuna, en principio por la presencia de síntomas evidentes en los mismos, como el uso de un vocabulario más especializado capacidad de aprender rápido, autosuficiencia, etc.⁷¹ Existen casos en los que estas

⁶⁹ Cfr. *Ídem*.

⁷⁰ Cfr. María Gabriela Artur Hernández. "La capacidad sobresaliente. Una necesidad educativo especial en todos los sujetos" en <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/11/11capaci.html> fecha de consulta 12 de noviembre de 2006.

⁷¹ Cfr. Pedro Sánchez Escobedo *et. al Compendio de la... op. cit.*

características pasan desapercibidas y el alumno corre el riesgo de no ser atendido adecuadamente.⁷²

Continuando con las recomendaciones de intervención educativa estas consisten en la promoción de trabajos independientes que potencien el aprendizaje de un modo más autónomo y en modificar los contenidos de acuerdo con los conocimientos que posee el alumno, de forma tal que pueda avanzar más rápido, dándole la oportunidad de acceder a la negociación y construcción de metodologías para el aprendizaje independiente.

II.8 Talento y discapacidad

Muchos estudiantes además de tener CAS tienen alguna discapacidad, el estudio de estos es aún un campo en exploración.⁷³ Las metas principales de estos programas son: a) identificación de las capacidades, b) investigación, c) formación de docentes y de profesionales de apoyo para trabajar con estos niños de manera interdisciplinaria y 4) preparación de los estudiantes para la vida adulta.

Ya que se han abordado las principales causas físicas de NEE, en el capítulo siguiente se abordarán las principales causas socioculturales, identificadas por el PNFEEIE, como las mayormente relacionadas con rezago educativo.

⁷² Cfr. *Ibidem*.

⁷³ Cfr. *Ibidem*.

Capítulo III

Principales causas socioculturales de Necesidades Educativas Especiales

La desventaja sociocultural es un factor importante para que un numeroso grupo de personas necesiten servicios educativos especializados toda vez que están asociados con las NEE, dado que la pobreza incrementa el riesgo de fracaso escolar en estudiantes, tengan o no discapacidad. Con este tipo de desventaja se desprenden al menos dos consecuencias problemáticas; Sánchez Escobedo señala que la primera de ellas son las habilidades deficientes acumuladas.⁷⁴ Las que se caracterizan por la carencia o ausencia de competencias básicas para el desempeño en el aula, que los alumnos debieron adquirir en grados escolares previos.

La segunda consecuencia es la marginación educativa ligada a la historia personal de cada educando y a sus características contextuales; ésta suele enfatizarse cuando el método de enseñanza no es el adecuado para ellos.

Para los niños en esta situación se recomiendan, en términos muy generales, las siguientes medidas de intervención educativa:

- a) Identificar y compensar las lagunas en las habilidades
- b) Revisar y enseñar las habilidades necesarias antes de cada lección

⁷⁴ Cfr. Pedro Sánchez Escobedo *et. al Compendio de la... op. cit.*

- c) Utilizar actividades de lenguaje global para enseñar y reforzar conceptos y construir habilidades de comunicación
- d) Insistir en procesos y contenidos más que en mecanismos
- e) Estructurar cuidadosamente las experiencias de aprendizaje para asegurar el éxito de los estudiantes

Son muchos los grupos que pudieran ser abordados por estar en desventaja sociocultural, sin embargo en esta investigación sólo nos enfocaremos a los niños indígenas, jornaleros migrantes y en situación de calle, lo anterior en virtud de haber sido señalados por el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa como aquellos que se encuentran en mayor riesgo de rezago educativo en México.

III.1 Indigenismo

De acuerdo con el Diccionario de Filosofía Latinoamericana, la palabra indígena se deriva de “indio”, termino que proviene de la equivocación geográfica de Cristóbal Colón, quien creyó haber llegado a la India cuando arribó a América.⁷⁵ Según los planteamientos sobre indigenismo de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), estas personas han preservado su cultura y costumbres originarias con muchos obstáculos y dificultades, por lo que los niños y jóvenes en esta condición “...heredan la responsabilidad de proteger y conservar sus tierras tradicionales, recursos

⁷⁵ Diccionario de Filosofía Latinoamericana. <http://www.ccydel.unam.mx> fecha de consulta 3 de diciembre de 2006.

y lugares sagrados en los que se basan su patrimonio e identidad culturales.⁷⁶ Esto ha sido muy complicado para ellos debido a la pobreza que los rodea en sus comunidades originarias, lo que los ha orillado al menos a gran parte de miembros de las poblaciones, a migrar de sus lugares de origen en búsqueda de oportunidades de trabajo. Así mismo la discriminación por parte de algunos sectores de la sociedad también ha representado un obstáculo en la conservación de la cultura de estos grupos.

La ONU reconoce que las desfavorables condiciones sociales y económicas en los que se encuentran muchos niños y jóvenes indígenas los posiciona como una población vulnerable a la violación de sus derechos fundamentales.⁷⁷ Señala la existencia de factores que agudizan aún más su situación, ya que están expuestos a la pérdida de su lengua madre, problemas de autoestima, depresión, rechazo a la identidad cultural, adicciones, comportamientos antisociales, problemas de salud y rezago educativo.

El estado de miseria en que viven muchos indígenas los lleva a búsqueda de mejores oportunidades de vida, por ello se desplazan a las urbes o a poblaciones agrícolas del norte del país. En este último caso, muchos de ellos son discriminados por los grupos sociales dominantes y son frecuentemente limitados en sus derechos a estudiar o a su vez son

⁷⁶ Folleto No. 9 *Los niños y los jóvenes indígenas* en <http://www.onu.org/temas/indigenas/9.pdf> fecha de consulta 3 de diciembre de 2006. Pág. 1.

⁷⁷ Cfr. *Ibidem*.

explotados, toda vez que tienen que integrarse en labores que apoyen al ingreso familiar.

III.2 Migración

De acuerdo con Teresa Rojas, ésta puede ser de dos tipos: golondrina y pendular.⁷⁸ En la primera los grupos migran y residen en la población hacia la que se trasladaron por más de un ciclo agrícola antes de retornar a sus comunidades de origen.⁷⁹ La segunda consiste en el desplazamiento de grupos que permanecen menos tiempo y que regresan a sus estados en periodos establecidos.

Se explica, en parte, por la presencia de la alta demanda de fuerza laboral barata y representa para los migrantes una forma de vida para hacer frente a la extrema pobreza.⁸⁰ Los principales factores que la propician, de acuerdo con la referida autora, son:

- a) Problemas en la tenencia de la tierra
- b) Crisis económicas tradicionales indígenas
- c) Bajos rendimientos en los productos agrícolas regionales
- d) Presión demográfica

Estas situaciones de desventaja afectan a principalmente a los indígenas, quienes se encuentran realizando actividades en malas condiciones

⁷⁸ Cfr. Teresa Rojas Rangel. "Las niñas y los niños jornaleros migrantes en México: vulnerabilidad, explotación laboral y rezago educativo" en Guadalupe Teresinha Bertussi. *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva*. Universidad Pedagógica Nacional y Miguel Ángel Porrúa. México 2005.

⁷⁹ Cfr. *Ibidem*.

⁸⁰ Cfr. *Ibidem*.

laborales y de vida. Por lo mismo los niños son integrados al trabajo agrícola para apoyar el ingreso familiar, lo que también los sitúa como una población infantil vulnerable al rezago educativo. Lo anterior porque tienen menores oportunidades educativas adecuadas a sus características, las que se agravan por factores relacionados con la marginación, la violación de sus derechos, el riesgo de deserción y la carencia de profesionales de la educación capacitados. Todo lo anterior genera deficiencias en la óptima obtención de competencias, tales como la lectura, o habilidades lógico-matemáticas, que repercuten significativamente en el desarrollo académico de estos niños.⁸¹

III.3 Situación de calle

Se entiende como niños en esta situación, a aquellos menores que viven y/o trabajan en las calles y que se localizan principalmente en las ciudades.⁸² Ana Lilia Banda y Martha Frías explican que estos infantes habitan, deambulan y trabajan en el subempleo en la vía pública, de tal suerte que perciben cantidades de dinero variables que representan la fuente de subsistencia de muchos de ellos.⁸³ De acuerdo con las referidas autoras en su mayoría no asisten a la escuela, se reúnen pequeños grupos

⁸¹ Cfr. *Íbidem*.

⁸² Cfr. *Red Nacional de los Derechos de la Infancia*
http://www.derechosinfancia.org.mx/Temas/temas_calle1.htm fecha de consulta 2 de diciembre de 2006.

⁸³ Cfr. Ana Lilia Banda, Martha Frías Armenta. *Menores indigentes: factores personales y comunitarios que se vinculan con la vivencia en las calles*. Revista Universitas Psicológica. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. 2006.

donde se registran adicciones, comportamientos antisociales en muchos casos, relación con actos delictivos.

Las principales causas de la indigencia infantil se asocia, en primer lugar, con las crisis económicas que generan condiciones tan desfavorables que las familias se encuentran imposibilitadas para ofrecer a los hijos condiciones suficientes para su desarrollo.⁸⁴ De acuerdo con la Red por los Derechos de la Infancia en México, otros orígenes son el maltrato que sufren muchos de estos infantes al interior de sus hogares, la desintegración familiar y el abandono por parte de uno o ambos padres.

⁸⁴ *Cfr. Red Nacional de los Derechos... op. cit.*

Capítulo IV

Principales causas emocionales de Necesidades Educativas Especiales

Los trastornos emocionales son entidades poco específicos que resultan identificables una vez que otros problemas han sido descartados.⁸⁵ Se consideran causantes de NEE toda vez que repercuten significativamente en el desarrollo escolar de algunos educandos. Su estudio es reciente, al menos en lo que respecta a la educación especial. Hasta antes de los años sesenta se creía que su tratamiento era responsabilidad de la psiquiatría y la psicología. En 1961 el National Institute for Mental Diseases comienza la promoción de atención educativa en el aula hacia personas con este tipo de trastornos.⁸⁶ Los más frecuentes son esquizofrenia y psicosis.

A la fecha no existe una determinación exacta de qué los genera; de acuerdo con la National Dissemination Center for Children with Disabilities sus causas pueden estar relacionadas con los siguientes factores, a pesar de que no se haya comprobado científicamente que sean causantes directos de dichos trastornos:⁸⁷

- 1) Herencia
- 2) Desórdenes mentales
- 3) Dieta
- 4) Estrés

⁸⁵ Cfr. Pedro Sánchez Escobedo *et. al Compendio de la... op. cit.*

⁸⁶ Cfr. *Ibidem.*

⁸⁷ Cfr. *National Dissemination Center for Children with Disabilities*
<http://www.nichcy.org/pubs/spanish/fs5stxt.htm> fecha de consulta 22 de diciembre de 2006.

Como se mencionó con anterioridad, los principales trastornos relacionados con las necesidades educativas especiales de origen emocional son la psicosis y la esquizofrenia, a continuación ofrecemos una breve descripción de sus características.

IV.1 Psicosis

Suele referirse a comportamientos sociales poco comunes o inapropiados en el desarrollo, en ocasiones están acompañados de alucinaciones o delirios. Según la Fundación Pfizer el padecimiento de psicosis puede provocar una disfunción social significativa.⁸⁸ Para el tratamiento de esta condición se recomienda el uso de antipsicóticos o neurolépticos. Algunos de sus síntomas son:

- 1) Cambios significativos en la conducta
- 2) Alucinaciones visuales o auditivas
- 3) Desconfianza en la gente
- 4) Conducta introvertida
- 5) Soliloquio
- 6) Alto sentimiento de culpabilidad

La psicosis suele estar presente en diversos trastornos mentales y emocionales, entre ellos en la esquizofrenia que será abordada a continuación.

⁸⁸ Cfr. Fundación Pfizer. www.fundacionpfizer.org fecha de consulta 26 de marzo de 2007.

IV.2 Esquizofrenia

Es un trastorno que ocasiona perturbaciones en el desarrollo de relaciones académicas, laborales, familiares y sociales. Su aparición suele ocurrir durante el periodo de la adolescencia. Actualmente no se conoce cura para este trastorno. De acuerdo con un estudio de la Universidad de Texas la esquizofrenia es un trastorno que distorsiona los pensamientos y la personalidad ocasionando que quienes la presentan tergiversen la realidad percibiendo cosas en el entorno que no existen.⁸⁹ Esther Moreno Cindoncha clasifica cinco tipos de esquizofrenia:⁹⁰ paranoide, catatónica, desorganizada o hebefrénica, indiferenciada y residual, las que, a partir de la clasificación de la referida autora, son descritas a continuación:

- 1) Paranoide. Se caracteriza por ideas delirantes así como por la presencia de alucinaciones comúnmente auditivas. Suele aparecer alrededor de los 20 ó 30 años de edad.
- 2) Catatónica. En el caso de este tipo de esquizofrenia las personas pierden movilidad corporal, a pesar de tener conciencia existe dificultad para hacer contacto con la realidad social. Algunos presentan cuadros de movimientos repetitivos.

⁸⁹ Cfr. Harris County Psychiatric Center de la Universidad de Texas en http://hcpc.uth.tmc.edu/spanish_index.htm fecha de consulta 26 de febrero de 2007.

⁹⁰ Cfr. Esther Moreno Cindoncha. *Esquizofrenia*. Curso *on line* de la personalidad y su abordaje clínico del Centro de Rehabilitación Psicosocial de Mérida en <http://www.psicologia-online.com/colaboradores/esther/esquizofrenia1/index.shtml> Fecha de consulta 26 de febrero de 2007.

3) Desorganizada o hebefrénica. Se identifica por ocasionar comportamientos incoherentes, por los que quienes la padecen reaccionan a los estímulos del entorno de un modo diferente al que comúnmente se espera. En algunos casos se presentan cuadros de alucinaciones. Este tipo de esquizofrenia puede presentarse en edades muy tempranas, en ocasiones desde la infancia donde suele conocerse como psicosis infantil.

4) Indiferenciada. Es un tipo en el que no predomina un síntoma concreto para el diagnóstico, es como la mezcla de las anteriores.

5) Residual. Suele existir el registro de por lo menos un episodio de esquizofrenia a pesar de que haya “síntomas psicóticos importantes”.

Según Esther Moreno, no se conoce aún un origen específico para este padecimiento, sin embargo puede ser atribuible a un conjunto de factores.⁹¹ Entre ellos localiza como probables causantes a la herencia genética, el estrés, reacciones neuroquímicas, alteraciones o lesiones cerebrales, complicaciones de parto, infecciones por virus, etcétera.

Para su tratamiento se recomienda el uso de antipsicóticos o neurolépticos, los que sirven para controlar los síntomas.⁹² Moreno sugiere terapia psicosocial, dado que es tan importante la desaparición de alucinaciones como la adecuada integración o reintegración de estos menores a la sociedad.

⁹¹ Cfr. *Ibidem*.

⁹² Cfr. *Ibidem*.

IV.3 Alumnos con trastornos emocionales

De acuerdo con Pedro Sánchez los educandos con trastornos emocionales pueden ser identificados por presentar algunas de las siguientes características:⁹³

- 1) Problemas de aprendizaje no relacionados con alguna deficiencia física.
- 2) Dificultad para desarrollar relaciones interpersonales
- 3) Conductas no socialmente aceptadas y/o inapropiadas
- 4) Variaciones en el estado de ánimo
- 5) Quejas físicas frecuentes o aburrimiento recurrente sin explicación médica

La National Dissemination Center for Children with Disabilities, señala que cuando se trata de un trastorno severo, las personas pueden presentar: “pensamiento distorsionado, ansiedad, actos motrices raros.”⁹⁴

La intervención educativa señalada por este centro es:

- a) Elaboración de un programa educativo individualizado desarrollado por un equipo multidisciplinario.
- b) En el caso de los que puedan ser atendidos en centros educativos regulares, deber ser atendidos en la modalidad de educación especial, categorizados como sujetos con trastornos emocionales y deben estar supervisados por personal capacitado (trabajador social, psicólogo, etc).

⁹³ Cfr. Pedro Sánchez Escobedo et. al. *Compendio de la ... op. cit.* Pág. 122.

⁹⁴ Cfr. *National Dissemination Center for... op. cit.*

- c) En el programa educativo individualizado debe estar contemplado un plan de orientación vocacional para estos alumnos.

IV.4 El caso del autismo

De acuerdo con Pedro Sánchez Escobedo, el autismo se caracteriza por ser un trastorno donde hay deficiencias en las habilidades de interacción social. Habitualmente está acompañado por deficiencias en el lenguaje, así como por conductas repetitivas, se manifiesta en edades tempranas.

Algunas sintomatologías del autismo suelen ser el atraso significativo en el lenguaje la presencia de movimientos repetitivos.⁹⁵ Estos niños tienden a aislarse así como a no mantener contacto visual con las personas con las que interactúan.

⁹⁵ Cfr Pedro Sánchez Escobedo et. al. *Compendio de... op. cit.*

Capítulo V

Población vulnerable al rezago educativo y su escolaridad

En los capítulos anteriores nos hemos acercado a la problemática del rezago educativo. Éste, de acuerdo con la Ley General de Educación, es aquella situación que se presenta cuando al rebasarse los 15 años de edad no se han concluido los nueve años de escolaridad básica obligatoria, que corresponden al preescolar, primaria y secundaria.⁹⁶ De acuerdo con Teresa Negrete los principales factores causantes del rezago educativo los siguientes:⁹⁷

- 1) Marginación social y económica
- 2) Discriminación
- 3) Falta de oferta educativa y baja calidad en la misma
- 4) Ciclos escolares y horarios restringidos para atención de población con alta movilidad, así como para estudiantes que trabajan
- 5) Déficit histórico de acceso a la educación de la población joven y adulta

Como señalamos anteriormente, el PNFEEIE identificó como los principales grupos con alta vulnerabilidad a este tipo de rezago a los siguientes:⁹⁸ a) discapacitados, b) indígenas, c) jornaleros migrantes y d) en situación de calle. Así mismo, a partir de los planteamientos teóricos

⁹⁶ Cfr. *Ley General de Educación... op. cit.*

⁹⁷ Cfr. Teresa de Jesús Negrete Arteaga. "El rezago educativo. El lado oscuro de las miradas optimistas" en Guadalupe Teresinha Bertussi. *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva*. Universidad Pedagógica Nacional y Miguel Ángel Porrúa. México 2005.

⁹⁸ Cfr. *Programa Nacional de la... op. cit.*

analizados en capítulos anteriores, pudimos constatar que las personas con estas características cubren un perfil que fácilmente los posiciona como potenciales educandos con necesidades educativas especiales.

Ante esta situación, una de nuestras preocupaciones gira en torno del rezago al que estos grupos pueden estar expuestos en el caso de que sus NEE –reales o potenciales- no provengan de una discapacidad. De tal forma que ¿estarían siendo discriminados de los servicios de educación especial? Para aclarar el sentido de esta preocupación retomamos los planteamientos de Miguel Concha Malo, quien señala que se puede hablar de sujetos en situación vulnerable cuando éstos son discriminados al ser distinguidos, excluidos o restringidos en sus garantías individuales o derechos.⁹⁹

Enfatizando sobre la relación que guardan los grupos vulnerables al rezago educativo con la integración educativa y de acuerdo con los planteamientos teóricos antes expuestos, es posible señalar lo siguiente:

- 1) Los grupos identificados por el PNFEEIE como los más vulnerables al rezago educativo, presentan ó pueden presentar NEE.
- 2) Algunos sujetos o grupos de sujetos que presentan NEE pueden ser discriminados de los servicios relacionados con el proceso de integración educativa, si sus necesidades no son consideradas en dicho programa.

⁹⁹ Cfr. Los jóvenes estudiantes: un sector vulnerable en México. Miguel Concha Malo en Guadalupe Teresinha Bertussi (coord.). *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva*. Universidad Pedagógica Nacional y Miguel Ángel Porrúa. México, 2004.

3) La ausencia de atención adecuada a las NEE puede constituir un factor importante en el fracaso escolar de los sujetos que las presenten y por tanto en el rezago educativo.

En síntesis, los factores que originan NEE pueden afectar a un grupo importante de personas, ya que éstos pueden interferir de un modo significativo en su desempeño escolar. En México ¿cuántos sujetos presentan causas que provocan NEE? Los datos requeridos para tratar de contestar esa pregunta, se analizan en función de los grupos identificados por el PNFEEIE y se abordarán en el siguiente apartado.

V.1 Escolaridad de los grupos vulnerables

En virtud de lo analizado en el apartado anterior surge la pregunta ¿cuál es la escolaridad de los grupos identificados como los de mayor vulnerabilidad al rezago educativo? Para contestarla revisaremos a continuación algunos datos sobre estas personas que nos acercarán a la dimensión del problema de discriminación sobre los grupos vulnerables. Comenzaremos con el grupo de los discapacitados.

V.2 Información estadística de personas con discapacidad

De acuerdo con Censo General de Población y Vivienda (CGPV), realizado en el año 2000 en México por el Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI), hasta ese momento había 97,483,412 de habitantes en todo el país, de los cuales 1,795,300 padecían por lo menos un tipo de

discapacidad; representando el 1.85% de la población total. Las diversas informaciones que arroja el referido instituto sobre este grupo específico, serán analizadas a partir de los siguientes criterios:

- a) Tipos de discapacidad
- b) Población discapacitada en edad escolar
- c) Distribución de los discapacitados según su escolaridad

V.2.1 Tipos de discapacidad

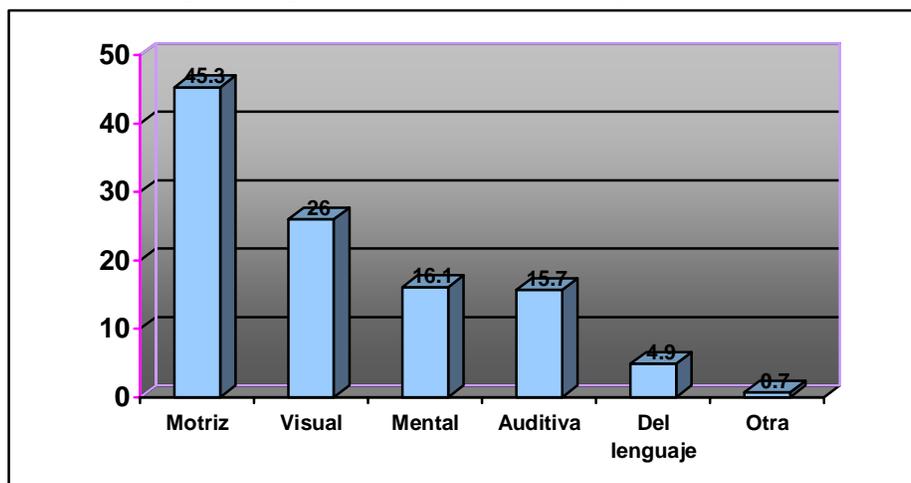
Se registraron al menos 5 tipos de discapacidad que son:

- a) Motriz. Hasta el 2000 concentraba la mayor parte de la población discapacitada (45.3%) siendo que la presentaban 807,885 personas.
- b) Visual. Es el segundo tipo de capacidades diferentes que más afectaba a la población, toda vez que el censo reportó que 466,778 del total de discapacitados la padecían, representando el 26.0% de ellos.
- c) Mental. Se registraron 289,043 que representan el 16.1% de personas con capacidades distintas.
- d) Auditiva. 281,862 personas del total de discapacitados en México la presentaban, representando el 15.7%.
- e) Problemas de lenguaje. Se registraron ese año 87,969, el 4.9% de esa población.
- f) Otras. De acuerdo con el Censo 12,567 presentaban algún otro tipo de discapacidad, representado así el 0.7% de las personas con características distintas

Todo lo anterior puede ser observado en la siguiente gráfica:

Gráfica 1

Porcentaje y tipo de población con discapacidad en el año 2000



Nota: la suma de los tipos de discapacidad es mayor a cien, debido a la población con más de una discapacidad

Fuente: INEGI: *XII CGPV 2000*. Base de datos.

V.2.2 Población discapacitada en edad escolar

Para poder hacer observaciones sobre la escolaridad de las personas con discapacidad adoptaremos el concepto de edad escolar del INEGI:

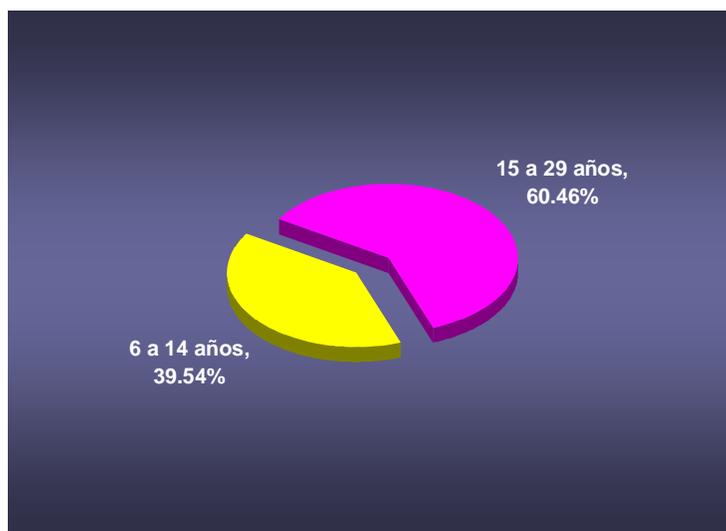
Considerando que las personas inician su vida escolar aproximadamente a los seis años y que la educación superior concluye alrededor de los 25 años, los resultados respecto a la asistencia escolar se centraron en los niños y jóvenes de 6 a 29 años.¹⁰⁰

A partir del concepto anterior y con los datos obtenidos del referido instituto podemos afirmar que en el año 2000 la población con discapacidad en edad escolar era de 504,881 personas. De este último

¹⁰⁰ Cfr. *Las personas con discapacidad en México... op. cit.* Pág. 42.

dato 199,669 tenían entre 6 y 14 años. Los que se encontraba entre los 15 y los 29 años eran 305,212 jóvenes. En términos porcentuales esta información puede ser observada en la siguiente gráfica:

Gráfica 2
Distribución porcentual de la población discapacitada en edad escolar en el año 2000



Fuente: Construcción propia realizada a partir de los datos sobre la edad escolar de las personas con discapacidad obtenidos en la página electrónica <http://www.inegi.gob.mx>.

La grafica anterior revela que entre la población en edad escolar el número de personas del grupo de 6 a 14 años es menor que el grupo de 15 a 29 años. De todos ellos ¿qué porcentaje acudía a la escuela o a centros educativos? De acuerdo con el INEGI del total de 504,881 niños y jóvenes asistían a planteles escolares 171,370 los que distribuidos en grandes grupos de edad se pueden distinguir con mayor precisión en la siguiente tabla:

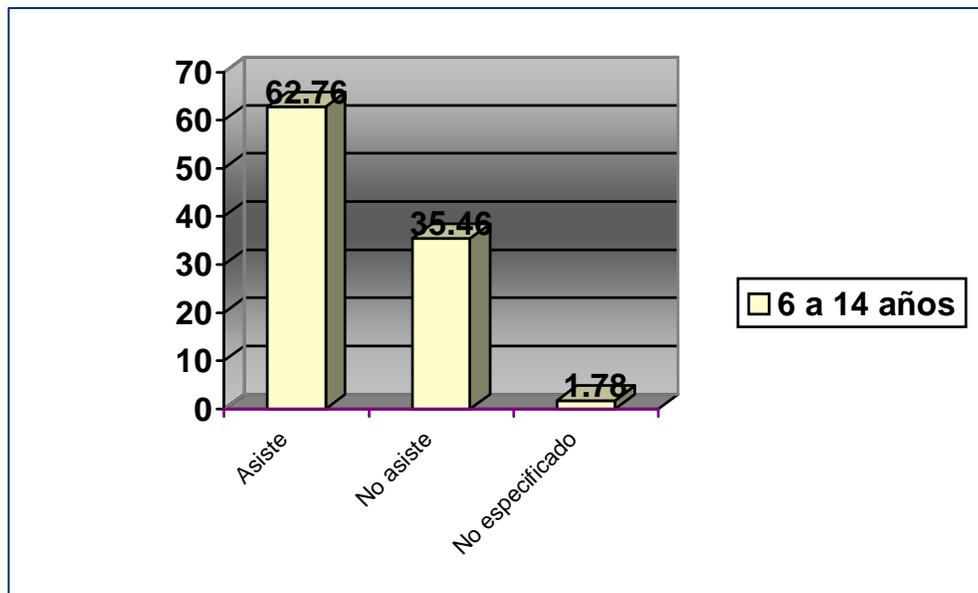
Tabla 1
Población con discapacidad de 6 a 29 años que asiste a la escuela y su distribución porcentual

Edades	Total de discapacitados en edad escolar	Asiste a la escuela	Porcentaje
6 a 14 años	199,669	125,302	62.76
15 a 29 años	305,212	46,068	15.10

Fuente: Construcción propia realizada a partir de los datos sobre la asistencia escolar de las personas con discapacidad obtenidos en la página electrónica <http://www.inegi.gob.mx>

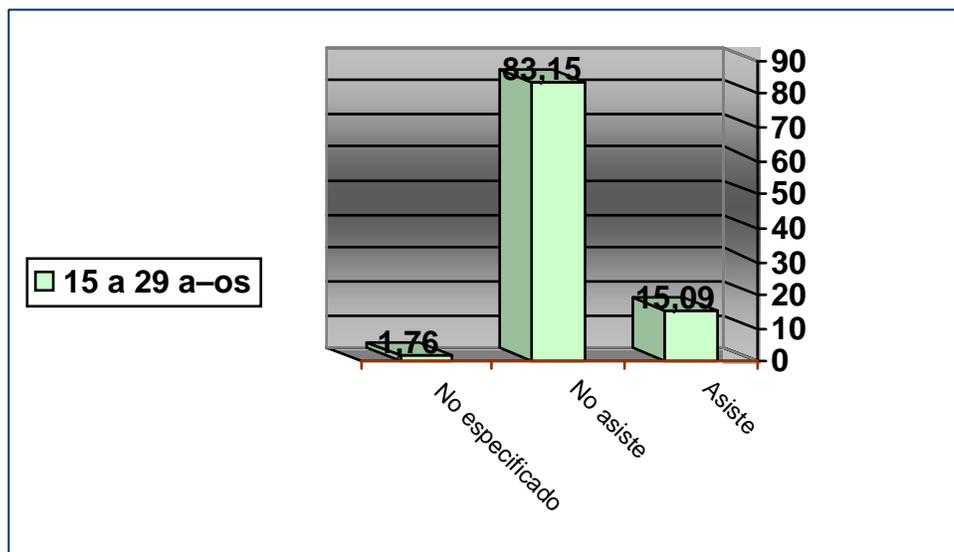
Esta información refleja que de los 199,669 niños que se encuentran en posibilidad del acceder a la educación básica el 62.76% han sido atendidos. Sin embargo, el caso del grupo de 15 a 29 años, a pesar de ser el grupo más numeroso con 305,212 jóvenes discapacitados, llama la atención toda vez que sólo el 15.10% de ellos ha asistido a la escuela; el resto, de acuerdo a la SEP, se puede considerar como población con rezago educativo. Es a partir de datos anteriores que podemos destacar que el grupo de discapacitados que más requiere servicios educativos (grupo de 15 a 25 años) es el que menos la recibe. Para tener mayor claridad sobre la situación de la asistencia a la escuela de estas personas, ponemos a disposición las siguientes gráficas:

Gráfica 3
Condición de escolarización de personas con discapacidad entre 6 y 14 años en México



Fuente: Construcción propia realizadas a partir de la información obtenida de la Base de Datos <http://www.inegi.gob.mx>.

Gráfica 4
Condición de escolarización de personas con discapacidad entre 15 y 29 años en México



Fuente: Construcción propia realizadas a partir de la información obtenida de la Base de Datos <http://www.inegi.gob.mx>.

Lo que se puede destacar de las gráficas anteriores es, por un lado, que de los 199,669 niños de 6 a 14 años que padecen algún tipo de discapacidad, 125,302 asiste a la escuela. Siendo lo anterior, poco más de la mitad de esta población con 62.76%, mientras 74,367 ó no asisten ó no se puede especificar su asistencia escolar. Por otro lado, los jóvenes de 15 a 29 años que padecen discapacidad son 305,212, de los que sólo 46,068 se sabe que en el 2000 acudía a centros educativos, el equivalente a 15.09% de esta población, dejando fuera de los servicios educativos a 253,772. Esto nos lleva a nuestra siguiente pregunta ¿qué grado de escolaridad tiene la población discapacitada? Para responder es necesario abordar primero lo que consideró el INEGI sobre el nivel de instrucción, del que señala lo siguiente:

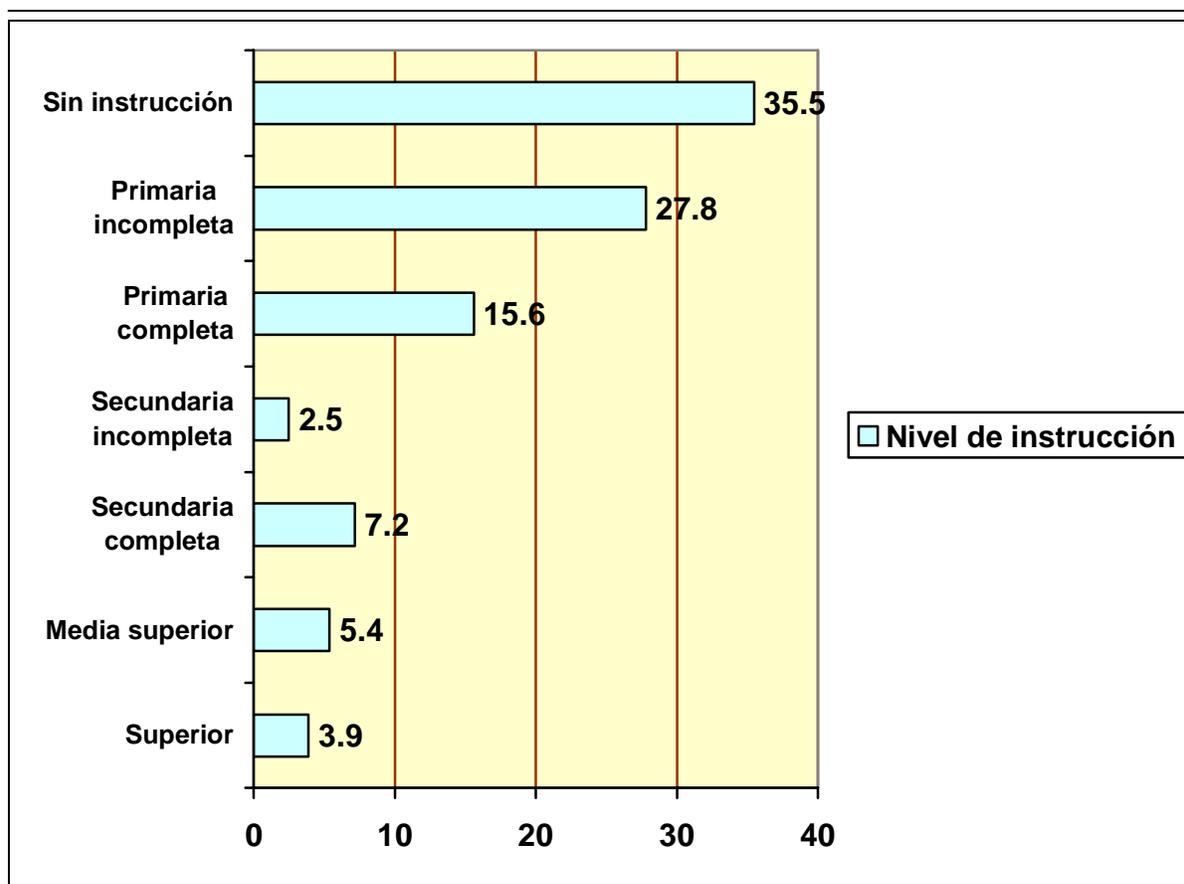
...es uno de los mejores indicadores que permite medir el grado desarrollo social alcanzado por una nación, además de facilitar el diseño de políticas públicas orientadas a cubrir los rezagos que existen en materia educativa.¹⁰¹

Para obtener esta información el INEGI consideró, de las personas con capacidades distintas, el último grado aprobado en el Sistema Educativo Nacional.¹⁰² En la siguiente gráfica observaremos los niveles de instrucción que tenían éstos en el 2000.

¹⁰¹ Cfr. *Las personas con discapacidad en México... op. cit.* Pág. 48.

¹⁰² Cfr. *Íbidem.*

Gráfica 5
Distribución porcentual de población de 15 años y más según nivel de instrucción, 2000



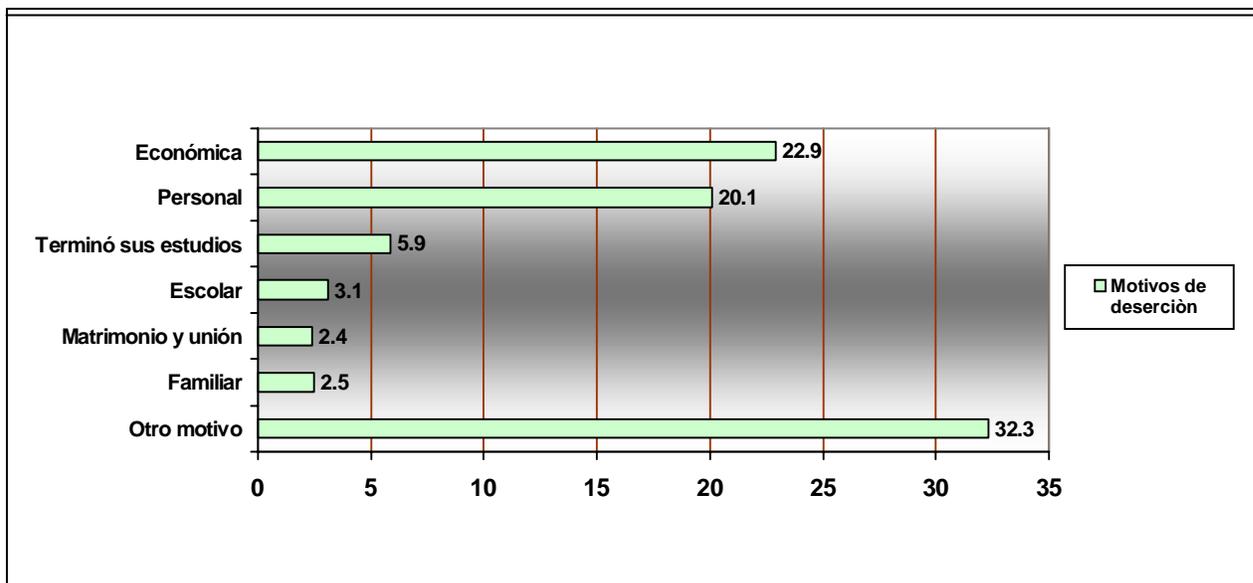
Nota: La categoría de secundaria se refiere a ésta ó estudios equivalentes. No se graficó a la población que no especificó su nivel de instrucción (2%)

Fuente: INEGI. XII CGPV 2000. Base de Datos.

Se consideró la población de 15 años o mayor debido a que a partir de esta edad se establecen los criterios de rezago educativo. Los datos anteriores evidencian que el 35% de los discapacitados, en el año 2000, no tuvo acceso ni siquiera a la educación básica obligatoria. A pesar de que el básico fue el nivel que mayor cobertura tuvo para esta población, fue disminuyendo para los niveles más elevados. Eso nos hacer preguntar

¿por qué un porcentaje importante de ellos no asistió a la escuela o la dejó inconclusa? el INEGI señala que la información recabada en el censo, no precisa de forma clara la relación entre discapacidad y deserción escolar. En la siguiente gráfica es posible observar las razones que esta población dio sobre su inasistencia a la escuela.

Gráfica 6
Distribución porcentual de la población discapacitada de 7 a 29 años que dejó de asistir a la escuela según causa de abandono escolar



Nota: No se graficó a la población que no especificó la causa de abandono escolar (10.8%)
Fuente: INEGI. XII CGPV 2000. Base de datos.

Por la información anterior podemos afirmar que la falta de recursos económicos en la población discapacitada es, después de otros motivos desconocidos por el INEGI, la razón de mayor deserción escolar (22.9% de los afectados dejó la escuela por esta causa).

Los datos de las gráficas anteriores evidencian la presencia del rezago educativo entre las personas con discapacidad, lo que nos lleva al siguiente punto: el analfabetismo. El INEGI considera como analfabeta a todo aquel: “de 15 años y más que no sabía leer ni escribir un recado”.¹⁰³

Lo que se pudo constatar en los datos obtenidos es que esta situación es más frecuente en las zonas rurales que en las urbanas además de tener mayor incidencia entre las mujeres, como se puede observar en la siguiente tabla:

Tabla 2
Población de 15 años y más analfabeta por tipo de localidad y sexo

Tipo de localidad	Hombres		Mujeres	
	Total	Porcentaje	Total	Porcentaje
Rural	95,789	42.0	108,444	57.4
Urbano	130,488	22.5	173,241	31.6

Nota: Porcentaje en relación al total de población con discapacidad masculina ó femenina en cada tipo de localidad.

Fuente: INEGI. *XII CGPV 2000*. Base de Datos.

Los datos anteriores indican que de 95,789 hombres con discapacidad localizados en regiones rurales el 42.0% es analfabeta. En lo que respecta a localidades urbanas, de 130,448 varones el 22.5% de ellos se encuentra con la misma condición. En el caso de las mujeres, de 108,444 encontradas en comunidades de carácter rural el 57.4% de ellas no saben ni leer ni escribir y en las ciudades de 173,241 es el 31.6%.

¹⁰³ Cfr. *Íbidem*.

V.2.3 Distribución de los discapacitados según su escolaridad

De acuerdo con las cifras del INEGI, este grupo tiene un promedio de escolaridad de 3.8 años. Si desglosamos los años de escolarización por cada entidad federativa, encontramos que el índice más alto se encuentra en el Distrito Federal con 6.2 años promedio de escolarización, en tanto que en las entidades federativas de Nuevo León y Oaxaca se tienen 4.9 y el 2.3 en promedio de años de escolarización respectivamente como se ve en la siguiente tabla:

Tabla 3
Promedio de escolaridad de las personas con discapacidad por entidad federativa en México.

Entidad federativa	Años promedio
Estados Unidos Mexicanos	3.8
Aguascalientes	4.2
Baja California	4.6
Baja California Sur	4.4
Campeche	3.4
Coahuila de Zaragoza	4.5
Colima	3.8
Chiapas	2.5
Chihuahua	4.3
Distrito Federal	6.2
Durango	3.8
Guanajuato	2.9
Guerrero	2.6
Hidalgo	3.0
Jalisco	3.7

Entidad federativa	Años promedio
México	4.5
Michoacán de Ocampo	2.7
Morelos	3.9
Nayarit	3.4
Nuevo León	4.9
Oaxaca	2.3
Puebla	3.2
Querétaro de Arteaga	3.6
Quintana Roo	4.1
San Luis Potosí	3.1
Sinaloa	3.5
Sonora	4.2
Tabasco	3.4
Tamaulipas	4.0
Tlaxcala	3.8
Veracruz de Ignacio de la Llave	3.2
Yucatán	3.7
Zacatecas	2.9

Fuente: Base de Datos INEGI <http://www.inegi.gob.mx>

A continuación se presenta una tabla donde se puede observar, por entidad federativa, el nivel de instrucción que tenían los discapacitados en el año 2000.

Tabla 4
Distribución porcentual de la población con discapacidad, según el nivel de instrucción para cada entidad federativa en el año 2000

Entidad Federativa	Total	Sin instrucción	Primaria incompleta	Primaria completa	Secundaria o equivalente incompleta	Secundaria o equivalente completa	Posbásica	No especificado
Estados Unidos Mexicanos	100.0	35.5	27.8	15.6	2.5	7.2	9.3	2.1
Aguascalientes	100.0	28.6	30.1	19.1	2.8	8.1	9.3	2.0
Baja California	100.0	28.6	25.8	18.6	3.9	10.1	12.3	0.7
Baja California Sur	100.0	31.1	26.4	17.8	3.6	7.9	12.0	1.2
Campeche	100.0	38.9	29.7	14.2	2.4	5.5	7.9	1.4
Coahuila de Zaragoza	100.0	25.3	29.5	20.3	2.6	9.1	10.4	2.8
Colima	100.0	33.4	30.9	15.3	3.0	7.2	8.7	1.5
Chiapas	100.0	51.2	25.6	9.8	1.6	4.1	5.4	2.3
Chihuahua	100.0	24.1	34.3	20.0	3.0	7.5	7.9	3.2
Distrito Federal	100.0	19.3	20.2	22.1	4.0	11.8	20.4	2.2
Durango	100.0	27.0	37.9	17.0	2.5	6.6	6.9	2.1
Guanajuato	100.0	47.0	24.5	13.2	2.1	5.6	5.5	2.1
Guerrero	100.0	53.2	22.5	10.0	1.8	4.2	6.1	2.2
Hidalgo	100.0	42.9	29.3	12.4	1.8	6.0	5.8	1.8
Jalisco	100.0	34.3	29.9	16.3	2.6	6.7	8.2	2.0
México	100.0	30.3	24.2	18.2	3.3	10.4	11.2	2.4
Michoacán de Ocampo	100.0	47.6	27.1	11.2	1.9	4.8	5.6	1.8
Morelos	100.0	37.0	25.9	14.3	2.4	8.0	10.4	2.0
Nayarit	100.0	36.9	32.9	12.2	2.1	6.9	7.9	1.1
Nuevo León	100.0	24.3	27.1	19.8	2.6	10.3	12.8	3.1
Oaxaca	100.0	50.8	28.0	9.8	1.3	3.7	4.0	2.4
Puebla	100.0	42.3	26.6	14.2	1.8	5.7	7.2	2.2
Querétaro de Arteaga	100.0	44.1	20.5	13.6	2.4	8.0	9.1	2.3
Quintana Roo	100.0	32.6	28.0	14.3	3.1	9.0	10.7	2.3
San Luis Potosí	100.0	41.4	29.9	12.8	2.2	5.7	6.1	1.9
Sinaloa	100.0	38.1	31.4	13.4	2.3	5.4	9.1	0.3
Sonora	100.0	29.9	31.2	17.1	3.7	8.3	9.1	0.7

Entidad Federativa	Total	Sin instrucción	Primaria incompleta	Primaria completa	Secundaria o equivalente incompleta	Secundaria o equivalente completa	Posbásica	No especificado
Tabasco	100.0	35.3	34.4	13.4	1.9	5.7	7.6	1.7
Tamaulipas	100.0	30.6	31.1	16.7	2.8	6.7	9.3	2.8
Tlaxcala	100.0	32.8	29.8	17.7	2.1	7.9	8.0	1.7
Veracruz de Ignacio de la Llave	100.0	41.2	28.7	13.5	2.2	5.4	7.2	1.8
Yucatán	100.0	32.0	36.5	12.5	2.2	5.7	8.8	2.3
Zacatecas	100.0	36.7	38.6	12.2	1.8	4.2	4.5	2.0

Fuente: INEGI. XII CGPV 2000. Base de Datos

A continuación se pueden observar, de los datos más sobresalientes y los menos alentadores, a partir de la información presentada en la Tabla 5:

Tabla 5
Distribución porcentual de la población con discapacidad, según el nivel de instrucción para las entidades federativas más sobresalientes en el año 2000

Entidad Federativa	Total	Sin instrucción	Primaria incompleta	Primaria completa	Secundaria o equivalente incompleta	Secundaria o equivalente completa	Posbásico	No especificado
Distrito Federal	100%	19.3	20.2	22.1	4.0	11.8	20.4	2.2
Chihuahua	100%	24.1	34.3	20.0	3.0	7.5	7.9	3.2
Nuevo León	100%	24.3	27.1	19.8	2.6	10.3	12.8	3.1
Durango	100%	27.0	37.9	17.0	2.5	6.6	6.9	2.1
Guerrero	100%	53.2	22.5	10.0	1.8	4.2	6.1	2.2
Chiapas	100%	51.2	25.6	9.8	1.6	4.1	5.4	2.3
Oaxaca	100%	50.8	28.0	9.8	1.3	3.7	4.0	2.4
Michoacán de Ocampo	100%	47.6	27.1	11.2	1.9	4.8	5.6	1.8

Fuente: Construcción propia a partir de la información obtenida en la Base de Datos <http://www.inegi.gob.mx>

De los datos anteriores se puede destacar que la entidad con menos personas con discapacidad sin instrucción es el Distrito Federal, con 19.3%, así mismo el 20.4% tiene la escuela básica concluida.

Fuera del Distrito Federal el estado con mayor índice de instrucción es Chihuahua, donde hay 24.1% de discapacitados sin instrucción y 7.9% que alcanzan el posbásico. Por el lado contrario se pudo constatar que en los estados del sur, los datos de personas con discapacidad que no poseen algún tipo de formación educativa es mayor que en las entidades federativas del norte. Tal es el caso de Guerrero, que presenta un porcentaje de 53.2% de sus habitantes con capacidades diferentes sin instrucción y 6.1% con estudios posbásicos.

V.3 Aspectos estadísticos de la población indígena

Comparando los datos de la población indígena entre los años 2000 y 2005, podemos destacar en el primero de ellos había de 6,044,547 (7.2% del total de mexicanos) hablantes de lengua indígena de 5 años y más; 83.1 de ellos bilingüe y el 16.9% monolingüe. Así mismo se observa que en el 2005, disminuye a 6,011 202, correspondiendo el 7.2%, de los cuales el 91.1% era bilingüe y 8.9 monolingüe. Lo anterior se puede observar con mayor claridad en la siguiente tabla:

Tabla 6
Población hablante de lengua indígena 2000-2005

Indicador	2000	2005
Población hablante de lengua indígena de 5 y más años	6,044,547	6,011,202
Hombres	2,985,872	2,959,064
Mujeres	3,058,675	3,052,138
Porcentaje de población hablante de lengua indígena ^a	7.2	6.7
Hombres	7.3	6.8
Mujeres	7.0	6.6
Porcentaje de población hablante de lengua indígena bilingüe ^b	83.1	87.7
Hombres	87.4	91.1
Mujeres	78.8	84.4
Porcentaje de población hablante de lengua indígena monolingüe ^b	16.9	12.3
Hombres	12.6	8.9
Mujeres	21.2	15.6
^a Con respecto a la población total de 5 y más años. Para 1990 a 2005, se excluye población que no especificó si habla o no lengua indígena.		
^b Con respecto a la población total de 5 y más años hablante de lengua indígena. Para 1990 a 2005, se excluye a la población que no especificó si habla o no español.		

Fuente: INEGI. *Censos de Población y Vivienda, 1950 a 2000*.
INEGI. *Conteo de Población y Vivienda, 2005*.

En los datos anteriores se observa una diferencia de 33,345 habitantes entre los sujetos que hablaban alguna lengua indígena entre los años seleccionados, con lo que se evidencia la disminución de esta característica en la población. También es posible destacar que entre ellos existe la tendencia a adquirir el idioma español como segunda lengua y por lo tanto en 2005 es menor la población monolingüe.

Con la clara disminución de los hablantes de lenguas indígenas surge la pregunta ¿qué ocurre con la escolarización de menores con esta característica? Al respecto Rubén Viveros Álvarez, Director General de Educación Indígena, señala que al menos 300 mil niños indígenas se encuentran fuera de los servicios de la educación básica.¹⁰⁴

De las escuelas que están dirigidas a este sector, señala Elena Lazos Chaveo, sólo 5 de 20 escuelas son de educación intercultural bilingüe e indica también que en promedio estas escuelas atienden a niños en primer año de primaria donde el 65% de la población es nahua hablante, y que de estos sólo el 10% practica la lengua.¹⁰⁵

Las entidades federativas con mayores comunidades indígenas marginadas, de acuerdo con la referida investigadora son Michoacán, Oaxaca, Chiapas y Guerrero. Así mismo destaca como un problema que el 60% los niños en estos estados que están en 3° de primaria no saben leer; que el 45% no desarrolle la escritura y que el 75% tenga dificultades de comunicación con los padres.

V.4 Magnitud de los niños jornaleros migrantes

Sobre la población en edad escolar en esta situación Yuriko Yasukawa del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) estimaba en marzo del 2006 que de 500 mil a un millón de niños migrantes se

¹⁰⁴ Cfr. Rubén Viveros Álvarez, Director General de Educación Indígena. *La jornada*, México D.F. 24 de noviembre de 2006.

¹⁰⁵ Cfr. *El Cambio de Michoacán*, Michoacán, 26 de noviembre de 2006.

encontraban fuera de los servicios educativos.¹⁰⁶ De acuerdo con Sylvia Schmelkes, en 2006 la SEP registró que son sólo 17,000 (1,4%) de los 1,200,000 menores en situación migrante, los que son atendidos por algún programa o servicio educativo.¹⁰⁷ Así mismo señala que el 70% deserta en los primeros años de escolarización, siendo las dos principales causas la dinámica de movilización en que se encuentran seguida de una jornada laboral intensa que es realizada por estos menores, lo que dificulta la permanencia y el óptimo desempeño de los estudiantes en la escuela.

Schmelkes sostiene que la razón fundamental de la sobre explotación de estos infantes es la extrema pobreza que atraviesan sus familias, que intensifica el fenómeno migratorio, presentándose la ausencia de “derechos humanos, educativos y laborales”¹⁰⁸ para ellos.

V.5 Datos de los niños en situación de calle

Desafortunadamente no fue posible obtener datos a nivel nacional sobre este sector de la población, por ello nos enfocamos solamente en los obtenidos de la Secretaria de Desarrollo Social del Distrito Federal. De acuerdo con dicha institución, existen en la Ciudad de México, aproximadamente 1,000 niños en situación de calle, representado el 7%

¹⁰⁶ Cfr. *El Diario de Colima*, Colima. 9 de marzo de 2006.

¹⁰⁷ Cfr. *El Cambio de Michoacán*, Michoacán. 24 de noviembre de 2006.

¹⁰⁸ Cfr. *Íbidem*.

de la población indígena de la entidad. Estos menores han ocupado las calles como lugar de trabajo y muchos de ellos como vivienda.¹⁰⁹

Se registraron, en 10 delegaciones políticas del D.F., 147 puntos de encuentro y reunión de niños de la calle, siendo que las principales son: Cuauhtemoc: 87 puntos; Gustavo A. Madero, 15; Venustiano Carranza, 15; Iztacalco, 8; Miguel Hidalgo, 6; Iztapalapa, 5; Coyoacán, 5; Álvaro Obregón, 4; Benito Juárez, 4 y Azcapotzalco, 2.

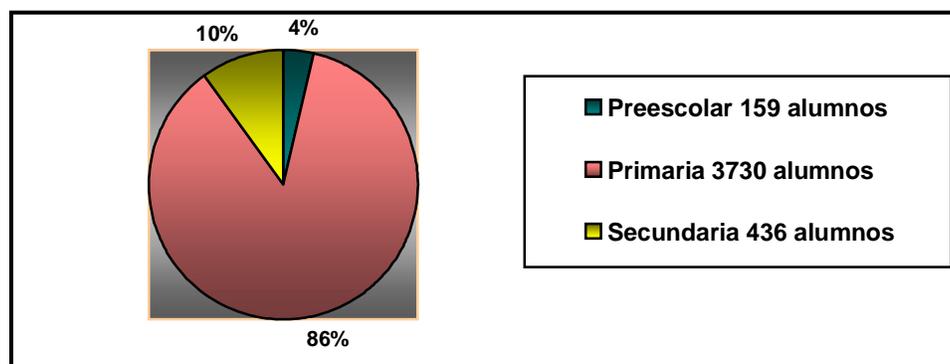
V.6 Escolaridad de niños con capacidades y aptitudes sobresalientes

De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 2003 se registraron 4,325 niños con capacidades y aptitudes sobresalientes (CAS) escolarizados en el Sistema Educativo Nacional, cuya distribución por nivel educativo es posible observar en la siguiente gráfica:¹¹⁰

¹⁰⁹ Cfr. *La Jornada*, México D.F., 31 de octubre de 2006.

¹¹⁰ Cfr. Proyecto de investigación e innovación: un modelo de intervención educativa para alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes. www.sep.gob.mx/work/resources/LocalContent/51971/1/alusobresal.pdf fecha de consulta 4 de diciembre de 2005.

Gráfica 7
Porcentaje de alumnos con aptitudes sobresalientes ubicados en el Sistema Educativo Nacional de acuerdo con el nivel educativo



Fuente: Proyecto de investigación e innovación: un modelo de intervención educativa para alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes.

www.sep.gob.mx/work/resources/LocalContent/51971/1/alusobresal.pdf

Prestan servicios especializados para a este tipo de personas 21 entidades que pueden observarse en la siguiente tabla:

Tabla 6
Atención a niños con aptitudes sobresalientes por Entidad Federativa

Entidades que atienden a alumnos con CAS	Entidades que no atienden alumnos con CAS
Aguascalientes Baja California Campeche Coahuila de Zaragoza Distrito Federal Durango Guerrero Hidalgo Jalisco Michoacán Morelos Puebla San Luis Potosí Sinaloa Sonora Tamaulipas Tlaxcala Veracruz Yucatán Zacatecas	Baja California Sur Colima Chiapas Estado de México Guanajuato Nayarit Nuevo León Oaxaca Querétaro Quintana Roo Tabasco

Entidades que atienden a alumnos con CAS	Entidades que no atienden alumnos con CAS
Total	
21 entidades	11 entidades

Fuente: Proyecto de investigación e innovación: un modelo de intervención educativa para alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes. www.sep.gob.mx/work/resources/LocalContent/51971/1/alusobresal.pdf

Respecto a la formación de niños con capacidades y aptitudes sobresalientes se observa, por las cifras anteriores, que en 11 entidades federativas del país no contaban con centros que atendieran este tipo de alumnos. Por tanto, los que presentan o pudieran presentar CAS, estaban siendo afectados en la identificación y atención de necesidades educativas.

V.7 Síntesis de la escolarización de los grupos vulnerables al rezago educativo

Lo que se puede destacar de los datos antes expuestos es lo siguiente:

a) Población con discapacidad

1. Es más alto el índice de sujetos que rebasan la edad escolar correspondiente a la educación básica.
2. La asistencia de éstos a centros educativos es menor, a la de aquellos que tienen la edad para acceder a la educación básica.
3. Cerca del 40% de los que tienen la edad reglamentaria para acceder a la educación básica, no asisten a ella.
4. La fundamental razón de deserción escolar fue la falta de recursos económicos en estos sujetos.

5. El mayor índice de analfabetismo en discapacitados se encuentra en las mujeres de poblaciones rurales.
6. Las entidades donde se localiza a discapacitados con mayor rezago educativo, son las que pertenecen a las regiones del sur del país.

b) Población indígena

1. A pesar de no ser el objeto de estudio de esta investigación, especialistas y organizaciones, tal es el caso de la ONU, consideran que la preservación de la lengua es una tarea importante en la conservación de las culturas indígenas.¹¹¹ Por tal motivo destacamos que existe cierta tendencia a disminuir la población indígena que aún habla su lengua original.
2. Hay una tendencia hacia el bilingüismo en estos sujetos, adquiriendo como segunda lengua el español.
3. Existe una disminución de al menos cuatro puntos porcentuales entre aquellos sujetos que aún son monolingües.
4. Son 300 mil los niños indígenas en edad escolar que se encuentran en riesgo de rezago educativo.

c) Población de niños jornaleros migrantes

1. Sólo el 10% de los niños en esta situación, ejercen el derecho a la educación básica obligatoria.
2. Existe una alta deserción por parte de los niños migrantes
3. Tal deserción está relacionada con la movilización de las familias

¹¹¹ Cfr. Folleto No. 9 *Los niños y los jóvenes indígenas en... op.cit.*

de estos sujetos que por problemas económicos tienen que migrar en búsqueda de fuentes de empleo.

4. Se violan derechos de estos niños, quienes tienen que trabajar para ayudar al ingreso familiar

d) Población de niños en situación de calle

1. No se encontraron cifras nacionales sobre estos grupos.
2. Al menos en el Distrito Federal estos sujetos son también niños que trabajan.
3. Su presencia en las calles está ubicada en al menos 147 puntos en los que se reúnen.

e) Población con capacidades y aptitudes sobresalientes

1. En 2004 se localizaron 4,325 niños con estas características.
2. La mayor concentración de estos estaba en la educación básica primaria con 3,730, seguida por la secundaria con 346 y por último el preescolar con 159 alumnos.
3. Son 11 las entidades federativas que no atienden a sujetos con CAS.

Por todo lo anterior es importante destacar que existen en el país muchos niños que no están en la posibilidad de ejercer su derecho a la educación por cuestiones relacionadas con su condición física, carencia en los ingresos económicos familiares, entorno familiar violento o adverso, así como ausencia de recursos educativos (como es carencia de centros que presten servicios educativos adecuados para ellos). Estos sujetos, dadas las condiciones en las que se encuentran, sea por una condición física o su situación sociocultural,

presentan o pueden presentar necesidades educativas especiales y por tanto deben ser considerados como objeto de estudio de la integración educativa para estar en condiciones de ejercer su derecho a ser educados.

Ahora bien, para ejercer el derecho a la educación ¿qué dicen algunas leyes relacionadas con el proceso de integración educativa? Al respecto se analizarán la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Ley General de Educación, la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación y la Ley General de las Personas con Discapacidad.

Capítulo VI

Legislación relacionada con el proceso de integración educativa en México

Partiendo de la misión indicada en el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE), para garantizar que la educación esté al alcance de todos, se habla de un propósito de equidad y justicia en dicha materia.¹¹² Como vimos en el capítulo anterior, algunos sectores de la población han sufrido la violación de sus derechos educativos, por lo que ha sido importante y necesaria la creación de leyes que los protejan.

Entre las leyes que han sido creadas y modificadas en materia educativa para dar cumplimiento a las disposiciones de los artículos 1° y 3° constitucionales, referentes al proceso de integración educativa, abordaremos a continuación las siguientes:

- 1 Ley General de Educación
- 2 Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación
- 3 Ley General de las Personas con Discapacidad¹¹³

Para iniciar haremos una breve descripción de los artículos constitucionales antes mencionados:

¹¹² Cfr. *Programa Nacional de ... op. cit.*

¹¹³ Cfr. *Ley General de las Personas con Discapacidad*. Diario Oficial de la Federación. México, 2005.

El Artículo 1° de la Constitución señala la igualdad en derechos fundamentales a todo aquel que posea la nacionalidad mexicana¹¹⁴ además prohíbe *la discriminación en contra de cualquier persona o grupo social no importando origen étnico, capacidades diferentes, condición social, etc.*

Por su parte, el Artículo 3° señala que todos los mexicanos tienen derecho al acceso a los servicios educativos y por tanto todos tienen las mismas oportunidades sobre éstos. Respecto a esta universalidad de los derechos educativos el referido Artículo dice:

Todo individuo tiene derecho a recibir educación; el Estado –federación, estados, Distrito Federal y municipios–, impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación preescolar, primaria y la secundaria conforman la educación básica obligatoria.¹¹⁵

Además el Estado tiene la obligación de atender todos los tipos y modalidades educativas. Para reglamentar este artículo constitucional está la ley que analizaremos a continuación.

VI.1 Ley General de Educación (LGE)

El Artículo 32 señala que las autoridades educativas tienen la responsabilidad de asegurar *la igualdad y equidad de oportunidades*, de acceso y permanencia, educativas *para todos los mexicanos, dando*

¹¹⁴ En la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, las garantías individuales corresponden a la parte dogmática. Cfr. *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Porrúa. México, 2004.

¹¹⁵ Cfr. *Constitución Política...op. cit.* Pág. 7.

preferencia a aquellos grupos con mayor rezago ó desventaja socioeconómica.¹¹⁶ El Artículo 33, Fracción V expone que habrá otorgamiento de *apoyos pedagógicos* dirigidos a personas con “requerimientos educativos específicos”¹¹⁷ tales como programas con el fin de evitar el rezago.

El Artículo 41 está dedicado a la educación de personas con capacidades diferentes, al respecto señala lo siguiente:

La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social. (...) Tratándose de menores de edad¹¹⁸ con discapacidad, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva.¹¹⁹

Y continua:

Ésta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a los alumnos con necesidades especiales de educación.¹²⁰

En relación con la integración educativa de esta ley se puede destacar que:

- a) Las autoridades educativas tienen la obligación de asegurar la equidad educativa, preferenciando a grupos con rezago educativo y/o desventaja socioeconómica.

¹¹⁶ Cfr. *Ley General de... op. cit.*

¹¹⁷ Cfr. *Ídem.* El artículo al que se hace referencia trata sobre los deberes de las autoridades educativas.

¹¹⁸ Entendiéndose por menores de edad a los menores de 18 años de acuerdo con la Constitución

¹¹⁹ Cfr. *Ley General de educación... op. cit.* Pág. 26.

¹²⁰ Cfr. *Ídem.*

b) En cuanto a la educación especial, la LGE advierte que está destinada a personas discapacitadas o con aptitudes sobresalientes, las que serán integradas a espacios escolares regulares si son menores de edad.

c) Reconoce que no todos los discapacitados son aptos de ser integrados y que para ellos el Estado procurará satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje

VI.2 Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (LFPED)

Esta ley es reglamentaria del artículo primero de la Constitución y entiende por discriminación:

toda distinción o restricción que, basada en el origen étnico o nacional, sexo, edad, discapacidad, condición social o económica, condiciones de salud, embarazo, lengua, religión, opiniones, preferencias sexuales, estado civil, o cualquier otra, tenga por efecto impedir o anular el reconocimiento o el ejercicio de los derechos y la igualdad real de oportunidades de las personas. También se entenderá como discriminación la xenofobia y el antisemitismo en cualquiera de sus manifestaciones.¹²¹

Al mismo tiempo, el Artículo 5° párrafo sexto, no considera como discriminación “El trato diferenciado que en su beneficio reciba una persona que padezca alguna enfermedad mental”.¹²²

¹²¹ Cfr. *Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación* en <http://www.cddhcu.gob.mx/leyinfo/pdf/LGPD.pdf> fecha de consulta 26 de noviembre 2006.

¹²² Cfr. *Ídem*. Pág. 2.

Sobre las personas con discapacidad trata el Artículo 13, el cual señala que los órganos públicos y las autoridades deberán tomar medidas positivas y compensatorias a favor de la igualdad de oportunidades, las que para esta ley son:¹²³

- I. Promover un entorno que permita el libre acceso y desplazamiento;
- III. Promover el otorgamiento en los niveles de educación obligatoria, de las ayudas técnicas necesarias para cada discapacidad;
- VII. Promover que todos los espacios e inmuebles públicos o que presten servicios al público, tengan las adecuaciones físicas y de señalización para su acceso, libre desplazamiento y uso;

Las observaciones que se pueden hacer a propósito de esta ley son diversas. Por un lado hay que destacar que la ley no especifica qué se considera como “beneficio” (recordando que no toma como discriminación el trato distinto en beneficio de los enfermos mentales). Por otro lado, es necesario señalar que la escuela es un espacio público y que como tal debe asegurar libre acceso y desplazamiento, por tanto sus instalaciones deben ser adecuadas físicamente. Por último, la ley promueve el otorgamiento de la educación básica y de los apoyos que requiera ésta en materia de capacidades diferentes.

¹²³ Cfr. *Ibidem*. Pág. 6.

VI.3 Ley General de las Personas con Discapacidad (LGPD)

Esta ley considera para sus efectos a la *educación especial* como:

Conjunto de servicios, programas, orientación y recursos educativos especializados, puestos a disposición de las personas que padecen algún tipo de discapacidad, que favorezcan su desarrollo integral, y faciliten la adquisición de habilidades y destrezas que les capaciten para lograr los fines de la educación.¹²⁴

Y conceptualiza a las personas con discapacidad como:

“Toda persona que presenta una deficiencia física, mental, o sensorial, ya sea de naturaleza permanente o temporal, que limita la capacidad de ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria que puede ser causada ó agravada por el entorno económico y social”.¹²⁵

El Capítulo III de esta ley está dedicada a tratar en materia educativa y abarca los Artículos 10, y 12; y para fines de esta investigación también se abordará el Artículo 13 que trata sobre los espacios físicos.

El Artículo 10 de dicha ley señala que toda educación impartida y regulada por el Estado estará obligada a la contribución del desarrollo integral de los educandos que propicie la potenciación y ejercicio de las capacidades, habilidades y aptitudes de dichos sujetos.¹²⁶ De este artículo podemos destacar el siguiente contenido:

- a) Versa sobre la elaboración y fortalecimiento de programas educativos especiales y relacionados con el proceso de integración.
- b) Garantiza la canalización e incorporación de los niños discapacitados al SEN, así como promover su integración educativa.

¹²⁴ Cfr. *Ley General de las Personas con...* op. cit. pp. 2 y 3.

¹²⁵ Cfr. *Ídem*, Pág.2.

¹²⁶ Cfr. *Íbidem*.

c) Considera como una acción la formación y actualización de los docentes involucrados con el proceso de integración.

d) Es muy enfático en cuanto a los materiales y medidas a tomar para el mejor desarrollo de discapacitados visuales y auditivos. Medidas tales como promover la implementación oficial del lenguaje Braille y de la Lengua de Señas Mexicana; la creación de materiales de apoyo en estos lenguajes, el diseño e implementación de programas de formación y certificación de LSM; la promoción de tipos de comunicación que permitan a la población hipocúsica hablante, señante o semilingüe un mejor desarrollo en el aula; la elaboración de programas y proyectos de investigación para la promoción de la integración de sujetos con ceguera o debilidad visual en escuelas regulares.

e) Busca el establecimiento de un programa de becas.

f) Proporcionar materiales que apoyen el rendimiento escolar de sujetos discapacitados

El Artículo 12 institucionaliza a la LSM como parte del patrimonio lingüístico mexicano. El Artículo 13 trata sobre la libertad de tránsito y desplazamiento de los discapacitados, para lo que requieren instalaciones públicas adecuadas que brinden condiciones seguras a sus necesidades;

Lo que se puede destacar de esta ley, respecto a la integración educativa es:

a) No especifica la edad a la que serán dirigidos los servicios educativos.

b) No se hace diferencia entre las discapacidades que son susceptibles de integración, por lo que se puede decir que todos los discapacitados en edad escolar puedan ser integrados.

c) Existe énfasis en los apoyos hacia las discapacidades auditiva y visual sobre otras discapacidades.

Capítulo VII

Consideraciones sobre el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa

Como se mencionó en los capítulos anteriores, la educación especial ha estado encargada de dar atención educativa a grupos en condición de discapacidad y con aptitudes sobresalientes. Éstos han sido atendidos en establecimientos escolares paralelos a la educación regular. A partir de 1993, con la reforma al Art. 3° Constitucional y la Ley General de Educación, México asume el compromiso de la integración educativa en sus políticas educativas. Dicha integración es una tarea sustancial del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE). Para poder hacer frente a los compromisos de la integración educativa, ofrece, entre otras estrategias, las siguientes:

- a) Crear y reorientar los servicios escolarizados y de apoyo: las Unidades de Servicio de Apoyo para la Educación Regular (USAER), los Centros de Atención Múltiple (CAM), el Centro de Apoyo Psicopedagógico de Educación Preescolar (CAPEP), y la Unidad de Orientación al Público (UOP).
- b) Realizar campañas de actualización docente, sobre educación especial e integración educativa.

A continuación se presentará una sistematización del PNFEEIE donde se analizará el proceso de integración educativa, partir de la siguiente información sobre:

- a) Equidad y justicia educativa.
- b) Orientación de atención del programa.
- c) Servicios de apoyo a la educación regular.
- d) Profesorado y personal de apoyo.
- e) Fortalecimiento del proceso de integración educativa.

VII.1 Equidad y justicia educativa

El programa se asume como una ruta para consolidar una cultura de integración que contribuya a constituir una sociedad incluyente, donde todos los mexicanos puedan acceder a una vida digna. Busca alcanzar la justicia y la equidad educativa en sectores vulnerables de la población de México. Sobre esto reconoce que:

...la búsqueda de justicia ha sido un propósito declarado en las políticas educativas desde tiempo atrás y que se han realizado esfuerzos para alcanzar una educación de calidad para todos, pero también advierte que el propio funcionamiento del sistema educativo ha sido un factor para reproducir la injusticia educativa.¹²⁷

El programa señala que, a pesar de que la cobertura de la escolaridad en el país venido aumentando, muchos sectores considerados como

¹²⁷ Cfr. Programa Nacional de Fortalecimiento de la ... op. cit. Pág. 9.

vulnerables no tienen acceso a los servicios educativos básicos o bien es alta la deserción escolar.

VII.2 Orientación de atención del programa

El PNFEEIE tiene como propósito fundamental la atención a las NEE, las que pueden surgir por diferentes causas, sean físicas, emocionales o socioculturales. Reconoce que los sectores más vulnerables al fracaso escolar son: indígenas, jornaleros migrantes, niños en condición de calle y discapacitados. El programa distingue a la población con discapacidad como un grupo que ha tenido limitado acceso a los servicios educativos.

Sostiene que, de acuerdo con el Art. 41 de la Ley General de Educación, el Estado deberá satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de aquellos alumnos que no logren integrarse al sistema educativo regular para su autónoma convivencia social y productiva, como es el caso de los discapacitados, razón por la cual el PNFEEIE argumenta que los servicios de educación especial están dirigidos primordialmente a alumnos con necesidades educativas especiales relacionadas con discapacidad.

VII.3 Servicios de apoyo a la educación regular

La misión que deben cumplir los servicios de la educación especial, de acuerdo con el PNFEEIE, es:

...favorecer el acceso y permanencia en el sistema educativo de niños, niñas y jóvenes que presentan necesidades educativas especiales, otorgando prioridad a aquellos con discapacidad, proporcionando los apoyos indispensables dentro de un marco de equidad, pertinencia, y calidad, que les permita desarrollar sus capacidades al máximo e integrarse educativa, social y laboralmente.¹²⁸

Sobre lo anterior el programa señala que todos los servicios escolarizados y de apoyo deben reconocer la misión antes referida y hacer también ésta del conocimiento de los niños a quienes está dirigida la educación especial. Para ello, los servicios de apoyo están obligados a atender escuelas de educación básica que presenten un mayor número de alumnos con necesidades educativas especiales relacionadas con discapacidad. Parecería que se excluyen escuelas que no poseen alumnos en condición de discapacidad pero que eventualmente puedan poseerlas así como otro tipo de necesidades educativas especiales. El programa dice respecto, a los servicios en las escuelas:

Tales servicios deben entenderse como flexibles, con la posibilidad de adaptarse a la demanda real de las escuelas. Debe desaparecer la idea de tener una cuota fija de alumnos que atender por escuela y la necesidad de tener uno o más maestros de apoyo en cada escuela.¹²⁹

De lo anterior surge la pregunta ¿Cómo se controla por ciclo escolar la demanda de alumnos con NEE y se coordina la matrícula de estudiantes con el personal de apoyo para la adecuada atención de las NEE? Este cuestionamiento no es respondido por el programa. Ahora bien, los

¹²⁸ Cfr. *Ídem*. Pág. 27.

¹²⁹ Cfr. *Ídem*. Pág. 28.

servicios de apoyo a la educación regular establecidos por el PNFEEIE son los siguientes:

1. Unidades de Servicios Apoyo a la Educación Regular (USAER).
2. Centro de Atención Múltiple (CAM).
3. Centro de Apoyo Psicopedagógico de Educación Preescolar (CAPEP).
4. Unidad de Orientación al Público (UOP).

En el siguiente apartado revisaremos las características de cada uno de los servicios antes mencionados.

VII.3.1. Unidades de Servicios Apoyo a la Educación Regular (USAER)

Las USAER operan en las escuelas de educación regular atendiendo niños identificados como portadores de NEE. Son definidas en el programa como instancias:

...técnico-operativas de apoyo a la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, con y sin discapacidad, integradas a las escuelas de educación básica, mediante la orientación al personal docente y padres de familia.¹³⁰

Cada USAER está encargada de brindar atención a cinco planteles de educación básica regular. De los problemas que consideró el PNFEEIE hasta el año 2002, sobre estas unidades se pueden destacar los siguientes:

- USAER presentaba la condición de dar atención a 20 alumnos, por lo que se prestaba a dos tipos de situación: por un lado unidades que atendían niños que no requerían atención especializada y por

¹³⁰ Cfr. *Ídem*. Pág. 19.

otro que la demanda fuera tan alta que algunos niños se quedaran sin recibir el servicio por rebasar el número límite de atención.

- Uno de los casos recurrentes es la prevalencia de la idea que el personal de apoyo debe atender al rezago educativo, lo que obstaculiza la atención de alumnos que requieren atención especializada, atendiendo a quiénes no la requieren
- Los niños con aptitudes sobresalientes dejaron de recibir apoyos de la educación especial, porque las USAER se centraron en la atención de rezago educativo.
- En algunas escuelas se asigna trabajo administrativo al personal de apoyo de USAER.
- La asesoría no siempre tiene la función de atención de las NEE sino de asesorías (hacia el personal docente) que corresponden a asesores técnicos.
- Se han diluido las funciones específicas de las unidades, gracias a cambios en la formación del personal de apoyo y a la matrícula de alumnos a atender.
- En muchos casos el personal de las unidades carece de formación adecuada para la atención de NEE.

VII.3.2 Centro de Atención Múltiple (CAM)

Son centros cuya responsabilidad primordial es la de integrar alumnos con discapacidad o discapacidades múltiples que no les permitan una completa adaptación en el sistema educativo regular.¹³¹

En 2002 se registraron 1,316 centros en todo el país: 809 para educación inicial; 879 para educación preescolar; 1,125 para educación primaria; 546 para capacitación para el trabajo.

Entre los problemas localizados por el PNFEEIE en los CAM se pueden señalar los siguientes:

- Partir de un currículo común ha propiciado una mala formación para alumnos cuyas NEE requieren de una atención especializada impartida por un profesional del área.
- La falta de formación en planeación para la atención de NEE por parte de los docentes ha repercutido en la obtención de certificados de educación primaria para alumnos que no alcanzan los requerimientos mínimos.
- Alumnos con discapacidades consideradas como severas han sido rechazados o marginados de los centros por considerarse que por sus características no pueden acceder al currículo básico, lo que los deja sin opciones educativas.

¹³¹ Cfr. *Ídem*. Pág. 21.

Uno de los principales retos a resolver por los CAM es que no se ha logrado la óptima la adaptación de diversas NEE en un mismo grupo partiendo de un currículo básico. Sobre lo mismo el PNFEEIE además apunta:

Los conocimientos, la preparación y la experiencia de los profesionales que laboran en los CAM se racionaban con la atención de una sola discapacidad; además la adopción del currículo general y el tránsito de un modelo clínico-terapéutico de atención a un modelo educativo implican un cambio de enorme magnitud que requiere no sólo la actualización sino también de acompañamiento permanente, condiciones que estuvieron ausentes en el proceso de reorientación¹³²

Es decir que existe la necesidad de fortalecer la formación y actualización de estos profesionistas para que dejen de estar especializados sólo en un área de conocimiento y para que tengan los efectos necesarios en la transición del modelo terapéutico hacia el educativo, en materia de educación especial.

VII.3.3 Centro de Apoyo Psicopedagógico de Educación Preescolar (CAPEP)

El principal objetivo de los CAPEP es la de evaluación diagnóstico y atención de alumnos con NEE que estudian en escuelas públicas de educación preescolar. De lo problemas que el PNFEEIE identificó en los CAPEP, señalamos los siguientes:

¹³² Cfr. *Ídem*.

- Las diversas interpretaciones de NEE ha propiciado que la atención de los servicios de educación especial se brinden a alumnos que no lo requieren.
- Existe resistencia administrativa en los centros para integrarse a los servicios de educación especial por miedo a perder los recursos.

VII.3.4 Unidad de Orientación al Público (UOP)

La UOP son servicios que orienta a los familiares y al público en general sobre el proceso de integración educativa. El principal problema que el PNFEEIE ha detectado en las UOP es que, como son el resultado de dos organismos que con anterioridad tenían la función de hacer evaluación psico-pedagógica, ahora se llegan a presentar casos donde realizan funciones que les corresponden a las USAER

VII.4 Profesorado y personal de apoyo

Según el PNFEEIE en 2002 habían 40,543 personas que conformaban el personal de educación académico de educación especial que se encontraban distribuidos de la siguiente manera: 22,338 en USAER; 13,834 en CAM; 3,539 en CAPEP; 271 en UOP y 561 en los otros servicios.

Sobre la formación de profesionales en educación especial, el PNFEEIE señala que de 43 escuelas normales que hay en 26 entidades federativas, 14 imparten educación especial como licenciatura y 29

también la imparten además de otras licenciaturas en educación básica.¹³³ En las seis entidades restantes donde en las normales no existe esa licenciatura, en cinco entidades dicha formación se recibe en la Universidad Pedagógica Nacional y en la otra entidad es impartida por una universidad estatal.

El PNFEEIE reconoce dos factores esenciales que han influido en la formación del profesorado; por un lado que los programas sobre educación especial de las escuelas normales datan de 1985; por otro, que dicha formación fue elevada a nivel superior y para cuyo ingreso se requiere el certificado de bachillerato. Lo anterior implica la actualización de alrededor de 53,000 egresados.

Los mecanismos de actualización, de acuerdo con el referido PNFEEIE, han sido a través de: Carrera Magisterial, Curso Nacional de Integración Educativa promovido por el Programa Nacional de Actualización Permanente donde participaron 17,000 docentes (cabe destacar que sólo 9,660 presentaron examen y de ellos sólo el 56% acreditó); Seminario de actualización para profesores; de educación especial y regular del proyecto de investigación Integración Educativa donde participaron hasta 2002, 6,000 profesores y el Curso General de Actualización Integración Educativa, durante la novena etapa de Carrera Magisterial e impartido al personal de CAPEP.

¹³³ Cfr. *Ídem*. Pág. 18.

VII.5 Fortalecimiento del proceso de integración educativa

La integración como política educativa fue normada desde 1993, pero no fue sino hasta 2002 que se creó un programa específico para operarla en el nivel básico. Para considerar su fortalecimiento el PNFEIE la entiende como:

el proceso que implica que los niños, niñas y los jóvenes con necesidades educativas especiales con alguna discapacidad, con aptitudes sobresalientes o con otros factores estudien en aulas y escuelas regulares, recibiendo apoyos necesarios para que tengan acceso a los propósitos generales de la educación.¹³⁴

Una de las medidas que el programa expone como indispensable para el fortalecimiento del proceso de integración es la participación activa de todos los sectores de la comunidad educativa de los establecimientos educativos regulares, como son: autoridades, docentes, personal de apoyo, alumnos y padres de familia. Así mismo considera de forma muy general el desarrollo de cuatro aspectos para la óptima operación de la integración educativa:

- La posibilidad de que sujetos con NEE estudien en establecimientos educativos regulares
- La realización de adaptaciones al currículo general para la satisfacción de necesidades en niños con NEE
- La participación activa de la familia en el proceso de integración

¹³⁴ Cfr. *Ídem*. Pág. 31.

- La posibilidad de que escuela en su conjunto asuma el compromiso de inclusión

VII.6 Alcances y limitaciones del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa

De las observaciones que es posible hacer del PNFEIE, primero se puede destacar que pretende ser una ruta para la consolidación de una cultura incluyente en México.

En materia de integración se orienta hacia la atención de NEE, fundamentalmente las relacionadas con discapacidad, sustentándose en el Artículo 41 de la LGE. Por ende, los Servicios de Apoyo a la Educación Regular estarán principalmente dirigidos a la atención de necesidades que surjan de ese sector de la población. Entonces ¿qué sucede con aquellos sujetos que presentan NEE no relacionadas con discapacidad? Recordemos que al menos Brennan y Pedro Sánchez, reconocían que no había una sola causa que generara NEE y que, en el caso del último autor, se clasificaban tres tipos de causas: físicas, emocionales y socioculturales.

Resulta importante señalar, respecto a los servicios de apoyo, que se pretende que los profesionales que laboran en éstos avancen en la transición del modelo terapéutico de educación especial hacia un modelo educativo, de donde se desprende la integración. Para ello se recomienda la adecuada profesionalización y actualización docente. Sin embargo, el

PNFEEIE es muy enfático en la actualización, así como en programas, cursos y materiales diseñados para este propósito pero, cuando se hace referencia a la formación de los maestros, es necesario destacar que solamente se añadió en los programas de las Escuelas Normales la asignatura de *necesidades educativas especiales*.

Recordemos que, de acuerdo con Bruno Onofre, la integración educativa forma parte de los principios que sostienen el modelo educativo de la educación especial.¹³⁵ Si bien esta última se encuentra en el proceso de transición del modelo terapéutico hacia el educativo, cabe la pregunta, en relación con el Art. 41 de la LGE ¿no limita las capacidades y alcances de la integración educativa, al centrar la atención de la educación especial sólo para sujetos con discapacidad ó CAS?

¹³⁵ Cfr. Bruno Onofre. *Plantamiento y reflexiones dentro de... op. cit.*

Conclusiones

La integración educativa en México pretende incluir a personas con necesidades educativas especiales en escuelas regulares, con el propósito de avanzar en la cobertura de servicios y por tanto en los principios equidad y justicia educativas. Sin embargo, los diversos planteamientos del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, centran especial atención en las necesidades educativas especiales (NEE) originadas sólo por discapacidad y en menor medida a las provenientes por Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS). Lo anterior nos lleva a concluir que se discrimina a personas cuyas necesidades se originan por otras causas, particularmente a los indígenas, a los migrantes y a quienes están en situación de calle. Por ello pudimos constatar la hipótesis de esta investigación en virtud de lo siguiente:

1. La atención educativa que ofrece el PNFEEIE está orientada a la atención de NEE.
2. Por sus características físicas, étnicas, socioculturales, o la combinación de ellas, pueden presentar NEE los niños discapacitados, indígenas, jornaleros migrantes, con situación de calle y CAS.
3. Exceptuando los CAS, los referidos grupos son los que presentan mayor rezago educativo, así como quienes se encuentran en mayor situación de riesgo de encontrarse en el mismo.

De acuerdo con los planteamientos teóricos analizados sobre educación especial e integración educativa, se constató, respecto a las necesidades educativas especiales, que:

1. Los grupos mencionados en el punto anterior presentan o pueden presentar necesidades educativas especiales que los coloquen en una situación de riesgo al rezago educativo.
2. La integración educativa en México, como parte de las responsabilidades del PNFEEIE, se constituye no sólo como una ruta para la construcción de una cultura incluyente, sino también como una vía para disminuir la brecha del rezago educativo.
3. A partir de este proceso se pretende integrar a sujetos con NEE en escuelas regulares.
4. El programa dirige sus servicios de apoyo a la educación regular para la atención de NEE, fundamentalmente las relacionadas con discapacidad.
5. Dicho programa discrimina al centrar su atención en sujetos con capacidades físicas diferentes, los distingue de quienes no las presentan para la prestación de servicios de apoyo a la educación regular; por tanto les restringe el acceso a los servicios bajo el mismo criterio, excluyendo así a grupos que pueden presentar NEE que no tienen un origen físico.

De todo lo anterior se concluye que las personas cuyas NEE no provienen de capacidades físicas diferentes, se encuentran en riesgo al rezago

educativo, que los coloca en una situación vulnerable a ser restringidos o excluidos de sus derechos educativos. Por ello, estos niños también deben ser objeto de estudio de la integración educativa, para que ésta se encuentre dotada de mejores herramientas que le permitan avanzar en el objetivo de ofrecer servicios educativos, sin distinciones, a todos los mexicanos.

En síntesis, uno de los propósitos de este trabajo fue hacer un análisis de los alcances y limitaciones del proceso de integración educativa en México a partir de los planteamientos del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. La revisión de diferentes perspectivas teóricas que sirvieron de marco para analizar el PNFEEIE, permitieron constatar lo siguiente:

1. La educación especial debe reconocer y considerar, para su estudio y atención, otras causas de las NEE.
2. Al hacerlo, se reduce el riesgo al rezago educativo en algunos sectores identificados por el PNFEEIE con alto índice de fracaso escolar.
3. Son aún muchos los niños y jóvenes con riesgo al rezago educativo.
4. El derecho constitucional de la educación, que protege la obligatoriedad para todos los mexicanos, no se cumple cabalmente.
5. Según la Ley General de Educación debe existir preferencia de los servicios educativos sobre los grupos con mayor desventaja socioeconómica.

6. Así mismo, la Ley General de la Personas con Discapacidad reconoce que las capacidades diferentes agravarse si los sujetos que las presenta están inmersos en un entorno adverso.

Por todo lo anterior, el proceso integración educativa debe tener un carácter de mayor compromiso institucional, que plantee la atención de necesidades reales y potenciales de los sujetos para que a partir de ellas se puedan ampliar las múltiples responsabilidades referentes a dicho proceso. Por lo mismo es necesario atender lo referente al carácter curricular, administrativo, de formación docente, infraestructura, etc. Es recomendado por los estudiosos del tema y las diferentes leyes relacionadas con la integración, para que su operación se lleve a cabo adecuadamente.

Lista de siglas

CAM	Centro de Atención Múltiple
CAPEP	Centro de Apoyo Psicopedagógico de Educación Preescolar
CAS	Capacidades y aptitudes sobresalientes
CGPV	Censo General de Población y Vivienda
CREE	Centros de Rehabilitación y Educación Especial
D. F.	Distrito Federal
INEGI	Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática
LFPED	Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación
LGE	Ley General de Educación
LGPD	Ley General de las Personas con Discapacidad
LSM	Lenguaje de Señas Mexicano
NEE	Necesidades educativas especiales
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PNFEEIE	Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa
SEN	Sistema Educativo Nacional
SEP	Secretaría de Educación Pública
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
UOP	Unidad de Orientación al Público
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
USAER	Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular

Fuentes

Referencias bibliográficas

Ana Lilia Banda, Martha Frías, Armenta.

“Menores indigentes: factores personales y comunitarios que se vinculan con la vivencia en las calles” Revista Universitas Psicológica.

Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. 2006

Celedonio Castanedo.

Bases pedagógicas de la educación especial, evaluación e intervención.

Editorial CCS. Madrid. 1996

Guadalupe Teresinha Bertussi y Roberto González, Villareal (coords.).

Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva (referente al año 2001).

Universidad Pedagógica Nacional y La Jornada Ediciones. México, 2002

Guadalupe Teresinha Bertussi (coord.).

Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva (referente al año 2003).

Universidad Pedagógica Nacional y Miguel Ángel Porrúa. México, 2004

Guadalupe Teresinha Bertussi.

Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva. (referente al año 2004).

Universidad Pedagógica Nacional y Miguel Ángel Porrúa. México, 2005

Heinz Dieterich Steffan.

Nueva guía de investigación científica.

Ed. Icaria y Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco.

México, 1996

William L. Hewart.

Niños excepcionales, una introducción a la educación especial.

Ed. Prentice Hall. Madrid, 2000

Miguel López Melero, José Francisco Guerrero.

Lecturas sobre integración.

Paidós. Barcelona, 1993

Miguel López Melero.

La educación (especial): ¿hija de un dios menor en el mundo de la ciencia de la educación? en P. Jurado y otros (coord.). *Les necessitais educatives: present i futur.*

XIII Jornadas de Universidades y Educación Especial. Bellaterra, 1996

Ramón Porrás Vallejo.

Una escuela para la integración educativa: Una alternativa al modelo tradicional.

Ed. CCS. Sevilla, 1998

Pedro Sánchez Escobedo, *et al.*

Compendio de la educación especial.

Ed. Manual Moderno. México, 1996

Esteban Sánchez Manzano.

Principios de educación especial.

Editorial CCS. Madrid, 2001

Antonio Sánchez Palomino y José Antonio Torres González.

Educación Especial I.

Pirámide. Madrid, 1998

Documentos oficiales

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Porrúa. México, 2004

Las personas con discapacidad en México una visión censal.

INEGI. México, 2004.

Ley General de Educación.

Editorial Pac. México, 2003

Ley General de las Personas con Discapacidad.

Diario Oficial de la Federación. México, 2005

Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa.

SEP. México, 2002

Fuentes hemerográficas

Periódico “*La Jornada*”

México D.F.

Periódico “*Milenio Diario*”

México D.F.

Periódico “*El Cambio de Michoacán*”

Michoacán, México

Periódico “*El Diario de Colima*”

Colima, México

Fuentes electrónicas

Begoña Martínez Domínguez.

“El discurso de la educación en la diversidad en los albores del XXI”

<http://www.nodo50.org/movicaliedu/diversidadbegona.PDF>.

Bruno Onofre.

Planteamiento y reflexiones dentro de la USAER. Primer Congreso de Educación Pública de la Ciudad de México consultado en

www.alternativaeducativa.df.gob.mx/ponencias/bonofre.html.

Diccionario de Filosofía Latinoamericana.

<http://www.ccydel.unam.mx>.

Esther Moreno Cindoncha.

Esquizofrenia. Curso *on line* de la personalidad y su abordaje clínico del Centro de Rehabilitación Social de Mérida.

<http://www.psicologiaonline.com/colaboradores/esther/esquizofrenia1/index.shtml>.

Folleto No. 9 *Los niños y los jóvenes indígenas*.

<http://www.onu.org/temas/indigenas/9.pdf>.

Fundación Paso a Paso.

<http://www.pasoapaso.com.ve>.

Fundación Pfizer.

www.fundacionpfizer.org.

Harrys Country Psychiatric Center.

Universidad de Texas.

http://hcpc.uth.tmc.edu/spanish_index.htm.

Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática.

<http://www.inegi.gob.mx>.

Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación.

<http://www.cddhcu.gob.mx/leyinfo/pdf/LGPD.pdf>.

National Dissemination Center for Children with Disabilities.

<http://www.nichcy.org/pubs/spanish/fs5stxt.htm>.

María Gabriela Arthur Hernández.

La capacidad sobresaliente. Una necesidad educativo especial en todos los sujetos.

<http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/11/11capaci.html>.

María Elena Dinouchi.

El Salvaje de Aveyron.

http://www.uba.ar/academicos/uba21/download/materias/psicologia_act_dinouchi.pdf.

Organización Derechos de la Infancia, A.C.

http://www.derechosinfancia.org.mx/Temas/temas_calle1.htm.

Portal e-México, Disc@pacinet.

http://www.discapacinet.gob.mx/wb2/eMex/eMex_Noticia_75a.

Portal SEP.

<http://www.sep.gob.mx>.

<http://www.sep.gob.mx/work/resources/LocalContent/51971/1/alusobresal.pdf>.

Revista Salud Pública y Nutrición.

<http://www.respyn.uanl.mx/especiales/ee-7-2003/05.htm#top>.

Otras fuentes

La Discapacidad Auditiva en el primer ciclo de conferencias Trastornos Relacionados con el proceso enseñanza aprendizaje de alumnos integrados. Pronunciada por la Maestra Elizabeth de la Cruz Pérez directora de un Centro de Atención Múltiple. Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco, 26 de febrero del 2004