



Universidad Autónoma Metropolitana

Unidad Xochimilco

División de Ciencias Sociales y Humanidades

Maestría en Desarrollo y Planeación de la Educación

**Necesidades de capacitación para docentes en educación
preescolar que atienden a niños con necesidades educativas
especiales en el Distrito Federal**

T E S I S

Que para obtener el grado de
Maestra en Desarrollo y Planeación de la Educación

Presenta:

Marta Elena Guerrero Hernández

Directora de tesis: Dra. Sonia Comboni Salinas

Co-director: Dr. Adolfo Olea Franco

México, D.F. 20 de Marzo de 2013



Directora

Dra. Sonia Comboni Salinas

Co-director

Dr. Adolfo Olea Franco

Sinodales

Dra. Sonia Comboni Salinas

Dr. Adolfo Olea Franco

Dr. José Manuel Juárez Núñez

Dedicatoria

Esta tesis se la dedico a mis amados hijos, Alí Santiago Rosales Guerrero y Mateo Emiliano Rosales Guerrero, porque siempre han estado muy cerca; ¡gracias! por esa luz que siempre me han dado.

Agradecimientos

Doy gracias a mi ser, por darme la fortaleza y el entusiasmo para seguir, aprender, crecer y concluir este hermoso proyecto.

A mi Dios, representado por una maravillosa luz que me dio la oportunidad de vivir esta experiencia y por la fortuna de disfrutar de una excelente salud que me ha permitido estar hoy concluyendo uno de mis proyectos de vida.

Agradezco la gran fortaleza dada a mí corazón, por permitir iluminar mi mente y por haber puesto en mi camino a aquellas personas que se convirtieron en mi soporte y compañía en este recorrido vivido.

Te agradezco madre por estar siempre ahí, aunque estuvieras en silencio, sabía que me acompañabas.

Agradezco al ser con el que comparto mi vida, mi compañero, a mi esposo gracias por estar cerca, ¡lo logré!

Agradezco a una gran amiga, por existir, por ser una persona extraordinaria, gracias por tu apoyo, por tu empuje, por transmitirme confianza, por hacer que yo misma me diera cuenta lo valiosa y capaz que podría ser si deseaba lograr mi objetivo, tus enseñanzas, tu guía y tu compañía han sido el mejor presente que me llevo en esta gran experiencia del camino recorrido en esta investigación, gracias querida Gladys.

Agradezco a mi directora de tesis Dra. Comboni Salinas por su enseñanza, apoyo y guía en cada una de las etapas de mi formación en la maestría, gracias por haberme permitido ser una de las personas que tuvo la oportunidad de ser asesorada por un excelente y sutil ser humano como lo es usted.

Agradezco a mi codirector Dr. Adolfo Olea Franco cuyo amplio conocimiento y su especial ayuda brindada, contribuyó a la elaboración y desarrollo de esta tesis, gracias.

Agradezco al Dr. José Manuel Juárez Núñez, por su calidad humana, sus enseñanzas y por su tiempo compartido.

Agradezco a mis grandes amigos y compañeros que siempre han estado a mi lado apoyándome en este hermoso proyecto, Noé Becerra, gracias, Huenú mi querida uruguaya gracias por tu gran ayuda, a Víctor Escalante, a mi siempre compañera y amiga Alma Rodríguez.

Y como no agradecer a un ser que siempre me ha acompañado no interesando mi estado de ánimo, siempre hay un ladrido aunque en momentos se dormía sobre mis libros o junto a mis pies gracias a mi querida y amada mascotita *Perla*.

GRACIAS

Índice

Dedicatoria	
Agradecimientos	
Resumen/abstract	
Introducción.....	10
Capítulo I. Antecedentes hacia la integración educativa de los niños con necesidades especiales al nivel preescolar en México.....	24
1.1 Metodología.....	24
1.2 Procedimiento.....	27
1.3 Recuento hacia la integración de los niños con necesidades educativas especiales	29
1.3.1 Antecedente de la educación especial.....	30
1.3.1.1 Antecedentes de la educación preescolar y la integración educativa en México así como su proceso de desarrollo.....	39
1.3.1.2 Antecedente histórico del concepto y terminología de la educación especial.....	50
1.3.1.3 Integración de niños con necesidades educativas especiales.....	53
1.3.1.4 Políticas de integración en México.....	59
Capítulo II. Políticas de la educación preescolar e integración en México.....	70
2.1 Perfil de un docente del nivel preescolar.....	70
2.2 Necesidades de formación de los docentes.....	85
2.3 Formación docente dirigida a niños con necesidades educativas especiales.....	90
2.4 Diagnóstico de carencias de un docente de preescolar confrontado con la integración educativa y niños de educación especial	93
2.5 Antecedentes de la educación preescolar en el sistema educativo Mexicano	94
2.6 Actitudes predominantes en relación a la discapacidad en la población mexicana	98
2.7 Instrumentos normativos nacionales e internacionales	102
2.7.1 Acuerdos fundamentales sobre educación.....	104
2.7.2 Conferencias mundiales sobre necesidades educativas especiales....	105
2.7.3 Acuerdos políticos nacionales y marco normativo legal sobre discapacidad y atención de las NEE	106
2.8 Análisis del discurso de la política educativa oficial, sobre integración de niños con NEE, y capacitación docente	107
2.8.1 Ley N° 19.284 la plena integración de las personas con discapacidad.....	109
2.9 Perspectiva del docente sobre capacitación recibida.....	116
2.10 Institución encargada del manejo de los programas de capacitación	118

Capítulo III. Normatividad y atención de niños con necesidades especiales en el preescolar del Distrito Federal.....	131
3.1 Análisis de las instrucciones presentadas por el organismo encargado en el manejo, estancia y el número de niños que se deben de atender por espacio	131
3.2 Matrícula de niños inscritos en preescolar.	132
3.3 Matrícula de niños integrados en aulas regulares.	134
3.4 Número aproximado de educadores especiales del nivel de preescolar en el Distrito Federal.	138
Capítulo IV. Accesibilidad física.....	140
4.1 Análisis de los factores que influyen en la aceptación e integración de niños con necesidades educativas especiales en el medio escolar.	141
4.2. Dimensión físico ambiental.	151
4.3 Condiciones de accesibilidad físico en escuelas públicas.	154
4.4 Manejo de adaptación en los espacios existentes en las escuelas públicas.	158
Consideraciones finales.	165
Siglas utilizadas.....	174
Bibliografía consultada.....	176

Resumen

En la actualidad, los docentes del nivel pre escolar enfrentan serios retos y problemas en su diaria atención con escolares que tienen necesidades educativas especiales (NEE), es evidente que no existe una adecuada preparación y capacitación, producto de una ausencia de continuidad y coordinación por parte de los diversos gobiernos federales y dependencias gubernamentales desde mucho tiempo atrás.

El presente trabajo, basado en el método documental, pretende diagnosticar a detalle dicha problemática, fundamentando su análisis y revisión principalmente en la importancia de la formación del docente para así determinar su impacto en la atención y aprovechamiento por parte de los escolares con necesidades educativas especiales (NEE).

Palabras clave: “La formación docente, La integración educativa, educación especial y necesidades educativas especiales”.

Abstract

At present, the level of preschool teachers face serious challenges and problems in their daily school care with special educational needs (EEN), it is clear that there is no adequate preparation and training, resulting from a lack of continuity and coordination part of the various federal and government agencies for a long time.

This paper, based on the documentary method, intended to diagnose this problem in detail, basing its analysis and review mainly on the importance of teacher training in order to determine their impact on the care and use by school children with special needs (EEN).

Keywords:

• Teacher training. • Special Education. • Special education needs. • Educational integration.

Introducción

A partir de los años 90, tuve la fortuna de ser parte de la plantilla de educadoras que laboraban en uno de los centros de desarrollo infantil (CENDI), pertenecientes a la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), en el cual viví experiencias que no sólo me ayudaron a crecer profesionalmente, sino también a calibrar las necesidades que se alcanzaban a percibir en cuanto a la realización de las actividades del docente frente al grupo. Esta experiencia me permitió observar que estaba en el maestro aceptar que carecía de elementos esenciales para llevar a cabo sus actividades; también observé que estaba en el maestro la búsqueda de aquellos mecanismos que le permitieran y ayudaran a estar al día con técnicas, temas y contenidos que propiciaran el desarrollo de su labor educativa. Sabemos que la capacitación da la libertad al maestro de elegir aquellos contenidos que le ayuden a remediar las deficiencias que se crean con el pasar del tiempo y el desarrollo de su actividad.

Este déficit observado tiene como causa la falta de cursos de formación que la propia institución podría proporcionar al percatarse de las diferentes necesidades del docente. En el pasado, los cursos que impartía la SEP a los CENDIS estaban dirigidos a gestionar las relaciones entre los trabajadores de la misma institución, en lugar de cubrir las necesidades didácticas requeridas por los programas de la SEP.

Recordemos que en los primeros años de la década de los 90 se inició una importante reforma educativa que tuvo su origen en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (SEP, 1992), ratificado por el gobierno federal, los gobiernos de las distintas entidades federativas y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Las orientaciones establecidas por este acuerdo fueron plasmadas en 1993 en la Ley General de Educación y tres años más tarde en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 (Latapí, 2004: 417-436).

Esto tuvo como efecto que se activaran los mecanismos necesarios para implementar aquellos elementos ya actuados en la práctica educativa pero no explicitados anteriormente en los programas.

Los puntos acordados fueron: “impartir una educación con cobertura suficiente y con calidad adecuada; la reorganización del sistema educativo, la reformulación de contenidos y materiales educativos y la revaloración social de la función magisterial”.¹ Lo cual llevó a la SEP a prestar atención inmediata a los programas que tenían como objetivo fortalecer la formación de los docentes en servicio. Dicho fortalecimiento encuentra sus fuentes en los Programas Emergentes de Actualización Magisterial (PEAM), el Programa de Actualización del Magisterio (PAM), y el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE).

Vistas las necesidades de implantar un sistema que se encargara de la actualización permanente del magisterio y apoyara las acciones que se encuentran en relación con la formación docente, surge en 1995 el Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP).

Aunado a esto, es necesario mencionar la realización de conferencias internacionales impulsadas por la ONU que impactaron en forma directa las políticas educativas de diversos países. Una de ellas fue la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos realizada en Jomtien, Tailandia, en 1990. Los lineamientos emanados de esta conferencia influyeron en la mayor parte de los países de América Latina provocando una serie de reformas conducentes a la integración educativa.

Los cambios asociados a la integración educativa, en particular la incorporación de niños con Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE) a los grupos de educación regular, nos llevaron a vivir experiencias difíciles dentro del CENDI donde yo laboraba, pues pusieron al maestro en situaciones en las cuales no se tenía una información completa y real. Esta imposición hizo que las docentes nos hiciéramos a un lado y no nos diéramos la importancia que merecíamos como educadoras. Les competía a las autoridades pedirnos información o nuestros puntos de vista sobre las problemáticas suscitadas en nuestro centro. El centro infantil se convirtió en un lugar de enfrentamientos y desacuerdos. La toma de decisiones inconsultas por parte de las autoridades hizo que el ambiente se volviera inseguro y se evitara enfrentar dicha problemática.

¹SEP (1992), Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, México, 1992. p.7.

La razón era que como docentes no nos sentíamos capacitadas para llevar a cabo dicha acción impuesta por el gobierno federal e incorporada a la Ley General de Educación. Esta ley trata de resolver la problemática con indicaciones superficiales como aquella de transmitir a la SEP la orden de impartir cursos de capacitación para poner en práctica dicha reforma.

¿Qué significa capacitación docente?

La capacitación es un proceso por el cual el docente adquiere nuevas destrezas y conocimientos que promueven fundamentalmente un cambio de actitud. En este proceso se estimula la reflexión sobre la realidad y se evalúa la potencialidad creativa, con el propósito de modificar esa realidad hacia la búsqueda de condiciones que permitan mejorar el desempeño laboral.

La sociedad actual exige a los docentes una mayor perspectiva y entrega en la búsqueda de nuevos caminos o estrategias de enseñanza-aprendizaje, acordes con los nuevos avances tecnológicos y científicos. La labor de docentes capacitados y actualizados ayudaría a los alumnos(as) y a los padres de familia a encontrar soluciones a la problemática de su comunidad, lo que a su vez se convertiría en un punto de partida para generar nuevo aprendizaje. Lograr esta meta demanda que el docente se capacite.

El año de 1993 fue declarado año de la capacitación docente, intentando seguir a rajatabla las prescripciones de la Nueva Ley Federal de Educación (abril, 1993). En sus artículos 46, 47 y 53 la capacitación juega un triple papel:

- Mejorar las condiciones laborales;
- proponer un espacio grupal de adultos, y
- realizar actividades donde se compartan conocimientos.

La ley crea la posibilidad de establecer soluciones acordadas entre los distintos sujetos, dando soluciones a las más diversas problemáticas profesionales presentadas. Mejorar las condiciones laborales implicaba mejorar las propuestas pedagógicas de los docentes, así como lo referente al desarrollo de una actitud psicológica y lo relacionado al clima laboral.

Por lo que la capacitación se vuelve un derecho ganado en infinitas luchas gremiales y en un deber, pero, sobre todo, para sí mismo como profesional.

Creemos fervientemente que, dotando al docente de herramientas metodológico- didácticas es posible garantizar que los alumnos aprendan más y mejor. Cuestionamos los modos de implementarlas y la falta de medios para re direccionarlas y hacerlas más adecuadas a niños con NEE. Con esto se pretende enfatizar la necesidad de un seguimiento evaluativo (real) de la capacitación docente, es decir, en su relación directa con el mejoramiento de la propuesta de enseñanza y su huella en el aprendizaje de niños.

Efectivamente, la misma SEP reconoce “falta capacitación y actualización de las educadoras, ante la ausencia de mecanismos y esquemas que permitan la permanente revisión de sus capacidades”, cabe aclarar que si bien se han implementado alternativas de formación continua en el servicio, son pocas o nulas las opciones para atender a los niños con necesidades especiales desde un enfoque integral y de atención a la diversidad.

Uno de los vacíos encontrados en el proceso de investigación marca la carencia de una formación específica para aquellos docentes de la educación regular que tengan a su cargo atender también a niños con NEE, de acuerdo a la política de integración educativa. Esta carencia se refiere tanto a las praxis educativas como a la documentación encontrada en relación con la capacitación docente. Se encuentra, relejendo el material, una fuerte asimetría entre las políticas educativas y la implementación de la capacitación docente y como consecuencia de ésta la praxis educativa.

En una segunda lectura del material, que corresponde al periodo 1993-2004, encontramos que se hace hincapié en la necesidad de la **integración** de los niños con NEE y en la capacitación de los docentes para realizar esa tarea.

En mi experiencia laboral en los CENDIS me he cuestionado ¿qué necesidades de atención se derivan de un aula de educación preescolar regular donde asisten también infantes con requerimientos especiales? ¿Cómo han influido las reformas educativas en la capacitación docente? ¿Las reformas educativas propuestas por el gobierno han llevado a la inclusión de los niños con NEE en las aulas regulares?

Otra de las preguntas que guían la investigación es ¿cuáles competencias profesionales docentes se deben desarrollar para brindar a esta población un servicio de calidad sin descuidar al resto del grupo?

El objetivo general que me he marcado para esta investigación es analizar las competencias docentes de educación preescolar necesarias para la atención educativa de niños con necesidades especiales, a partir de la revisión documental de la práctica docente de las educadoras de este nivel.

Este objetivo nos conduce a una serie de objetivos específicos que comprenden:

- 1) Caracterizar las necesidades educativas especiales que se presentan con mayor frecuencia en las instituciones de educación preescolar.
- 2) Analizar la documentación sobre la práctica docente en el aula, para atender a niños con necesidades educativas especiales.
- 3) Relacionar las necesidades educativas especiales de los niños con el currículo de la educación normal de educadores.
- 4) Identificar los requisitos de capacitación y formación docente de los maestros que atenderán a niños con requerimientos especiales.

Uno de los componentes básicos que la Subsecretaría de Educación Básica y Normal ha desarrollado en el Distrito Federal para mejorar la práctica educativa, es la formación de docentes en servicio, cuyo propósito central es contribuir a desarrollar las competencias profesionales docentes, y que éstas se reflejen en la práctica pedagógica y los desempeños de las y los alumnos.

El proceso de formación consiste en reconocer el carácter profesional de la docencia para dar respuesta a las demandas sociales, a fin de garantizar la adquisición de un conjunto de competencias prácticas, necesarias tanto para que sepan adecuarse a los permanentes cambios como para que trabajen con los alumnos de diversos grupos culturales, sociales y lingüísticos.

El respeto por las diferencias culturales y el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes son dos objetivos centrales en la formación de los docentes, para ello, en cada uno de los niveles educativos, los docentes cuentan con sus propios programas de formación continua.

Sin embargo, si bien es cierto que el magisterio en su conjunto cuenta con opciones de formación, también es cierto que muchas de ellas no se corresponden con los lineamientos marcados en las políticas educativas establecidas. Una de ellas es la referida a la integración de niños con necesidades especiales a los diferentes grupos de la educación básica, que desde 1993 se viene implementando en todos los niveles.

Para el caso de los docentes de preescolar “la integración de niños con necesidades especiales constituye un gran reto que requiere de conocimiento y habilidades específicas, que los docentes en general no poseen; aunado a esto se encuentran concepciones y mitos sobre la realidad y dificultades que experimentan estos niños en su integración y desarrollo”.²

La investigación se propone además analizar las características de dos programas de formación de docentes de educación preescolar y establecer cuál es la capacitación de los docentes que se encuentran en servicio. Para ello se analizarán los programas de la licenciatura en educación preescolar impartidos en la Normal de Maestros y en la Universidad Pedagógica Nacional. Se revisará, asimismo, la documentación emitida por el PRONAP.

Se pretende corroborar estos supuestos desde una perspectiva pedagógica, tomando como primer eje el análisis de las políticas educativas desarrolladas de 1993 a 2004, desde el punto de vista internacional, y como segundo eje el nivel de capacitación que el docente recibe para hacer frente al nuevo acuerdo de inclusión en el nivel preescolar.

Ante la carencia de una formación apropiada, se requiere que el docente conozca y se instruya en el uso de las herramientas pedagógicas necesarias para la acertada integración de niños de educación especial en los grupos regulares. Podemos suponer además que si el docente de preescolar recibe una formación continua y específica para la población con NEE que atiende, entonces será capaz de instrumentar acciones que coadyuven al desarrollo integral de los niños desde la diversidad.

² A. Moriña D. (2004), *Teoría y práctica de la educación inclusiva*, Málaga.

Por lo expuesto anteriormente, en este trabajo de investigación se proporcionan elementos para promover alternativas de formación a los docentes que atiendan en sus grupos a niños con necesidades educativas especiales.

La esencia del problema planteado puede encontrarse en los enunciados mismos del 3er artículo de la Constitución Mexicana que afirma: “todos los seres humanos tienen el derecho a tener una educación sin distinción de raza, color, etnia”, y este derecho es respaldado por el acuerdo suscrito con la UNESCO en 1990.

La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (1990) planteó que una de las herramientas esenciales es la capacitación constante del docente, sin la cual es imposible poner en práctica las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad.³

La educación básica se encuentra respaldada por la legislación como un derecho y una obligación de los ciudadanos, se distribuye en tres niveles donde se encuentra la preescolar, que tiene como fin coadyuvar a un desarrollo integral y equilibrado promoviendo la socialización y la afectividad, el desarrollo de las capacidades comunicativas, el pensamiento matemático, el conocimiento del entorno natural y social, el desarrollo físico y psicomotriz, así como la expresión y la apreciación artística, la convivencia libre, tolerante y estimulante que contribuya de forma firme al desarrollo integral de los niños. Esto propiciará un mejor desarrollo y una mayor permanencia dentro del sistema escolarizado, además de contribuir a mejorar las características de los espacios en donde inician su desarrollo escolar los niños. Estos objetivos pretenden cumplirse en los centros de educación preescolar de carácter público.

Se presenta una diferencia marcada de la educación inicial en relación con la educación preescolar, ya que, al contrario de la inicial, sólo brinda un servicio educativo de tres horas diarias a niños mayores de cuatro años hasta su ingreso a la primaria. Desde 1993 esta modalidad se hace obligatoria, pero es a partir del 2005, cuando se puede aplicar, así, este

³ Boletín 21, Proyecto Principal de Educación, en América Latina y el Caribe, UNESCO, Santiago, Chile, Abril, 1990.

nivel constituye un antecedente de la educación para la cual se expide un certificado de preescolar que permite el ingreso a la educación primaria.

Como parte del servicio educativo de la educación preescolar es posible distinguir cuatro modalidades.

1. *La general*: educación ofrecida por la SEP, los gobiernos de los estados y los particulares en el medio rural y urbano. El personal docente posee un perfil obtenido mediante la capacitación o el egreso de una escuela normal.
2. *La indígena*: impartida por la SEP, a través de la Dirección General de Educación Indígena, donde su personal se conforma con normalistas o con egresados de licenciatura con carrera afín a la educación.
3. *Los cursos comunitarios*: Se conocen como uno de los servicios del nivel preescolar dirigido a las localidades que carecen de escuelas de educación preescolar y primaria y que tienen más de 35 niños en edad escolar. Los imparten jóvenes egresados de secundaria a quienes se capacita como instructores; la comunidad gestiona su contratación y pago y se compromete a brindarles alojamiento y alimentación. Este servicio depende del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), organismo descentralizado de la Secretaría de Educación Pública, con patrimonio y personalidad jurídica propios.
4. *La asistencia social*: donde madres educadoras son quienes atienden a los niños con la modalidad de los CENDIS, pero a diferencia de éstos, ellas son capacitadas por educación inicial, sin considerar sus estudios.

Lo anterior explica parte de la problemática que se está viviendo actualmente en la educación preescolar, con la integración de niños con NEE en aulas regulares. En función a lo antes explicado cabe preguntarse: ¿será esta formación suficiente para que el maestro esté al frente de un grupo en el cual están presentes niños con NEE? ¿Podríamos pensar que para educar a los niños no se necesita de una formación integral sólida? o es que acaso ¿existen preferencias por ciertos niños y exclusión de otros?

El Programa Nacional de Educación 2001-2006 estableció que la educación básica nacional debía: “Garantizar el derecho a la educación expresado como la igualdad de oportunidades

para el acceso, la permanencia y el logro educativo de todos los niños y jóvenes del país en la educación básica”.⁴

Con base en todos estos argumentos y mi experiencia frente a grupo, considero que no se ha otorgado la atención debida a la capacitación docente. Conviene aquí preguntarse si el hecho de que niños con necesidades especiales acudan a la escuela regular podrá garantizar la igualdad de oportunidades, o más bien generará nuevas formas de desigualdad.

¿Ha podido garantizar la actual capacitación docente los derechos de integración, igualdad de oportunidades de los niños con necesidades especiales? ¿Por qué se presentan diversas problemáticas en la integración? ¿Cuál es el perfil que debe tener el docente para desarrollar mejor sus funciones psicopedagógicas con estos niños? Estas y otras muchas preguntas quedan en el aire, pero se espera encontrar respuestas a las mismas a través de la revisión detallada de los programas de educación que los nuevos gobiernos han presentado durante los periodos anteriormente señalados. Se intentará conocer si los lineamientos de las políticas educativas de los gobiernos sexenales se reflejaron en la cotidianidad de la actividad escolar; para esto se realizará la revisión de los programas sectoriales, partiendo desde el programa del sexenio de Ernesto Zedillo hasta el actual de Felipe de Jesús Calderón Hinojosa.

Respaldado por el Artículo Tercero de la Constitución Mexicana, y encaminado a la formación de ciudadanos libres, responsables, creativos y respetuosos de la diversidad cultural, el gobierno federal plantea como prioridad de este sexenio ofrecer a los niños, jóvenes y adultos más opciones educativas, independientemente de su condición económica, social, ideológica, de género, etnia o región; haciendo énfasis en superar las deficiencias que se presentan en el sistema educativo, subrayando como necesidad la preparación del maestro, sus compromisos y sus esfuerzos cotidianos; ejes centrales y factores que pueden favorecer el éxito de la reforma educativa. Se aspira a “***Una educación de calidad con equidad***”.

⁴ Programa Nacional de Educación 2001-2006, Objetivos estratégicos de la Educación Básica Nacional, septiembre de 2001, p. 129.

¿Es que acaso no se necesita tener un buen funcionamiento del sistema educativo para que la reforma tenga éxito? ¿Por qué sólo centrarse en la preparación del docente y no en su capacitación?

Es importante puntualizar alguno de los objetivos que se señalan dentro del actual Programa Sectorial de Educación 2007-2012, de Felipe de Jesús Calderón Hinojosa, donde se ve su interés en trabajar más de cerca lo referente a la educación y cuyos objetivos especifican:

1. Ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad.
2. Ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos, el desarrollo de competencias y la adquisición de conocimientos a través de actividades regulares del aula, la práctica docente y el ambiente institucional, para fortalecer la convivencia democrática e intercultural.⁵

Según el Programa Sectorial de Educación, cada uno de estos objetivos debe reflejar los principios de *calidad y equidad*, ¿realmente se pensó en los niños con necesidades educativas especiales, en mejorar su entorno o sólo en integrarlos? No queda claro cuál es el sentido real de estos objetivos y de las políticas de este sexenio en relación a la educación inclusiva.

Actualmente la educación en México se considera un tema de preocupación según el análisis realizado por Andreas Schleicher, donde deja ver el crecimiento en los últimos años, partiendo de 1995 a 2005, de la infancia temprana ya que en México 53 niños de cada 100, entre tres y cuatro años de edad, ya participan en la educación preescolar. Se maneja que el gasto por niño en el nivel preescolar es mayor que en los niveles de primaria,⁶ por lo que la educación se debe pensar en relación al número de estudiantes inscritos. En México es lastimoso darse cuenta de que la educación preescolar se excluye del gasto dirigido al área educativa. Según los datos presentados, el gasto por estudiante en el resto de los niveles académicos es de USD 2,405, inferior a la presentada por la OCDE que es de USD

⁵ Programa Sectorial de Educación, Objetivos del Programa Sectorial de Educación 2007-2012, México, SEP, 2007, p.14.

⁶ A.Schleicher, "Panorama de la Educación 2008", Nota informativa de la OCDE para México.

7,527.⁷ Se observa el más grande déficit en el gasto por estudiante, específicamente, en el nivel de primaria el gasto es de USD 1,913. Es un porcentaje muy bajo en comparación con el manejado por la OCDE, que asciende aproximadamente a una tercera parte del promedio que maneja.⁸

Lo anterior lleva al cuestionamiento de ¿cuál es el presupuesto destinado para el nivel de preescolar?

Si tomamos como referencia que dentro del gasto público destinado a la educación no se contempla el gasto reservado a la educación preescolar y el gasto por capacitación docente, entonces tenemos aquí uno de los antecedentes que afectan sin duda la calidad educativa.

Otro de los factores que afectan la educación en México es *la multiplicidad de autoridades e instituciones, con diferentes visiones*, que complican la regulación de los programas y su desarrollo. Sumado a esto se presenta la reforma educativa legislada en 1992, a través de la Ley General de Educación (LGE), que respaldada por la Constitución establece los principios para “Garantizar el derecho a la educación expresado como la igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro educativo de todos los niños y jóvenes del país en la educación básica”.⁹

El Artículo. 41 de la LGE afirma que los docentes involucrados, los tutores y los padres de familia recibirán orientación constante y recibirán apoyo de la mencionada reforma, lo cual es cuestionable ya que este apoyo no se da y el principal afectado es el alumno con necesidades educativas especiales.

Para todo sistema educativo moderno se debería tener en cuenta el perfil de formación con el que cuenta el docente, factor necesario a ser vigilado, como forma de anticipar los cambios que surgen desde el punto de vista económico, institucional y pedagógico dentro del sistema mismo.

⁷ *Idem.*

⁸ *Idem.*

⁹ México, SEP (2006), Programa Nacional de Educación 2001-2006.

Ante los cambios que constantemente se presentan en la educación, los docentes deberían recibir capacitación y actualización para perfeccionar sus conocimientos y técnicas, además de buscar el equilibrio entre las competencias propias y las habilidades pedagógicas.

La calidad de la educación dependerá de la formación permanente del docente en servicio; la actualización y capacitación darán herramientas suficientes para hacer frente a la problemática que está pasando el docente de preescolar con la nueva reforma, la cual explicita la integración de niños con necesidades especiales en aulas regulares. En este campo el docente ha mostrado sentirse desprotegido.

Ya que lo expresado por la LGE, no se dio en su inicio ni se ha dado actualmente, me pregunto entonces ¿cómo el docente puede estar trabajando con estos niños, si no cuenta con recursos adecuados y necesarios para lograr sus objetivos?, ¿cómo lograr una educación integral y de calidad si no se tiene en cuenta que la educación preescolar integrada es indispensable para “el desarrollo de todo ser humano”?

El hombre es un ser en relación-con-otro, como lo postula Heidegger; sin embargo, la individualidad de cualquier sujeto parte de seres humanos que actualizan en otros algo que los realiza también a ellos mismos; de esta forma, a la condición humana de *ser-con-otro* se agregan las condiciones de *ser-por-otro* y de *ser-para-otro*.

Todas las relaciones actualizan la naturaleza humana y se resuelven en exigencias o responsabilidades personales y comunitarias. Por lo que la educación integral debe asignar metas, fines y propósitos educativos dirigidos a relaciones de sentido conducentes al perfeccionamiento humano. Los valores educativos más importantes deben orientar la acción hacia dichas metas. A nivel filosófico, se manifiestan en la realización de la libertad que implica el cumplimiento de responsabilidades y corresponsabilidades educativas; a nivel ético se manifiestan en la acción de la voluntad que mantiene las metas por sobre las desviaciones tendientes a pervertir o anular su cumplimiento; finalmente, a nivel psicológico, en la aplicación del autocontrol que permite sobreponerse a eventuales manipulaciones o controles externos tendientes a recompensar conductas inmorales y castigar conductas morales.

Esto deja claro cuáles son los pro y los contras que involucra la educación preescolar integrada, donde se puede divisar el papel fundamental del docente, pero del docente no olvidado, del docente que está en constante capacitación, que es aquel docente que no sólo tiene herramientas tomadas de su formación inicial. Sino del docente que, además de su formación inicial, tiene una formación profesional adquirida por la actualización constante que recibe de las entidades correspondientes. Esto último debería pensarse para los docentes de preescolar que se encuentran frente a grupos regulares.

Para ahondar más en el tema de la capacitación de los docentes de preescolar que tienen grupos regulares, es importante puntualizar que dentro de toda esta problemática existe la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) a la cual se le asignó brindar de forma constante el apoyo a estos docentes; su tarea es la de instrumentar la Integración Educativa (IE). Se intensificó su participación en esta problemática a partir del año 2004 con el cambio curricular que se dio en el nivel de preescolar, donde el apoyo fue directo con el docente regular y con el grupo. Esto ocasionó confusión en el docente regular, pues para ellos la IE es responsabilidad de los docentes de USAER y para éstos el apoyar y orientar al docente que está frente a grupo regular trabajando la IE dejara ver los logros del trabajo conjunto de ambos servicios.

En el CENDI de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), la dirección llamó a las docentes, incluida yo, a aceptar el reto de la educación inclusiva, a pesar de que no hubo capacitación para ello. Eso hizo que nos sintiéramos desprotegidas y que mi inquietud se focalizara en saber cuáles han sido los temas de actualización, qué apoyo se da al docente para contar con herramientas suficientes que le ayuden a enfrentar dicha problemática y, más que nada, saber cuál debe ser la forma de enseñanza del docente que atiende a niños con NEE dentro del grupo. Al integrarme al quehacer cotidiano de los maestros, las preguntas con las que he manejado mi investigación se encaminaron a entender por qué interesarnos en el contenido de los temas de capacitación con los que el docente debe contar, y así tratar de tener claro en qué medida los cursos nacionales responden a sus necesidades, intereses y expectativas. Lo anterior ocasionó que al profundizar en la investigación, surgieran diferentes cuestionamientos encaminados a conocer al maestro más

de cerca, tales como: ¿cuál es el perfil del maestro? ¿Qué factores obstaculizan el desarrollo exitoso de las tareas previstas por el programa?

Capítulo I. Antecedentes hacia la integración educativa de los niños con necesidades especiales al nivel preescolar en México

Para un escritor, no hay universidad ni escuela
que enseñe lo que enseña la vida

Ana María Matute

Es por demás señalar la importancia de un capítulo que te lleva claramente por cada recorrido sinuoso que fue teniendo esta investigación, para ello cito lo planteado por Agnes Heller que dice que una buena teoría de la historia no se caracteriza simplemente por abarcar un mayor número de hechos, sino, ante todo, por obtener un mayor significado del pasado.¹⁰

Es claro que la historia es esencial para todo trabajo; efectuar un giro hacia el pasado nos ayuda a realizar una interpretación y comprensión histórica, a concebir la transparencia del mundo que nos ocupa. La importancia de tener claro que método se debe elegir en una investigación es concluyente, ayuda a saber con cuáles instrumentos se debe contar y tener presentes las perspectivas trazadas, por lo que es claro que la revisión de la historia ayuda a tener elementos para lograr el reconocimiento y la accesibilidad de los testimonios del pasado, ofreciendo representatividad y relevancia desde el presente.

1.1 Metodología

En aras de la claridad, se revisan algunas ideas relevantes sobre la función docente subrayando cada componente que forma parte de ésta. Se puntualiza que el “Método son reglas ciertas y fáciles, gracias a las cuales quien las observe exactamente no tomará nunca lo falso por verdadero, y llegará, sin gastar inútilmente esfuerzo alguno de su espíritu, sino aumentando siempre, gradualmente, su ciencia, al verdadero conocimiento de todo aquello de que sea capaz”.¹¹

¹⁰ A. Heller (1985) [orig.1982], *Teoría de la Historia*, Barcelona, Fontamara.

¹¹ R. Descartes (1984), *Reglas para la dirección del espíritu*, Alianza Editorial, Madrid.

En la historia de la educación se asienta claramente el modelo de educación hoy imperante, las modificaciones que éste ha tenido en los últimos años, así como los rasgos del mismo que favorecen la innovación educativa o, por el contrario, la inhiben.

En lo expuesto por Carbonell (2001: 27-28), encontramos que hay mayor innovación educativa en el nivel básico, caracterizado por tener mayor flexibilidad y experimentación en la organización institucional, así como en los contenidos, estrategias y modo de enseñar y aprender, por tener menor presión y control a nivel tanto académico como familiar y social.

Carbonell (2001) detalla la innovación como una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas. Así como de introducir, en una línea renovadora, nuevos proyectos y programas, materiales curriculares, estrategias de enseñanza y aprendizaje, modelos didácticos y otra forma de organizar y gestionar el currículo, el centro y la dinámica de aula.¹²

Lo anterior reafirma el grado de implicación de los agentes educativos y lo fundamentales que son la formación y la capacitación docente en la innovación educativa. La docencia es una labor que requiere de mucha dedicación, gran cantidad de trabajo intelectual y reserva de energía emocional. Aquí es importante hacer énfasis en lo referente a las reformas, donde Hargreaves (1999) señala que las reformas deberían ser complementadas con políticas serias de innovación. En este sentido, hay que recordar que un recurso prescindible en los procesos de la mejora escolar es el profesorado o educador.¹³

Al tiempo que se fomenta la formación y la capacitación docente, debe mantenerse también la libertad de iniciativa y el libre albedrío de los educadores. La disciplina intelectual no está reñida con la creatividad, es más bien, con frecuencia, su condición de posibilidad.

En este contexto las políticas internacionales y nacionales de educación especial (1992-2004) plantean realizar una revisión para establecer si en las nuevas políticas educativas se encuentran programas de capacitación docente, para hacer frente a la inclusión en el nivel

¹² *Revista Pedagógica Innovando*, núm. 68, 05 de abril de 2011.

¹³ *Idem*.

preescolar. Esto nos muestra que sin una capacitación específica que facilite poner en práctica las nuevas políticas, el docente de educación regular es condenado al desconcierto. El docente es el sujeto central de esta exploración, lo cual hace necesario indagar cuáles son los requerimientos de formación de un docente que se encuentra frente a un grupo regular en el que serán incluidos niños con necesidades educativas especiales.

Lo anterior nos lleva a afirmar que la investigación es considerada como una herramienta que nos ayuda a conocer lo que nos rodea no dejando de lado los procesos dinámicos, cambiantes y continuos que se dan. Por lo que el método es conocido como un procedimiento riguroso que se encuentra expuesto indudablemente con el fin de lograr la adquisición, organización o sistematización y expresión o exposición de conocimientos tanto en su aspecto teórico como en su fase experimental. Umberto Eco dice al respecto que la tesis es como un cerdo, no debe tener desperdicio.

El método de información bibliográfica, por tanto, es el que permite al usuario utilizar el material registrado en determinados documentos como herramientas de apoyo para obtener una información veraz.

Umberto Eco (1986) dice en su libro *¿Cómo se hace una tesis?* que detallar una tesis se estudia un objeto valiéndose de determinados instrumentos, como los libros, siendo esto imprescindible en cualquier investigación. Es claro que el método bibliográfico se considera como los hilos que permitirán localizar y seleccionar la información precisa dentro de un acumulado de documentos existente.

La tesis que se presenta sugiere un trabajo de investigación bibliográfica el cuál fundamenta la propuesta del trabajo presentado, a su vez podemos puntualizar que esta investigación nos lleva a familiarizarnos con lo referente a las políticas educativas y nos muestra elementos esenciales para conocer de cerca todos los alcances que se pueden tener con el manejo correcto de la información obtenida. Esto la convierte en una herramienta completa y veraz.

1.2 *Procedimiento*

El procedimiento llevado consistió en una investigación bibliográfica, como se había mencionado con anterioridad. A continuación se señalará cada paso recorrido en la búsqueda y obtención de la información consultada. En el contexto se agrupan los diferentes escenarios visitados, que fueron los siguientes:

- a) La Coordinación de Educación Especial, ubicada en Tlalpan 515, Colonia Álamos. Delegación Benito Juárez, CP 03400, México, D.F. La cual es responsable de atender a la población con discapacidad, necesidades educativas especiales y aptitudes sobresalientes a través de 82 Centros de Atención Múltiple (CAM), 349 Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), y 7 Unidades de Orientación al Público (UOP). Se tuvo contacto con dos de los especialistas que forman parte de dicha plantilla de educación especial. La información proporcionada dejó clara la labor directa de cada especialista; enfatizaron que por cada periodo escolar a ellos les asignan un número de escuelas regulares a las cuales deben dar apoyo sólo en determinadas áreas, según la especialidad de cada profesional, por ejemplo, el que tiene la especialidad en matemáticas da su apoyo a través de explicaciones cortas y concisas de cómo enseñar determinada área a los alumnos con NEE. Esto nos ayuda a confirmar que no sólo los maestros que se encuentran frente a grupo no tienen clara esta reforma en la educación sino que tampoco la tienen los especialistas en la modalidad de educación especial.
- b) La Escuela Nacional de Maestros, ubicada en Tacuba 75, colonia Un hogar para nosotros, CP 11330, Delegación Miguel Hidalgo, México, D.F. En esta escuela la información recaudada fue directa, por parte de un maestro de la plantilla de profesionales, contratado para la formación de futuros maestros. Él dejó claro en su comentario que dentro del plan de estudio de los normalistas en formación está implícito el objetivo de que los maestros adquieran conocimientos en disciplinas psicológicas y pedagógicas que les permitirán comprender y aprender sobre el desarrollo y la madurez del niño preescolar, y así poder implementar actividades para acompañarlo en su desarrollo intelectual, afectivo, físico y emocional. Pero en relación a necesidades educativas especiales sólo hay una o dos materias que tocan lo referente al conocimiento conceptual de la discapacidad y no se les presenta como metodología o técnicas de

manejo en la enseñanza-aprendizaje junto a todo lo que esto conlleva internamente en sus contenidos; puntualizó que si el docente llegara a requerir preparación durante su labor, o más específicamente en alguna competencia específica, debería inscribirse directamente en las especialidades existentes. Esto sería parte de su formación individual.

- c) La Coordinación de Educación Preescolar, ubicada en Palma Norte 153, 4º piso, Colonia Centro, Delegación Cuauhtémoc. Encargada de Coordinar, verificar y evaluar, a través de los niveles de supervisión escolar, las actividades educativas y asistenciales en los planteles ubicados en el ámbito regional de su competencia, así como que estas se desarrollen de conformidad con las normas y lineamientos establecidos por las instancias competentes de la Secretaría y la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal.

Es importante señalar que dentro de esta coordinación depende el área de CAPEP el cual esta cuidadosamente dirigido por la Lic. Rosalba Montoya, psicóloga de profesión la cual su aportación suministrada va en relación a la labor de CAPEP en el D,F donde puntualizo que son los encargados de organizar y coordinar la aplicación de las normas, proyectos, programas y contenidos pedagógicos para la atención de los niños con capacidades diferentes, así como Planear, difundir y evaluar los cursos de capacitación, actualización y superación profesional del personal docente y directivo de CAPEP, es importante conocer que dentro de la plantilla que conforma CAPEP se encuentran docentes de formación como psicólogos, terapeutas del lenguaje entre otros; los cuales su labor la realizan solo en escuelas públicas. Junto con la información anteriormente comentada subrayo que la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) o los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) o instancias similares son organismos que apoyan directamente a los planteles de educación preescolar en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad. Asimismo, estas normas regirán las actividades de los Centros de Atención Múltiple (CAM) que atiendan a los alumnos que no logren su integración al preescolar. Señalando que el apoyo dado a las escuelas públicas era una

vez al mes y funcionan más como terapeutas individuales que profesionales que ayuden, orienten y apoyen diariamente al docente que se encuentra frente a grupo.

Toda la información recaudada en las visitas anteriormente planteadas, así como la revisión de publicaciones oficiales y de investigación, aportó elementos para comprender las concepciones, los supuestos teóricos, las problemáticas, el discurso y las perspectivas que se tienen acerca de la capacitación del docente activo; ayudó a tener claro que no basta con expresar una necesidad, sino que debe convertirse en un objetivo por alcanzar a través de la praxis en un tiempo determinado. La política educativa de capacitación del maestro activo expresada en el PRONAP plantea en abstracto las necesidades, los medios y los fines. No hay que olvidar, sin embargo, la compleja estructura y dinámica de las instituciones educativas y del sindicato magisterial, que acrecientan la dificultad de avanzar en la capacitación del maestro activo. La problemática laboral y salarial de este último es igualmente importante, porque puede reducir la motivación y entusiasmo para avanzar en su capacitación.

1.3 Recuento hacia la integración de los niños con necesidades educativas especiales

Es indudable que el actual sistema educativo aún enfrenta retos que impiden que algunos niños y jóvenes tengan acceso a la educación que requieren, específicamente la población que presenta NEE. Es importante tener en cuenta que para lograr tener un país con un desarrollo multicultural se necesita de un factor básico: respeto y aceptación a la diversidad, el cual ayuda a forjar una nueva sociedad y una mejor convivencia entre los individuos. Este factor nos remite a la integración educativa, la cual se asocia con la atención de alumnos con NEE, sin dejar de lado que este proceso implica un cambio en la escuela en todo su conjunto y en forma indirecta es benéfica para el resto de los alumnos y para la comunidad educativa en general, en cuanto incide en la gestión y organización de la escuela, en la capacitación y actualización del personal docente en el enriquecimiento de las prácticas docentes y en la promoción de valores como la solidaridad y el respeto entre otros.

Es importante impulsar acciones relacionadas con la información y sensibilización no sólo dirigidas a la comunidad educativa sino también a los conocidos como obstáculos que se

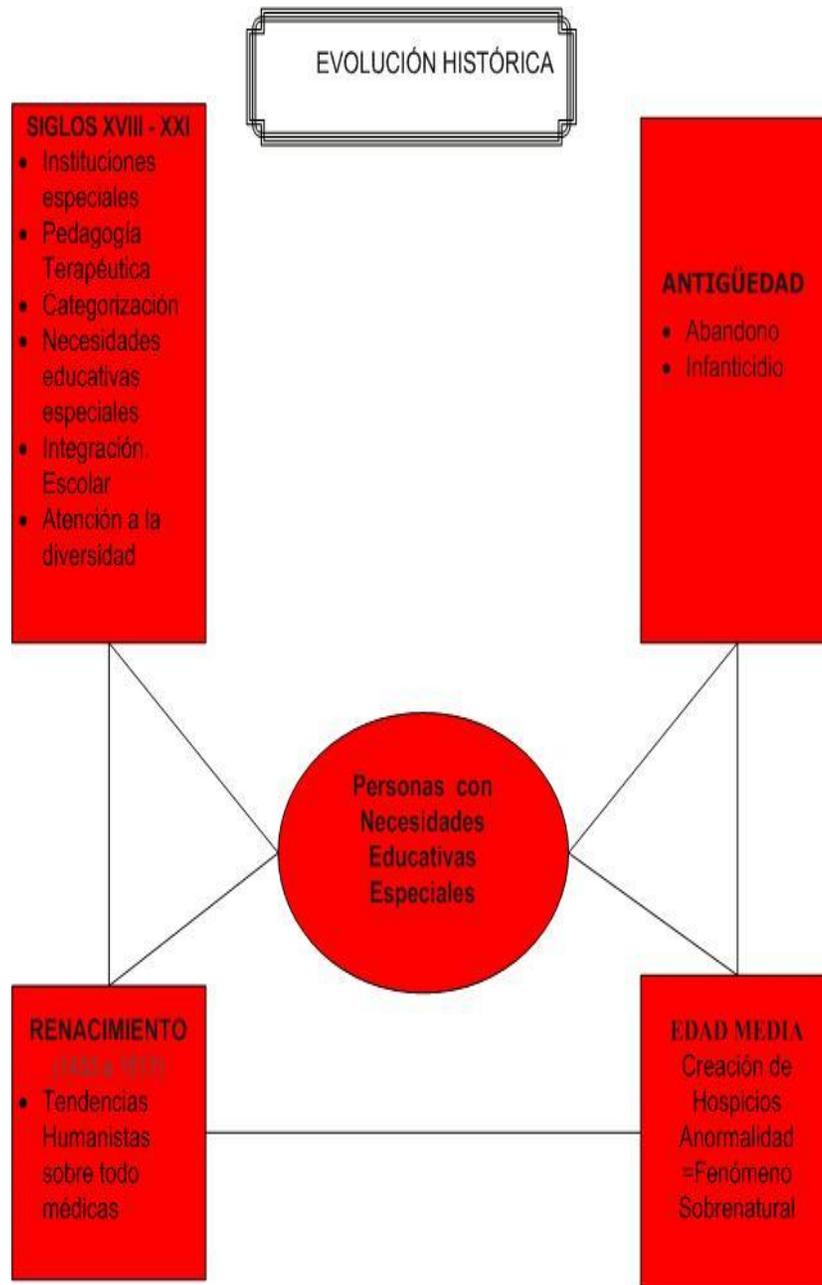
hacen presentes en su cultura, en las políticas y en las prácticas, lo que nos lleva a no sólo revisar documentos importantes sino al análisis de los mismos que nos lleva a plantear el reforzamiento sobre lo ya existente en relación a la poca tolerancia y apoyo que se les presta a las personas con NEE. Los que así actúan olvidan que un verdadero país cuya meta es alcanzar el nivel de desarrollo idealizado es aquel que tiene en cuenta la heterogeneidad de las características del ser humano. Lo que la historia nos muestra es que hubo ausencia de esta conciencia, por lo que las personas con NEE nunca existieron ni fueron considerados como tales.

1.3.1 Antecedente de la educación especial

Eureka En la Antigüedad, en la Edad Media, en la Época Moderna.

Las descripciones generales de la antigüedad demuestran el grado de rechazo y segregación que existía hacia las personas que la sociedad daba el nombre de “deficientes”. En esta época predominaban las explicaciones de tipo mítico y misterioso para referirse a perturbaciones de tipo mental, de forma más explícita se presenta la siguiente figura (1) donde se plantea la evolución que ha tenido la educación de las personas con necesidades educativas especiales, lo cual ha sido una constante lucha. La historia sirve de análisis, orienta en la creación de caminos que nos llevan a posiciones más progresistas y optimistas.

Fig. 1. Evolución histórica.



Fuente: Milagros (1997).¹⁴

¹⁴ G. M. Cañedo I. (1997), *Necesidades educativas especiales: Déficit a la capacidad*.

Desde la antigüedad los discapacitados fueron indistintamente despreciados, adorados, compadecidos, aniquilados o temidos según las ideologías imperantes en el grupo social de pertenencia.

Las antiguas culturas primitivas se abandonaban y dejaba morir a los niños deformes o discapacitados. Si eran adultos se los apartaba de la comunidad: se los consideraba incapaces de sobrevivir una existencia acorde con las exigencias sociales establecidas. El mismo Aristóteles, en el siglo V a.c., describe como los espartanos eliminaban a sus discapacitados o deformes arrojándolos desde la cima del monte Taigeto. Fue con el advenimiento del cristianismo que se inició un verdadero movimiento de asistencia y consideración hacia los minusválidos, los marginados, los desprotegidos. En la Edad Media, los enfermos y deformes eran apartados y marginados. Todos los estudios en relación con las personas” deficientes” a través del desarrollo histórico-social han tenido y aún mantienen implicaciones teóricas y prácticas en la actitud hacia estas personas y siguen manteniendo el interés por lograr que su existencia implique una calidad de vida superior, permitiendo así su total integración social.

Personajes de la educación especial

A mediados del Siglo XVIII, se produce la primera revolución industrial y tiene lugar un verdadero cambio en el trato de los “deficientes”. En esta época se abogaba por formar un hombre nuevo, por lograr un tratamiento humanitario para todos los “deficientes”.

También se crearon las condiciones para que los psiquiatras estudiaran y clasificaran las deficiencias. Los primeros psiquiatras en estudiar este fenómeno fueron Felipe Pinel (1745-1826) y Esquirol (1772-1840). Las investigaciones demostraron que: “las deficiencias no son homogéneas y que las personas tienen distintos grados de afectación” (Sansanovich: 1981). También se plantea que Seguin y Esquirol inician científicamente el estudio de la discapacidad mental.

Se observan avances en las ciencias médicas como también en los trabajos dedicados a la enseñanza del “deficiente”, entre ellos: el pedagogo suizo Juan Enrique Pestalozzi (1746-1827) promovió la necesidad de educar a los “torpes”, aunque, no se dedicó a todo tipo de deficiencias. Entre estos están los que tenían un estado de retraso mental profundo y sólo se

centró en aquellos que presentaban un estado más leve, además recomendó abrir casas especiales para educar a estas personas y trabajó también en el enunciado de algunos principios pedagógicos para trabajar con ellas.

En 1881, en Leipzig, aparece la primera escuela pública destinada a la enseñanza de deficientes mentales. En Argentina, la escuela primaria obligatoria y gratuita fundada en la ley 1420, hoy derogada por la Ley Federal de Educación 24.195/93, sentó las bases para una atención educativa básica sin barreras estructurales.

Así, se inicia un camino para encontrar soluciones alternativas a la atención del sujeto irregular en el ámbito educativo. Muchos son los logros obtenidos en los últimos años, en los diversos campos (legal, educativo, médico, social) en favor de los discapacitados. En los tiempos modernos aparecen hombres precursores en el campo de la rehabilitación. Itard sienta las bases de una pedagogía médica.

En Francia, por ejemplo, en 1828, se abrieron departamentos de atención a “deficientes”, inspirados en los resultados de Itard (1775-1838), quien demostró a través de trabajos con “deficientes” la posibilidad de enseñar y educar a los débiles mentales. Debe reconocerse que la primera revolución industrial con todos sus aportes e inventos ejerció una gran influencia en el desarrollo de los puntos de vista humanistas acerca de los “deficientes”, ya que creó las condiciones para que se profundizara en el estudio de las personas con distintas deficiencias.

En México, podemos destacar los aportes de educadores como Fray Pedro Ponce de León, Lorenzo Hervás y Panduro y Juan Pablo Bonet, refiriéndose a la educación de deficientes sensoriales, los cuales fueron los primeros reconocidos como personas especiales. En 1910 se crean institutos derivados del Patronato nacional de ciegos, sordomudos y anormales.

En 1933 se refunda el asilo de inválidos del trabajo como centro de educación especial con el nombre “Instituto Nacional de Reeducción de inválidos”, actualmente conocido como CPEE - María Soriano.

En los años 60 fue que se dio la expansión fundamental de los centros de educación especial, abiertos por iniciativa de padres y fruto de una escasa planificación.

A partir de 1970 hasta hoy la adopción legal del término educación especial es producida a partir de la LGE de 1970, la cual es entendida como “Modalidad específica”, es decir un sistema educativo paralelo al de la educación ordinaria, regido por sus propias normas y por un currículo específico. Como la escolarización no era obligatoria, sólo asistían a este sistema los “deficientes” menos afectados en cuanto a que no podían llevar el ritmo de la educación ordinaria. Como una medida de avance se crearon aulas de educación especial en centros ordinarios para “deficientes ligeros” los cuales podían ser atendidos de forma conjunta en el sistema ordinario.

En 1975 se crea el Instituto Nacional de Educación Especial el cual es un organismo autónomo dependiente del Ministerio de educación, lo que permitió que tres años más tarde se elaborara el primer plan estatal sobre la materia, lo que se especifica en la ley 13/de 1982 en lo legislativo. En 1978 con la promulgación de la Ley de Institución Pública, se dio la creación de una escuela pública para ciegos y sordos en cada distrito universitario, logrando así su finalidad.

A finales del siglo XIX y principios del XX se definieron dos tendencias para comprender la esencia y carácter de las “deficiencias”:

- La deficiencia como resultado de factores dañinos introducidos en el organismo en distintas etapas del desarrollo (defendida generalmente por los médicos), y
- las deficiencias que podían aparecer por determinados factores psicológicos y pedagógicos (defendida generalmente por pedagogos).

En esta misma época surge la tendencia psicométrica, considerada como un avance científico de las ciencias psicológicas y pedagógicas. Destacó la figura del francés Binet, (1905) con la creación de la primera prueba de inteligencia. Según los principios que inspiraban a Binet, “por primera vez se dispone de un instrumento objetivo y científico, que permite diferenciar entre el alumnado, aquellos que poseen un nivel intelectual normal y los que no lo tienen”, a los que dicho autor llama “débiles mentales” (Jiménez y Vilá, 1999: 94).

La aplicación de estas pruebas de inteligencia ha hecho posible que muchos psicólogos y organizaciones de todo el mundo hayan establecido jerarquías y clasificaciones de personas

en función de su capacidad mental. Estas clasificaciones hacen referencia directa al “déficit” de la persona. En esta misma etapa se observan además puntos de vista burgueses, reaccionarios y antihumanos en cuanto a los “deficientes”. En algunos países como Estados Unidos e Inglaterra se llevó a cabo una lucha de la sociedad progresista contra estas actitudes inhumanas.

A partir de 1917, surge en gran parte de Europa una nueva actitud ante las personas con “deficiencias” y comienza la obligatoriedad y la expansión de la escolarización elemental. Como consecuencias de esa nueva tendencia se detectaron numerosos alumnos con “dificultades” para seguir el ritmo normal de la clase. A partir de este momento se aplica la división del trabajo a la educación y surge la pedagogía diferencial, una educación especial institucionalizada, basada en los niveles de capacidad intelectual y diagnosticada en términos de cociente intelectual. En esta época proliferan las escuelas especiales y las clasificaciones de niños; los centros se multiplican y se diferencian en función de las distintas etiologías.

Estas transformaciones sociales aportan como resultado el proceso de categorización como individuos diferentes, no se puede decir que es consecuencia únicamente de las transformaciones sociales del siglo XX ya que desde etapas anteriores se conocen diferentes términos, conceptos y categorías que se utilizaban para denominar a estas personas que con el pasar del tiempo se fueron modificando, ampliando y especializando, pero mantenían el rasgo de que el trastorno era inherente al niño, y que las posibilidades de intervención eran escasas.

Durante la primera mitad del siglo XX, los conceptos de “deficiencia”, “disminución”, o *handicap* incluían las características de innatismo y estabilidad. Las personas con estas características lo eran fundamentalmente por causas orgánicas.

Con la obligatoriedad de la enseñanza las escuelas ponen en práctica la organización de los grupos, los clasifican de forma homogénea, se concreta la creación de aulas especiales dentro de la escuela ordinaria al tiempo que surgen otros aportes pedagógicos como la creación de programas, métodos y servicios diferenciados en cada una de las aulas.

Todo esto deriva en un subsistema educativo paralelo, especializado: el Sistema de Educación Especial, a partir de este momento las escuelas especiales se extienden en todos los países industrializados, a inicios del siglo XX ya se goza de escuelas especiales en todos ellos.

En esta etapa (siglo XX) se inician cambios importantes en la pedagogía, los profesionales empiezan a cuestionarse más ampliamente el origen constitucional y la incurabilidad de los trastornos y se abren caminos con más fuerza en el campo de “deficiencia” las posiciones ambientalistas y conductivas que eran dominantes en el campo de la psicología. Ciertamente, continuaban teniendo vigencia los datos cuantitativos proporcionados por los test de inteligencia, pero a la vez se empezaban a tener en cuenta las influencias sociales y culturales que podían determinar un funcionamiento intelectual más eficiente. Se abrió paso la concepción de que la deficiencia podía estar motivada por la ausencia de estimulación adecuada, por procesos de aprendizajes incorrectos o por situaciones familiares inadecuadas.

Queda atrás la idea de que la deficiencia se ubicaba sólo en el niño, y se comienza a percibir que el ambiente y las condiciones escolares también crean obstáculos al desarrollo de los alumnos. Sin embargo, no eran las ideas de la gran mayoría de los profesionales, por lo que al recapacitar llegaron a plantearse que no era el niño quien debía adecuarse a un sistema educativo preconcebido, a exigencias generales, únicas, rígidas de la institución escolar sino que ésta debe ofrecer variedad de opciones educativas que se adecuen a las necesidades y capacidades de cada educando. Procurando así que los métodos estuvieran en función del educando y que éste debiera educarse en condiciones lo más normales posibles, que favoreciesen el contacto y la socialización con compañeros de su edad y que le permitiesen integrarse y participar mejor en la sociedad.

Comienza la lucha por eliminar la categorización y las diferentes “etiquetas” de que eran víctimas los niños con determinadas necesidades educativas. Por todas estas razones en los años 60 hubo un intento de emplear el concepto de necesidades educativas especiales, pero este concepto no fue capaz de modificar inicialmente las concepciones dominantes de la época.

En 1969 surge la filosofía de la normalización y junto a las críticas de la segregación van surgiendo una serie de logros en la mayor parte de los países desarrollados. Esta filosofía de normalización tiene sus antecedentes en los países escandinavos, sobre todo en Dinamarca. El principio de normalización fue promulgado por Bank Milkelsen, (1969), director de los servicios sociales destinados a los “deficientes mentales” en Dinamarca.

Este principio promueve que la vida de un individuo “discapacitado” debe ser la misma que la de cualquier ciudadano en cuanto a su ritmo, oportunidades y opciones, tanto si viven en una institución como en la sociedad. Posteriormente este principio se enriqueció por Bengt Nirje (1969-1976), director de la Asociación Sueca pro niños deficientes.

Tanto la formulación de Nirje como la de Milkelsen se orientan al campo de la deficiencia mental, el primero enfatiza los medios y métodos para conseguir el objetivo pretendido hacia el ritmo y costumbres de vida humana, es decir la posibilidad de vivir en un mundo normal y heterogéneo y el segundo al objetivo de la normalización.

Es entonces que, especialmente en los años 70, se produce un movimiento de enorme fuerza apoyado en consideraciones que provienen de diferentes campos, todo esto impulsa un profundo cambio en la concepción de la deficiencia.

Algunas de las tendencias que se presentan son:

1. Una concepción distinta de los trastornos del desarrollo y las deficiencias.
2. Una nueva perspectiva que da mayor importancia a los procesos de aprendizaje y a las dificultades que encuentran los alumnos para su progreso.
3. El desarrollo de métodos de evaluación, más centrados en los procesos de aprendizaje y en las ayudas necesarias.
4. La existencia de un mayor número de profesores y profesionales expertos.
5. Los cambios que se produjeron en las escuelas normales, según Marchesi, tuvieron que enseñar a todos los alumnos que a ellas accedían a pesar de sus diferencias.

A partir de la década de los 70, el concepto de normalización se extiende por toda Europa y América del Norte. Es en Canadá donde Wolf Wolfesberger publica en 1972 el primer libro acerca de este principio. Como consecuencia de su generalización se produce en el

medio educativo el cambio de prácticas segregadoras y experiencias integradoras, “a pesar de esto las instituciones especiales deben mantenerse para niños con severas o complejas discapacidades” (Bautista, 1993: 27). De esta forma, los planteamientos acerca de la integración se ven respaldados y reconocidos en diferentes países. Uno de los acontecimientos que marcó un antes y un después en la educación especial fue el informe de Warnock de 1978, documento fundamentado para la integración en Inglaterra, y que ha constituido una guía en la concepción teórica y práctica sobre la educación especial para este país.

Se puntualiza de igual forma un decreto que marca el comienzo experimental del programa de integración en España como fue el decreto 334/ 1985 el cual establece que el currículo de educación especial ha de basarse en el currículo ordinario, teniendo en cuenta las diferencias individuales.

En 1995, se da un nuevo decreto donde se presentan las propuestas de escolarización en los centros de educación especial dirigidos a alumnos con discapacidad psíquica, sensorial o motora, graves trastornos del desarrollo y otras deficiencias que requerían adaptaciones curriculares.

Entre los antecedentes también podemos enmarcar que a los docentes tutores de los alumnos escolarizados en educación especial se les denominan Maestros en Pedagogía Terapéutica, que intervienen en centros específicos de educación especial y como profesores de apoyo a la integración en centros ordinarios.

Dentro de la educación especial intervienen otras figuras profesionales que influyen en todo su desarrollo:

1. Psicólogos/psicopedagogos, los cuales se encargan del proceso de detección, orientación y seguimiento.
2. Logopedas, que son aquellos maestros de audición y lenguaje.
3. Fisioterapeutas.
4. Educadores denominados en algunas comunidades como Técnicos especialistas, educadores o ayudantes técnicos educativos.

Toda esta información hace énfasis en la edad promedio para que el alumno de educación especial permanezca en centros especializados. Es a partir del segundo ciclo de educación infantil (3-6 años) hasta alcanzar los 21 años, que se recomienda buscar plaza en centros residenciales, ocupacionales o centros para personas con discapacidad.

Se hace especialmente énfasis en la inclusión dentro de los programas de educación especial. Dentro de los programas de formación para la transición a la vida adulta, algunos centros desarrollan programas de garantía social, los cuales son destinados a alumnos con necesidades educativas especiales que no llegaron alcanzar los objetivos de la educación secundaria obligatoria, fomentando así la adquisición de títulos de formación profesional.

Los alumnos escolarizados que se encuentran dentro del programa de integración, cursan el currículo normal según su edad cronológica, permitiendo que se ratifique la educación especial que se refiere a la instrucción que se le debe brindar en forma particular a dichas personas.

Se puntualiza que la educación especial en su evolución nos deja entrever que personas con discapacidad intelectual eran apartadas de la sociedad y su atención sólo era asistencial, ya que es claro que era nulo su acceso a la educación.

1.3.1.1 Antecedentes de la educación preescolar y la integración educativa en México así como su proceso de desarrollo

Para hablar sobre las circunstancias pasadas y presentes de la educación preescolar, es prioritario tener claro el papel de la mujer, ya que el nivel preescolar incluye a niños y niñas, quienes por mucho tiempo fueron parte de los marginados e invisibles, “excluidos de la historia tradicional”.¹⁵

En 1842, la enseñanza elemental sólo era obligatoria para niños de entre 7 y 15 años de edad, por lo que los pequeños que tenían menos de la edad marcada quedaban excluidos de las leyes de educación. Ellos recibían la “educación informal” en casa. Es importante también tener en cuenta que en este siglo XIX prevalecía la producción artesanal en las ciudades y zonas rurales, haciendo imprescindible la trasmisión de los oficios de padres a

¹⁵ J. C. Schmitt (s/a), “Historia de los marginados”, en Jacques le Goff, *et al.*, *La nueva historia. Diccionario del saber moderno*, Bilbao, el Mensajero, pp. 400-401.

hijos. Sólo los hijos de los ricos tenían realmente acceso a la educación, sobre todo en los niveles medio y superior.

El inicio de las primeras escuelas de párvulo fue hasta 1883; el lugar de apertura fue Veracruz y con el compromiso del educador alemán Enrique Laubscher, el cual se hizo cargo del manejo que se llevaría. Se le reconoce que junto con los aprendizajes adquiridos de su maestro, Federico Guillermo Augusto Froebel, su interés fue hacia “una educación que estuviera en armonía con el interés del niño, por la observación de la naturaleza, por el estudio y enseñanza de las matemáticas y por el conocimiento de las lenguas”.¹⁶

El maestro mexicano Manuel Cervantes Ímaz planteaba, hacia 1874, “la educación natural y práctica para el niño, educación objetiva encamada en las tendencias y necesidades infantiles”. Por lo que había que implantar una educación adecuada a las necesidades del niño. Con esta base se fundó, en 1884, una escuela de párvulos en el Distrito Federal que influyó positivamente en el medio educativo provocando la creación en San Luis Potosí, desde 1881, cuatro escuelas para niños menores de siete años y que incrementara el número de escuelas, por lo que a finales del gobierno de Porfirio Díaz el número aumentó a 23 escuelas (Bazant, 1993: 39).¹⁷

Era cada vez más evidente la necesidad de crear la Escuela Normal para Profesores en la ciudad de México, así que se constituyó en 1887. Esto llevó a que se pensara en la necesidad de maestros para educar a los niños de tres a seis años y se creó la carrera de educadora, con una duración de tres años, cuyo programa sería dirigido por el director de la Normal de Profesores, con la aprobación del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública.

El Secretario de Justicia e Instrucción Pública, Justino Fernández, nombró hacia 1902 una comisión integrada por Rosaura Zapata y Elena Zapata, cuya tarea consistiría en visitar y conocer la organización y el funcionamiento de las escuelas de párvulos ubicadas en San Francisco, Nueva York y otras ciudades.

En 1903 las señoritas Estefanía Castañeda y Rosaura Zapata fueron nombradas directoras de los primeros *kindergarten* ubicado en la capital de la república, mismo que abrieron sus puertas un año después. Estefanía Castañeda encabezó el jardín de niños “Federico Froebel

¹⁶ M. Guzmán R. (1961), *El maestro Enrique Laubscher y la Reforma Educativa Nacional*, México, Ed. Citlaltepeltl, p.5.

¹⁷ M. Bazant (1993), *Historia de la educación durante el porfiriato*, México, El Colegio de México, p.39.

y Rosaura Zapata el “Enrique Pestalozzi”. De conformidad con la doctrina de Froebel el principal interés era la educación del párvulo según su naturaleza física, moral, e intelectual, retomando como elemento fundamental las experiencias adquiridas por el niño en el hogar, en la comunidad y en la naturaleza.

En el establecimiento de estos jardines de niños tuvo una influencia considerable el modelo estadounidense. En septiembre de 1905, Justo Sierra formuló las reglas que deberían cumplir quienes presentaran el examen para ser profesores de párvulos,¹⁸ integrado por tres pruebas principales: la teórica, la práctica y la pedagógica.

Se llegó a crear, en 1908, la carrera normalista de “educadora de párvulo”. Se eligió la expresión Jardín de niños”, en vez de “Escuela de niños”, porque sugiere la idea de almácigo de nuevas vidas, de jardín viviente donde se espera que el niño encuentre un ambiente apropiado para su crecimiento.

La participación de Rosaura Zapata no solamente fue para los párvulos sino que de igual forma su interés llegó a los niños con problemas generales como el desarrollo mental, niños anémicos; motivos que fueron suficientes para darse cuenta del vacío que existe en la educación infantil permitiendo con esto que los niños comenzaran a ser visibles.

Una de las instituciones que fueron relevantes para los gobiernos emanados de la revolución fueron los “Jardines de niños”, que atendían a los niños de todas las clases sociales sin distinción alguna. La formación armónica de los niños, con base en el respeto a sus rasgos propios, el inculcarles el amor a la patria, el contribuir a que comprendan la sociedad y el país en que nacieron, entre otros objetivos, se tornaron tareas permanentes en la educación de párvulos.

En 1921, al fundarse la Secretaría de Educación Pública, dirigida por José Vasconcelos, las educadoras se integran al personal docente, si bien habrían de pasar muchos años para que su labor llegara a tener la importancia y el reconocimiento actuales. En la década de 1920, solamente los niños de las clases con mayores ingresos acudían a los jardines de niños. En 1926, en la capital del país el número de jardines de niños pasó de 17 a 25, mientras que un

¹⁸ Título con el que se le designó a las docentes normalistas que atendían a niños en las escuelas de párvulo en 1897, el cual se transformó a educadora de párvulo por la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes en el año 1909. A partir de 1984 se instrumenta un nuevo programa de estudios en la carrera, hasta la fecha, lleva el título de: Licenciada en Educación Preescolar.

par de años después, al concluir el gobierno de Plutarco Elías Calles, había ya 84 de estos planteles escolares.

En el sexenio de Lázaro Cárdenas se incrementó la cobertura de la educación preescolar, a través de la Dirección de Asistencia Infantil y luego, a partir de 1938, de la Secretaría de Asistencia Social. En 1941, bajo Manuel Ávila Camacho, este nivel educativo fue trasladado a la SEP, en la que se creó el Departamento de Educación Preescolar, cuyas tareas incluían también la salud y la recreación.

En 1946, el secretario de educación pública, Jaime Torres Bodet decide incrementar el apoyo y auxilio a las madres por medio de la educación preescolar, hay una mejoría de las herramientas y equipos, mobiliario y material didáctico de los planteles en toda la república.

En esa época, la Dirección General de Educación Preescolar tenía un programa en la radio, transmitido diariamente, que contribuía a preparar a las educadoras en todo el país. En 1952, al finalizar el gobierno de Miguel Alemán, había 898 jardines de niños en el país. La educación de los niños incluía una atención a su salud, al desarrollo de su personalidad, a vivir en un ambiente sano y las relaciones con los padres de familia.

El acelerado crecimiento de la población hacía muy difícil satisfacer la demanda de educación preescolar. No obstante, en el sexenio de Adolfo López Mateos (1958-1964) el número de planteles de educación preescolar llegó a 2,324 en todo el país. Asimismo, se crea, por decreto presidencial, la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, la cual había sido fundada en 1947 y dotada de un nuevo edificio en 1960. La educación preescolar se hizo poco a poco más importante en las grandes ciudades, pero en las pequeñas, y con mayor razón en las zonas rurales, era apenas notable. En el sexenio de Gustavo Díaz Ordaz hubo un retroceso, pues se pasó de 2324 a 3164 planteles preescolares.

En el sexenio de Luis Echeverría (1970-1976), reapareció el interés en la educación preescolar. Los planes de trabajo se reestructuraron con base en las corrientes psicopedagógicas modernas. Se insistió en *que el proceso de aprendizaje radicaba en dos actividades fundamentales: jugar y ampliar la experiencia sensoria motriz*. El juego enseña al niño a coordinar el ritmo de sus movimientos, lo ayuda a desarrollarse física y

socialmente y contribuye a modelar su personalidad, mientras que la experiencia sensorio motriz lo ayuda a reafirmar su estabilidad emocional y a desarrollar su modo social de ser. Los grandes temas de la educación preescolar fueron agrupados así: a) el lenguaje, b) las matemáticas, c) el hogar y el jardín de niños, d) la comunidad, e) la naturaleza, f) el niño y la sociedad, g) el niño y el arte, y h) las festividades y los juguetes.

Tradicionalmente, la educación preescolar era considerada responsabilidad de las madres y, de manera más general, de las mujeres de la familia. Esta concepción estaba asociada con la marginación de las mujeres, con su separación del mundo del trabajo remunerado; de manera que la lucha de las mujeres por su emancipación y su creciente incorporación al trabajo asalariado contribuyó a la creciente importancia de la educación preescolar. La madre trabajadora requiere el apoyo de guarderías, de estancias infantiles y de centros de desarrollo infantil que atiendan a sus hijos a partir de los tres meses de edad. Esta necesidad que se palpaba en toda la población sin distinción hizo que el gobierno se interesara por la educación de los párvulos el cual ayudo a trazar el camino a seguir en cuanto a la creación e integración de escuelas para pequeños, siempre buscando el apoyo directo del gobierno.

Se llevó a cabo una constante lucha por la necesidad de encontrar la forma más viable para que el gobierno centrara su atención hacia el nivel preescolar. Logros que hoy día son significativos para este nivel, lo que a su vez fortalece al nivel básico, sin dejar de lado los antecedentes que lo acompañan en relación a la integración educativa en México.

Es claro que cuando se habla del tema de integración, nos referimos precisamente a la educación especial, la cual tiene sus antecedentes hacia la segunda mitad del siglo XIX caracterizándose por la fundación de escuelas que eran dirigidas para los niños sordos y ciegos.

Un año que marca el inicio de los logros que poco a poco se iban afianzando en relación a la integración es 1915, pues en este año se fundó en Guanajuato la primera escuela para atender a niños con deficiencia mental y, a partir de ahí, la atención se generalizó no sólo a niños sino a jóvenes que presentaban diferentes discapacidades y que entonces eran atendidos por instituciones como la Universidad Nacional Autónoma de México, la Escuela de Orientación para Varones y Niñas, y la Oficina de Coordinación de Educación Especial.

Lo anterior produjo que a finales de 1970, por mandato presidencial, se creara la Dirección General de Educación Especial cuya finalidad específica era la de organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación especial y por ende la formación de maestros especialistas. Fue a partir de este momento que este servicio brindó atención a personas con deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje, así como impedimentos motores y trastornos visuales.

Los años 80 destacaron por la clasificación que se le dio a los servicios de educación especial en los cuales se manejaron dos modalidades: indispensables y complementarios.

Los de carácter indispensable estaban conformados por centros de intervención temprana, escuelas de educación especial y centros de capacitación de educación especial. Funcionaban en espacios específicos, separados de la educación regular y estaban dirigidos a los niños y jóvenes con discapacidad. También se contemplaban los grupos integrados B, dirigidos a niños con deficiencia mental leve, así como los grupos integrados para hipoacúsicos, que funcionaban en las escuelas primarias regulares.

Es claro el esfuerzo del gobierno por desempeñar una labor ardua en lo relacionado a la dirección que deberían llevar las modalidades de la educación. Es hasta finales de los 80 e inicios de los 90 que emergieron los Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE) y los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Prescolar (CAPEP), el cual dependía de la dirección General de Educación Preescolar y estos estaban dirigidos a los niños que en dicha etapa de su desarrollo presentaran retraso como también el que necesitaran apoyos técnicos. Lo que deja ver el intento por lograr la regularización y la integración en el aula, no dejando de lado la participación, apoyo y clasificación médica como el de la aplicación de pruebas, además de su vigilancia desempeñada en las escuelas especiales, esto dio pie a que la plantilla de niños con problemas de aprendizaje o de conducta se hicieran notorios.

En 1993 fue un año muy importante para la educación especial, específicamente en su reestructuración y la reorganización de sus servicios. Esto se dio con base en el análisis realizado directamente por la SEP para su reestructuración por el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Se tenía la firme intención de que niños y jóvenes

que presentaran NEE no sólo se integraran sino que permanecieran y egresaran de la escuela en una condición normalizada, con un ambiente pertinente de equidad, que favoreciera el máximo desarrollo de sus capacidades y les permitiera la integración social, educativa y laboral sin ningún problema. La reforma iba en función de brindar educación a quien lo requería, esto fue un factor para que los servicios escolarizados de educación especial se transformaran en Centros de Atención Múltiple (CAM), los cuales se encargaran de ofrecer educación básica dirigida a los alumnos con NEE con o sin discapacidad. Estos centros ofrecían distintos niveles de educación básica, así como planes y programas de estudio. Sin considerar sus antecedentes escolares se les daba intervención temprana y capacitación laboral en algunas de sus instalaciones (Fischer, Manteca y Salas, 2004).

A partir de lo mencionado, es pertinente señalar que de igual forma se establecieron las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), encargadas de promover la integración a las aulas y escuelas de educación inicial, así como básica regular. Su labor va más a la asesoría directa tanto de alumnos como de maestros. Esto originó la conversión de los Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar (CAPEP) en centros de apoyo para los jardines de niños (Escandón, s. f.), orientados a la realización de evaluaciones y diagnósticos a niños con problemas de adaptación, de aprendizaje, de lenguaje o desarrollo psicomotriz. A la par de estas unidades de servicio se crearon las unidades que se encargarían de orientar de cerca tanto a los padres de familia como a los maestros y a la comunidad en general sobre cada uno de los procesos o etapas que se llevan a cabo en el tema de la integración educativa (SEP, 2002). Se puede pensar que estos cambios pudieron ser favorables al proceso que se quiere lograr en la educación, pero fue todo lo contrario, ya que se ensombrecieron por la carencia de un organismo cuya coordinación se esperaba llegara no sólo a nivel estatal sino a las instituciones nacionales. Esta situación creó incertidumbre en todo el país (Escandón, s. f.).

Se hicieron demandas y propuestas por parte de la ciudadanía en lo concerniente a la educación, lo que llevó a que el gobierno federal viera la necesidad de plantear una reforma que se concretó en el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración educativa. Su finalidad era la consolidación de una cultura de integración

para favorecer la constitución de una sociedad en la que todos tuvieran las mismas oportunidades y una vida digna, es decir, un país con una sociedad incluyente (SEP, 2002).

Es claro que toda reforma lleva consigo responsabilidades y ésta tiene a cargo el suministrar los recursos de actualización necesarios; las herramientas que apoyen al maestro y analizar la apertura de servicios en zonas rurales y urbanas que ayuden al mejoramiento y atención de los alumnos inscritos en los niveles de educación especial, inicial y básica.

Esto ayudó a darse cuenta de que el suponer que lo mejor para las personas con discapacidad es atenderlos en un sistema alterno, lejos de incluirlos, es pensar en la segregación. Conduce a que no se le permita llevar una vida como el resto de la población, en los ámbitos familiar, escolar, laboral y social, a través de una verdadera “integración”.

La UNESCO, y los gobiernos de algunos países, entre ellos México, han manifestado interés en crear nuevas oportunidades destinadas a los niños que por alguna circunstancia no han tenido acceso a la educación. La suscripción al compromiso sobre Educación para Todos (EPT) de Jomtien, Tailandia en 1990 contribuyó a la descentralización del Sistema Educativo Nacional (SEN), llamado federalización, y ésta al Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB, 1992), que fue firmado por el Ejecutivo Federal, los gobernadores de los 31 estados de la República y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).

Dicho acuerdo estaba conformado por la actualización de planes y programas de estudio; la transferencia de operación de los servicios educativos; la igualdad en el nivel básico; la actualización de los contenidos de textos gratuitos; el establecimiento de estímulos al desempeño a través de la Carrera Magisterial, el establecimiento del Programa Nacional de Actualización de Maestros (PRONAM), y se propuso la creación de los concejos de Participación Social a nivel de escuela, municipio y entidad federativa con la finalidad de integrar a la sociedad.

En 1994 México reitera su compromiso con la integración educativa de las personas con discapacidad, con o sin Necesidades Educativas Especiales (NEE). En el Art. 41 de la LGE (1993) se especifica que la educación especial, más que un servicio como se consideraba, es

un derecho explícito por ley. Desaparece todo lo que señalaba o etiquetaba a la población considerada atípica, dando la posibilidad de apertura a los planes y programas de estudio del currículo básico regular así como a los libros de texto gratuitos.

La actual política educativa y social anhela lograr un desarrollo pleno de su población, comprometiendo de gran manera a la educación especial a brindar una atención educativa de calidad a los alumnos que presenten NEE con o sin discapacidad, orientando sus prácticas al desarrollo de capacidades, habilidades y actitudes, así como también a la búsqueda de enseñanzas para mejorar las oportunidades de desarrollo, autonomía, socialización y convivencia de los alumnos.

Uno de los últimos acuerdos que se han realizado en relación a dicho tema fue el 11 de junio de 2003, que se promulgó “La Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación”, la cual señala:

Se entenderá por discriminación toda distinción, exclusión o restricción que tenga por efecto impedir o anular el reconocimiento o el ejercicio de los derechos y la igualdad real de oportunidades de las personas, basada en el origen étnico o nacional, sexo, edad, discapacidad, condición social o económica y condiciones de salud, entre otras.¹⁹

A lo anterior se suma lo establecido por la Ley General de las Personas con Discapacidad, publicada el 10 de junio de 2005 en el *Diario Oficial de la Federación*, en cuanto al reconocimiento de los derechos de las personas con discapacidad en nuestro país, que establece la plena inclusión de las personas con discapacidad en un marco de igualdad, equidad, justicia social, reconocimiento a las diferencias, dignidad, integración, respeto, accesibilidad y equiparación de oportunidades, en los diversos ámbitos de la vida. En el caso de la educación especial, la ley señala que “la educación que imparta y regule el Estado deberá contribuir a su desarrollo integral –de las personas con discapacidad– para participar y ejercer plenamente sus capacidades, habilidades y aptitudes”.

La ley aclara que la labor principal de la Educación Especial es: favorecer el acceso y permanencia en el sistema educativo de niños, niñas y jóvenes que presenten necesidades

¹⁹ Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial, 1ª ed., México, SEP, 2006.

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.²⁰

Cuando se habla de integración de niños con NEE al sistema educativo, es evidente que se habla de la integración al nivel básico, donde se hace imprescindible la necesidad de tener en cuenta la programación del diseño curricular específico para el nivel preescolar, en relación con la forma de desarrollar el plan de actividades para alcanzar situaciones de aprendizaje acordes con el desarrollo espontáneo que éstos presenten. Encaminado a las necesidades del escolar, por lo que se concreta que la educación debe desarrollarse en un ambiente de libertad y abordar los diferentes aspectos que le dan el sentido integral: físico, intelectual, social y emocional.

La pieza fundamental para que esto se realice es la labor del docente, el cual debe establecer medios para lograr condiciones favorables que ayuden al aprendizaje del niño en su proceso de desarrollo sin presión alguna. El docente deberá tener presentes dichas diferencias y no exigir logros de igualdad en el grupo, lo que lo llevaría a implantar actividades que le proporcionaran al niño el logro del aprendizaje. La aptitud del maestro debe ir en relación a que la forma de enseñar, lo cual significa que debe enseñar en forma activa, apoyándose en la creación de un ambiente que beneficie las actividades de aprendizaje. Koplowitz, H. (1988) opina que: "[...] los valores morales y el conocimiento no son aprendidos por internalización de lo externo, sino construyéndolo desde adentro, a través de sus interacciones con su medio ambiente. El niño aprende relacionando todo lo que se le ha enseñado modificando activamente sus propios conocimientos".²¹ Retoma el constructivismo como el proceso donde un individuo desarrolla su propia inteligencia y conocimiento.

²⁰ Programa de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa, México, 2002, p. 31.

²¹ H. Koplowitz (1988), *Psicología genética y educación*, Barcelona, Ediciones Oikos.

Es importante abordar, en este punto, las teorías de Vygotsky y Piaget, las cuales hacen énfasis en que el alumno ya posee aprendizaje significativo y sólo se necesita el compromiso directo del educador para que su conocimiento se afiance a él.

El tema sobre el aspecto social de la Integración Escolar de niños con discapacidad muestra la necesidad de que exista una interacción social en la escuela, lo cual influiría en el desarrollo socio cognitivo del niño. Es necesario que se aborden teorías que ayuden a reforzar los diferentes estudios de los aspectos cognitivos del intercambio social cuyo aporte ayude a aclarar el aspecto de la integración escolar. Estas son: la Teoría de la equilibración de Piaget y la Teoría psicosocial de Vygotsky.

a) Teoría de la equilibración de Piaget

Piaget señala que el desarrollo cognitivo del niño se produce a partir de la confrontación de puntos de vista que no coinciden con el propio. Para explicar este proceso introduce el concepto de conflicto cognitivo.

El conflicto cognitivo se produce cuando el niño actúa en el mundo y recibe informaciones que no se adaptan a sus esquemas de pensamiento. En ese momento se produce un desequilibrio de esos esquemas y, por medio de la asimilación de la información, el equilibrio se restablece y las estructuras de pensamiento se reorganizan en un nivel superior. Por ejemplo, cuando un grupo de niños discute acerca de un tema, todos descubren que hay otros puntos de vista que difieren del propio, es decir, que no se adaptan a sus esquemas de pensamiento. Mediante la puesta en común, los niños llegan a construir una opinión compartida. Por eso Piaget hace hincapié en la importancia de la cooperación, ya que ésta favorece la discusión y la confrontación, es decir, la interacción social que fomenta el desarrollo cognitivo del niño.

b) Teoría psicosocial de Vygotsky

Vygotsky señala que la educación es el proceso fundamental por el cual el niño adquiere progresos en su desarrollo cognitivo. En este sentido serán los educadores, ya sean los padres o maestros, quienes cumplan el papel fundamental de mediadores de la cultura en la relación del niño con el mundo. Esta apropiación de los conocimientos se dará a través de

la relación interactiva con esas personas cuyas capacidades, tanto intelectuales como motoras, son superiores a las del niño y que colaborarán en su proceso de aprendizaje.

En esta relación de aprendizaje mediante un modelo, el niño “toma prestadas” del otro una inteligencia, una memoria, una atención que le servirán como herramientas para estructurar los propios procesos psicológicos en un nivel superior.

Para explicar la naturaleza interactiva del desarrollo del niño, Vygotsky propone el concepto de zona de desarrollo próximo, a la cual define como

[...] la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vygotsky, 1979: 133,) citado por *Mariela Sarmiento Santana (2007)*.

La comprensión de los aprendizajes por parte del niño consiste en la reelaboración de lo aprendido y su interiorización en los esquemas que ya posee. De esta manera, los nuevos conocimientos pasan a formar parte de sus capacidades individuales. Vygotsky destaca el papel mediador que cumple la palabra, la cual le permite al sujeto adquirir el conocimiento, analizarlo, reconstruirlo y llegar a la posterior formación de los conceptos.

Ambos enfoques coinciden en considerar la importancia de la interacción social en el desarrollo cognitivo del individuo. La diferencia entre ambas teorías es que, según Vygotsky, se requiere que una persona se posicione en un nivel superior de pensamiento con respecto a la otra, mientras que Piaget enfatiza la necesidad de la existencia de puntos de vista divergentes entre los individuos intervinientes.

Por lo que poco a poco se fue abordando el camino sinuoso que lleva la clasificación directa del ser humano, sea esto catalogado como conocimiento o deficiencia.

1.3.1.2 Antecedente histórico del concepto y terminología de la educación especial

El término NEE, data de la década de los 60 y fue popularizado en los 80 por el informe de Warnock, elaborado por la Secretaría de Educación del Reino Unido, en 1978. A partir de este año se desarrolla dicho Informe, el cual contenía las propuestas para la integración

escolar y social, que propone la abolición de la clasificación de minusvalías hasta entonces vigente y promueve el concepto de Necesidades Educativas Especiales, teniendo el enorme acierto de trastornar los esquemas actuales y popularizar una concepción distinta de la educación especial.

En este informe se especifican cuáles son las condiciones de vida comunes que deben tener las personas con necesidades educativas especiales como miembros de la sociedad. La aplicación del principio de normalización podría modificar el ambiente empobrecido del individuo y propiciar un mejor auto concepto, que redundaría en el desarrollo de sus capacidades preparándolo para lograr aprendizajes de mayor eficacia de cara a su rendimiento laboral y a su autonomía personal dentro de la sociedad. Normalización no significa convertir en “normal” a una persona con ciertas necesidades especiales, sino aceptarlo tal y como es, con sus necesidades, reconociéndole los mismos derechos que a los demás y ofreciéndole los servicios pertinentes para que pueda desarrollar al máximo sus posibilidades y vivir una vida lo más normal posible.

Dentro del término manejado en dicho informe, se distinguen tres tipos de integración:

1. Integración social: la cual permite compartir espacios extracurriculares (por ejemplo, el patio).
2. Integración física: que se da en centros ordinarios con aulas de educación Especial.
3. Integración funcional: integración del individuo que comparte total o parcialmente el currículo escolar.

Una vez publicado el informe Warnock se celebró en Dinamarca la conferencia: “Una escuela para todos”, donde se hace hincapié en la individualización de los servicios educativos como base para el éxito de la integración. En los que se debe tener en cuenta que la persona con discapacidad, como los normales, no son iguales entre sí sino que tienen necesidades distintas que deberán ser evaluadas y compensadas por el centro educativo; lo que puede permitir que el alumno genere múltiples tipos, de respuestas y diferentes modalidades de escolarización.

Se llega así, al concepto de “Escuela Inclusiva”, que acepta a todos los alumnos como básicamente diferentes, sean cuales sean sus circunstancias personales y sociales.

La ley española de educación de 1990 (LOGSE), incorpora el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE). Se difundió en todo el mundo a partir de la proclamación de los “Principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales” (Declaración de Salamanca) y del Marco de Acción derivada de la misma, en 1994. A partir de esta declaración, en México, el concepto define que un alumno con NEE presenta dificultades mayores que el resto de sus compañeros para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículum, que corresponden a su edad y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/ o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de este currículum. Con la entrada en vigor de la ley de Ordenación educativa (LOE), las necesidades educativas pasan a denominarse “Necesidades específicas de apoyo educativo”, pretendiendo con esto darle un sentido más amplio.

Todo niño tiene necesidades educativas diferentes. ¿Acaso los niños con alguna discapacidad no son los que se reconocen como niños con necesidades especiales? La escuela y el maestro emplean una serie de recursos para satisfacerlas (textos, materiales, metodologías, etcétera).

Cuando estos recursos resultan insuficientes para satisfacer las necesidades de algunos alumnos, debido a sus características específicas, es cuando estas necesidades pueden considerarse especiales. Así, se reconoce que todos son diferentes, con intereses, ritmos y estilos de aprendizaje distintos; en este sentido, se dejó de considerar que el niño tiene un problema que debe ser resuelto y, en cambio, se asumió que tiene algunas necesidades que las escuelas no pueden satisfacer con los recursos que utiliza habitualmente.

En nuestro país, en la actualidad, se reconoce la siguiente tipología de discapacidad (FONADIS 2005):

- NEE derivadas de situaciones de discapacidad permanente:
 - a) Discapacidad física o motora.
 - b) Discapacidad intelectual o retardo mental.
 - c) Discapacidad sensorial (visual y auditiva).
 - d) Discapacidad psíquica.
 - e) Discapacidad derivada de trastornos severos de relación y comunicación.

- f) Discapacidad visceral (enfermedades crónicas o catastróficas; insuficiencia cardiaca o respiratoria, etc.).
 - g) Discapacidad mixta o múltiple (multidéficit: parálisis cerebral, microcefalia, etc.).
- NEE derivadas de situaciones de discapacidad transitoria:
 - a) Discapacidad derivada de trastornos de lenguaje oral (TEL, disfasia, etc.).

Las declaraciones internacionales de cobertura y calidad de la “Educación para Todos”, inspiran y movilizan la implementación (o más bien implantación) de la educación inclusiva en Chile y de un proceso de democratización creciente de la educación. No obstante, marcos de acción y reguladores demasiado amplios y propositivos, han sido históricamente mal adaptados en nuestro país e interpretados arbitrariamente por gobiernos y legisladores locales.

En Chile, la integración escolar a nivel parvulario, medio y superior, es muy escasa. El currículo de la educación especial y común sigue siendo paralelo, rígido y con problemas de articulación.

Hoy día los roles del educador diferencial y de la escuela especial están cambiando en dirección de la facilitación, asesoramiento y coordinación con la escuela común; adoptan un currículo común o se transforman en centros de recursos; gestionan proyectos de integración, redes comunitarias, capacitación técnica y articulación con el profesor común; dan apoyo diferencial especializado al interior del aula, implementando adaptaciones curriculares y evaluación diferenciada.

1.3.1.3 Integración de niños con necesidades educativas especiales

La integración educativa está referida directamente con la “Integración de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales” al sistema educativo común, que propone proporcionar a los niños, experiencias de vida y existencia cotidiana lo más cercana posible a circunstancias de género y a situaciones sociales que logren insertarlo en la sociedad a la que pertenece. Así surge el término de normalización, que determina que la sociedad se

aboque a garantizar a todos sus miembros, sin discriminación, el acceso a las mismas posibilidades de interacción e inserción social.

Por tanto, la consumación de la integración es la inclusión del niño con NEE al ámbito de la educación común. Por ello la educación especial cumple una doble función:

- ≈ Dar respuesta a través de sus propios servicios a todas las personas que por la complejidad de sus necesidades educativas requieren de un abordaje pedagógico diferenciado.
- ≈ Apoyar a las personas integradas a la escuela común ofreciendo distintas estrategias de integración.

En este proceso de integración interviene personal interesado en el propio proceso. Aquí importa destacar que ambas instituciones (escuela EGB y escuela especial) incluyen además a la familia del alumno. Así se conforma un equipo de trabajo que cumple los roles establecidos siguientes:

1. Equipo de conducción de ambas instituciones: los equipos garantizarán la puesta en marcha de los programas de integración y facilitarán los canales de comunicación entre los distintos estamentos.
2. Equipo técnico docente: elaborarán el plan diario de trabajo para cada integración en particular, realizarán reuniones interdisciplinarias para seguimiento evaluación y ajustes del proceso, apoyando a la familia y al alumno, este equipo debe conformarse con personal de ambas instituciones.
3. La familia: debe conocer el proceso de integración reconociendo y tomando conciencia de la importancia de su rol de apoyo en el proceso.
4. Escuela Especial: propulsora del proceso de integración, orienta e informa a la familia sobre el proceso, sugiere programas de rehabilitación.
5. Escuela común: debe contemplar en su PEI la integración de las personas con NEE, verificará la participación, presencia y compromiso de los docentes participantes del proyecto común. Tendrán en cuenta las sugerencias de estrategias pedagógicas y deberán

tener especial cuidado de los grados en donde existan alumnos integrados ya que la matrícula no debe ser mayor a 20 alumnos.

Uno de los puntos analizados para que una integración tenga resultados positivos, debe reunir una serie de condiciones necesarias:

- ≈ Detección y diagnóstico temprano de la deficiencia y aplicación inmediata de la estimulación correspondiente.
- ≈ Evaluación y valoración continúa del desarrollo psicosocial, de la adquisición de las habilidades, de la capacidad adaptativa y respuesta al medio y del nivel pedagógico en cuanto a la adquisición de aprendizajes.

Se asume que el programa a elaborar en forma conjunta entre los docentes y profesionales de ambas instituciones es el denominado Plan Educativo Personalizado, en donde se introducen las adaptaciones curriculares y procesos de evaluación. Este plan propone un desarrollo curricular con distintos niveles de complejidad y de concreción que abarca desde los objetivos, las actividades, los materiales y las estrategias metodológicas. Permite un conocimiento profundo del alumno y su contexto.

En sí para que la integración de alumnos con NEE sea favorable debe existir:

- Compromiso y responsabilidad.
- Convenio entre las partes (Escuela EGB –Especial– Familia).
- Proyecto Educativo Personalizado.
- Grados y/o Años de la EGB que no superen los 20 alumnos.

Lo importante no es que deba cumplirse con determinados lineamientos para que se dé la integración de niños con NEE, sino que todo esto ayuda a que la mentalidad de la sociedad cambie, de ser primero excluyente se convierta en una sociedad incluyente de todos los sectores sociales, sin que exista distinción étnica, sociocultural, económica, o de posición política, entre otros. Para lograr que una sociedad sea incluyente no sólo se necesita que la ciudadanía participe sino que, de igual manera, se dé el compromiso de las autoridades gubernamentales y el de la institución educativa, la cual es señalada como la principal

institución social que favorece tanto la equidad como a la justicia social hacia todas aquellas personas que son etiquetadas y separadas del contexto social al cual pertenecen.

La conferencia internacional, celebrada en Jomtien, en 1990, fue lugar donde se dieron diferentes señalamientos que fueron causa necesaria para que se movieran las políticas educativas tanto internacionales como mexicanas con su acuerdo “Educación para todos-EPT”, dejando claro que todos los habitantes del mundo tienen derecho a la educación y a la satisfacción de sus necesidades básicas de aprendizaje,²² lo cual ratifica “la educación para todos” en función de su artículo 3º y numerales correspondientes donde se puntualiza:

- a) La educación es un derecho fundamental de todos, hombres y mujeres, de todas las edades y en el mundo entero.
- b) La educación puede contribuir a lograr un mundo más seguro, más sano, más próspero y ambientalmente más puro y, que al mismo tiempo favorece el desarrollo social, económico, cultural, la tolerancia y la cooperación internacional.²³

Lo planteado deja clara la finalidad del objetivo trazado que es el de universalizar el acceso a la educación y fomentar la equidad (art. 3º), y define que:

- ≈ La educación básica debe proporcionarse a todos los niños, jóvenes y adultos. Con tal fin habría que aumentar los servicios educativos de calidad y tomar medidas coherentes para reducir las desigualdades.
- ≈ Para que la educación básica resulte equitativa, debe ofrecerse a todos los niños, jóvenes y adultos la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de aprendizaje.
- ≈ La prioridad más urgente es garantizar el acceso y mejorar la calidad de la educación para niños y mujeres y suprimir los obstáculos que se opongan a su participación activa. Deben eliminarse de la educación todos los estereotipos en torno a los sexos.

²² UNESCO, *Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*, Jomtien, Tailandia, del 5 al 9 de marzo de 1990.

²³ UNESCO, *Declaración mundial sobre educación para todos*, 1990.

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

Lo que lleva consigo una base filosófica ideológica donde “Aprender juntos sin exclusiones” es un principio democrático en el que la política educativa actual se apoyó, asumiendo que la escuela es un agente de cambio, y es el medio que ayudaría a obtener una sociedad incluyente sin dejar de lado tres aspectos básicos que son esenciales:

- 1) Respeto por las diferencias.
- 2) Derechos humanos e igualdad de oportunidades.
- 3) Escuela para todos.

Lo anterior deja claro que ya se estaba planteando la creación de una sociedad que fuera incluyente. Por lo que este principio filosófico constituye la base ética y moral que permite pensar en un ideal de hombre, de ciudadanos, que se ha de formar en las aulas con una serie de atributos y características de habilidades y capacidades, que le permitan integrarse a la sociedad.²⁴

Abordar el tema de integración educativa, es hablar de dos factores prioritarios que verían sus beneficios internamente:

- 1) La comunidad educativa se favorecería en su crecimiento como personas.
- 2) Para el alumno la integración le constituiría una experiencia educativa y social para desarrollarse como personas.

Por tanto, se considera la integración como el proceso que implica que los niños y jóvenes con NEE asociados con alguna discapacidad, con aptitudes sobresalientes o con otros

²⁴ SEP (2000), *Antología de educación especial. Evaluación del factor profesional*, México, 262 p.

factores, estudien en las aulas y escuelas regulares, recibiendo los apoyos necesarios para que tengan acceso a los propósitos generales de la educación.²⁵

La intención no es la de implementar un acuerdo, sino que el acceso de las personas con NEE sea permanente en las escuelas regulares, donde es importante la participación, el compromiso de maestros, padres de familia, autoridades y la totalidad de la comunidad educativa.

En el tema de la inclusión educativa, la UNESCO ratifica su participación en el documento “Educación para todos en las Américas. Marco de Acción Regional”. Describe ahí como objetivo el *desarrollo de una educación inclusiva*, y su planteamiento en función de cómo los países comprometidos pueden lograrlo. Puntualiza la necesidad de seguir los pasos siguientes:

- Formular políticas educativas de inclusión, que den lugar a la definición de metas y prioridades de acuerdo con las diferentes categorías de población excluida en cada país y a establecer los marcos, legales e institucionales, para hacer efectiva y exigible la inclusión como una responsabilidad colectiva.
- Diseñar modalidades educativas diversificadas, currículos escolares flexibles y nuevos espacios en la comunidad que asuman la diversidad como valor y como potencialidad para el desarrollo de la sociedad y de los individuos, recuperando las experiencias formales y no formales innovadoras, para atender las necesidades de todos: niños y adolescentes, jóvenes y adultos.
- Promover y fortalecer la educación intercultural y bilingüe en sociedades multiétnicas, plurilingües y multiculturales.
- Implementar un proceso sostenido de comunicación, información y educación de las familias, que resalte la importancia y beneficios para los países de educar a la población actualmente excluida.²⁶

²⁵ Programa nacional de fortalecimiento a la educación especial y a la integración educativa, México, 2002, p.36.

²⁶ OREALC/UNESCO, "Educación para todos en las Américas. Marco de Acción Regional", Santo Domingo, República Dominicana, 10 al 12 de febrero de 2000.

Esto da muestra del empeño por cumplir con el acuerdo establecido internacionalmente. A pesar de la dedicación y empeño que han mostrado los implicados tanto nacionales como internacionales tiene la preocupación de dejar de lado la confirmación de intenciones y centrar su atención en el cumplimiento de la misma.

Por lo anterior las legislaciones educativas de los países miembros deberían seguir el rumbo trazado. Sin embargo, en el plano de las políticas administrativas dirigidas a la educación básica y publicadas por la SEP (2009) en las "Normas de control escolar relacionado con el tema de la inscripción, reinscripción y acreditación y certificación para escuelas primarias del nivel público así como particulares que se encuentran incorporadas al sistema educativo nacional, periodo escolar 2008–2009", se reintegran las clasificaciones médico–asistencialistas que fueron y siguen siendo obsoletas y solo favorecen la segregación hacia las personas que presentan alguna discapacidad. Esto es un factor contrario a la integración y a la política de inclusión, la cual se encuentra constituida en la democracia, la equidad y el derecho a la diferencia.²⁷

El tema de la integración es bastante complejo, depende del niño, del centro educativo y de la familia. Es importante tener presente que cada ser humano es único, por lo que es necesario contar con un estudio y un determinado tratamiento. Para abordar dicho tema es necesario contar con una preparación óptima y constante del maestro ya que es el responsable de llevar el proceso de enseñanza-aprendizaje sin ningún contratiempo que lo dañe. La preparación del maestro es un factor esencial en la obtención de los objetivos trazados.

1.3.1.4 Políticas de integración en México

La educación especial es una modalidad más de la educación básica, realizada hasta hace poco tiempo en planteles escolares distintos a los de la educación regular. Aunque la educación especial no ha desaparecido, en las últimas dos décadas se plantearon y pusieron en práctica, de manera parcial y desigual a escala internacional, la integración educativa y la inclusión educativa, fases sucesivas del esfuerzo por no segregar en grupos especiales a

²⁷ J. M. Juárez N., S. Comboni y F. Garnique C., (2010) *Procesos educativos en América Latina: política, mercado y sociedad. De la educación especial a la educación inclusiva*, UAM, México.

los niños y niñas con alguna discapacidad, pero susceptibles de ser parte de grupos de educación regular. Así, en la ciudad de México es hoy común que niños con NEE sean parte de grupos de educación regular cuyos docentes cuentan con las USAER y los CAM para tratar de resolver los problemas que aparezcan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. También es común que maestras de educación especial sean parte del personal docente de escuelas de educación regular.

En la actualidad, el cierre de las escuelas de educación especial genera una gran inquietud en las familias que tienen niños y niñas con alguna discapacidad, que habrían sido definidos como NEE. La integración y la inclusión educativas plantean enormes retos sociales, al respecto es importante citar lo presentado por Juárez, Comboni y Garnique (2010), donde dicen que “la escuela inclusiva supone que la educación especial se define como un conjunto de recursos que se ponen en práctica para superar las limitaciones impuestas por las discapacidades propias”. Esto significa que para hacerlas realidad se requiere de suficiente financiamiento, buena planeación institucional y sólida formación de los docentes; trabajar con las familias y, en un sentido más amplio, con todo el entorno laboral y social, en el sentido de mostrar la pertinencia teórica y práctica de las nuevas concepciones pedagógicas y de combatir, en las familias que no tienen niños con NEE y en los propios infantes de educación regular, prejuicios relacionados a lo que pueden y no pueden aprender los niños con NEE y a su segregación en escuelas de educación especial.

De lo que se trata es de romper el vínculo, hasta ahora casi universal, entre discapacidad y marginación, así como de establecer las condiciones escolares en que cada educando, con discapacidad o sin ella, desarrolle su potencial creativo y de interacción respetuosa con todos sus congéneres. El problema no es que las escuelas especiales no impartieran antaño una buena educación; unas podían hacer su tarea mejor que otras, pero todas se fundaban en la segregación de la sociedad, lo que provocaba que los educandos no pudieran acceder como los demás a los servicios, puestos de trabajo y otras actividades pensadas o establecidas para las así llamadas personas “normales”.

Esto pone gran énfasis en el prototipo de educación al que se debe acceder, tomando del sistema regular, como modelo pedagógico, aquel orientado al crecimiento integral, que

tendría la finalidad de que este sistema se transformase en función de la diversidad y las necesidades específicas de los niños con discapacidad.

Conviene tener en cuenta lo importante de lograr una integración educativa en su totalidad; para llegar a este punto es necesario una efectiva cobertura y acceso de los niños con necesidades educativas especiales a la educación con la transformación cualitativa del sistema educativo y garantizándoles así una educación pertinente y de calidad.

El derecho a la educación es una garantía social practicada por muchos países del mundo. La *Conferencia Mundial Sobre Educación Para Todos*, celebrada en Jomtien, Tailandia, en 1990, promovió también la cultura de la paz y los derechos humanos y se proclamó contra toda forma de exclusión; parte de estos principios han orientado las políticas sociales de diversos estados durante las últimas décadas.

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

Tanto los lineamientos de política social vigente como las declaraciones internacionales sobre educación y discapacidad son llamados perentorios a incluir en los sistemas educativos a todos los niños bajo esta perspectiva.

Las escuelas deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, niños de población remota o nómada, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales (UNESCO, 1994).

En México se han llevado a cabo diversas experiencias de incorporaciones de grupos especiales a escuelas regulares, para la población con distintos tipos de limitaciones o diferencias. Aunque estos grupos llevaban a cabo el currículo de educación regular, con excepción de los niños con discapacidad intelectual y estaban a cargo de maestros

especialistas, se regían y operaban bajo una estructura administrativa ajena a la escuela regular y continuaban segregados en muchos aspectos.

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

Dado que se continúa investigando sobre el proceso de integración educativa se presentan debates con respecto a la inclusión de niños con necesidades educativas especiales a escuelas regulares.

Dentro de dicha reflexión se debe tener en cuenta la participación tanto de la escuela como de los menores discapacitados en lo concerniente al sentido afectivo, como un elemento esencial para el logro de un desarrollo armónico de su personalidad y su integración al medio escolar, social y laboral, lo que conduce a que se haga referencia a la resistencia existente en dichas escuelas regulares en relación al tema de la integración. Se observan actitudes de indiferencia, rechazo y trato desigual pensando que los menores son torpes. Es penoso reconocer que la participación negativa por parte de los padres está latente, ya que son los primeros a los que se les señala como los principales que esconden y rechazan al niño con NEE. No sólo es importante que el padre tenga conocimiento sobre la problemática que presenta su hijo sino que es esencial para el logro de los objetivos que sean aceptados por los padres. Al respecto señala Roselli (2000):

[...] no basta con que el individuo esté inserto en un medio social y cultural sino que es necesario que interactúe con las demás personas, dado el papel estructurante que este intercambio tiene para el sujeto. Para ello necesita de habilidades sociales, las cuales no son innatas sino aprendidas en el acto mismo de la interacción.²⁸

Hablar de la educación inclusiva es aceptar y reconocer la existencia de muchos y variados temas por los que se batalla, entre los que se encuentran los prejuicios relacionados con la discapacidad que continúan predominando. En la mayoría de los casos, cuando el mito es extenso y aborda a un gran número de personas y la difusión se extiende, es cuando se

²⁸ N. Roselli (2000). *La construcción sociocognitiva entre iguales. Fundamentos psicológicos del aprendizaje cooperativo*, Rosario, Ed. IRICE.

provoca la alteración de la propia realidad, lo que presume un planteamiento confuso del fenómeno en cuestión. Por tal motivo se hace necesario retomar el artículo de Mara Sapon-Shevin (1996) en donde se plasman los más relevantes mitos alusivos a la diversidad y la discapacidad:

- Primer mito: *Las personas a favor de la inclusión sólo se preocupan de los alumnos con discapacidad.*
- Segundo mito: *El sistema educativo no está roto (dividido) ¿por qué se habla de sistemas paralelos?* Si esto no fuera así entonces ¿por qué se diferencia entre alumnos normales y otros alumnos, un curriculum normal y otros adaptados, una escuela ordinaria y otra especial?
- Tercer mito: *Se requiere un profesional especial para trabajar con “esos niños”* lo que deja de lado al profesor ordinario etiquetándolo como no preparado o no responsable de la educación de estos alumnos.
- Cuarto mito: *Sin clases de educación especial, los niños con discapacidad no aprenderán las destrezas para una vida funcional.*

Quinto mito: *La inclusión deriva en una nueva carga para el profesor tutor.* Se habla de diversidad en las aulas, en la cual dicha heterogeneidad sin el acompañamiento de los recursos y apoyos necesarios es ineficaz.²⁹

Estos mitos, entre otros muchos, obstaculizan la construcción de una filosofía inclusiva y dificultan el cambio de pensamiento y de actitudes en el personal de las instituciones educativas, las familias, los educandos y la sociedad en general.

En la Ley General de Educación, modificada en el sexenio de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), se enfatizó la necesidad de integrar en la educación regular a los niños con NEE. Situación que continuó en el sexenio de Ernesto Zedillo (1994-2000), con su programa educativo en el cual se pretendió *alcanzar la equidad* en el acceso a la educación.

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica tuvo entre sus prioridades la reorganización del sistema educativo, la reformulación de los contenidos y

²⁹ A. Moriña D. (2004), *Teoría y práctica de la educación inclusiva*, Málaga, Ediciones Aljibe.

materiales educativos y la revaloración de la función magisterial. Lo que en su momento llevó al gobierno a centrar más su atención en lo referente a la educación preescolar, lo que permitió que se evaluara la posibilidad de implantar una reforma casi completa. La aplicación del programa comprende acciones de capacitación en las entidades federativas, así como la implementación de mecanismos de seguimiento y evaluación de la práctica docente y el desempeño educativo en los Jardines de niños.

En general el contenido de dicho programa hace hincapié en lo relacionado a la formación profesional inicial del maestro, donde se pensó en diseñar un modelo con un tronco básico general y opciones orientadas a la práctica preescolar, primaria y secundaria. El maestro es reconocido como el que transmite el conocimiento y fomenta la curiosidad intelectual. Uno de los objetivos centrales de la transformación educativa es revalorar la función del maestro, lo que ayudaría a que éste contara con las bases pedagógicas suficientes para ser flexible y apto ante los cambios de su mercado de trabajo y, a la vez capaz de adquirir la profundización necesaria en el área de su interés principal.

Lo anterior deja entrever que, en los últimos años, la educación preescolar ha pasado a ser un tema de importancia para el gobierno mexicano, esto se ha afianzado a partir de los acuerdos internacionales a favor de la niñez; también se ha ido consolidando por las aportaciones que han hecho investigadores y pruebas científicas al ayudar a comprobar la importancia formativa que poseen los primeros años de vida del ser humano. Todo esto ha hecho que se hiciera visible en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en su artículo tercero, y la Ley General de Educación, en las que se asienta que durante esta etapa se determina el desenvolvimiento futuro del niño, ya que en ella *se* adquirieren hábitos de alimentación, salud e higiene y el dominio de su capacidad de aprendizaje así como la motivación intelectual, dejando claro que la edad preescolar puede ayudar directamente las capacidades de los niños para su desarrollo educativo posterior.

Lo que nos lleva a visualizar la dirección real de las políticas educativas en México, hacia la calidad del proceso educativo, garantizando la realización del objeto trazado: “la adquisición de conocimientos para desarrollar habilidades intelectuales, valores y actitudes

que le permitan al individuo una vida personal, laboral, política y familiar plena, así como la culminación de una educación básica articulada y con continuidad curricular”.³⁰

Esto fue un factor que llevó al gobierno a realizar acciones que contribuyeran al objeto trazado, destacándose la realización de diagnóstico, como respuesta a las tomas de decisiones, así como la búsqueda del éxito en su implementación, lo que permitió que el gobierno se quitara la venda de los ojos y se diera cuenta no sólo de la importancia sino también del valor que tenía el nivel preescolar en el desarrollo pleno de su población infantil, lo que por ende contribuiría directamente al desarrollo social, económico y político del país.

Se subraya en la historia de México lo vivido por uno de los sexenios que marcó la reforma desarrollada en el nivel de la educación básica, el periodo 2001-2006 presidido por el Lic. Vicente Fox Quezada, que fue el protagonista de experiencias palpables que se dieron en la educación básica, entre las que se destaca:

- a) La renovación curricular y pedagógica de la educación preescolar.
- b) La modificación de los artículos 3° y 31° de la constitución política mexicana, donde se puntualiza la obligatoriedad de la educación preescolar como parte de la educación básica.³¹

La obligatoriedad de la educación preescolar se decretó el 12 de noviembre de 2002 mediante la reforma de los artículos 3° y 31° de la constitución política mexicana, lo cual influyó para que se establecieran 12 años de educación básica.³²

Sin duda, la participación de los padres es de gran importancia, ya que parte del compromiso de estimular a sus hijos a que asistan a las escuelas es, en sí, el derecho de gozar de una educación preescolar manifiesto en el artículo 31. Esto se puede referenciar como resultado del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, de 1992. En el cual se estableció que “los criterios para la reforma integral de los contenidos y materiales de toda la educación básica así como la federalización educativa, la revaloración

³⁰ Presidencia de la República (2001), *Plan nacional de desarrollo 2001-2006*, México.

³¹ Secretaría de gobernación de los Estados Unidos Mexicanos, *Diario Oficial de la Federación*, 12 de noviembre de 2002.

³² UNESCO/OREALC (2001).

del trabajo docente”. Lográndose así lo puntualizado por el quinto transitorio, el cual señala que la educación preescolar será obligatoria para todos en los tiempos indicados como son:

El 3° año de preescolar, es a partir del ciclo 2004-2005.

El 2° año de preescolar, es a partir del ciclo 2005-2006.

El 1° año de preescolar, es a partir del ciclo 2008-2009.

Por lo que el estado mexicano habrá de universalizar en todo el país, con calidad, la oferta de este servicio educativo.³³

La reforma constitucional del año 2002 dejó un gran antecedente en el nivel básico, superando indefiniciones legales al ratificar la obligación del Estado, de impartir la educación preescolar, como también el de obligar a los padres a que estimulen y comprometan a sus hijos a que la cursen, sea esta en escuelas públicas o privadas; de implantar el requerimiento necesario de que se cursen los tres grados para que puedan al menos ingresar a la primaria, así como el de obligar a los particulares a obtener la autorización para impartir este servicio.³⁴

Fue hasta el 10 de diciembre del 2004 que se modificó la ley general de educación. Por lo que en el sexenio de Vicente Fox Quesada se dirigió a atender en plazos largos las carencias de la sociedad mexicana – donde el Programa Nacional de Educación 2001-2006 es “lograr educación de calidad con equidad” (SEP, 2001).

Es evidente que dentro de esta preocupación de dicho gobierno no se deja de lado el tema de la integración de personas con NEE en escuelas regulares del nivel básico. La intención que se tuvo es que estas personas gozaran por igual de los mismos derechos del resto de la población. Se convirtió en un tema de interés en la política educativa federal en los últimos años, teniendo presente que la intención de la educación en México es construir las bases fundamentales para que se cuente con un sistema educativo amplio, equitativo, flexible, dinámico, articulado y diversificado que ofrezca educación para el desarrollo integral de la

³³ Diario Oficial de la federación, secretaria de gobernación. Decreto por el que se prueba el diverso por el que se adiciona el artículo 3°, en su párrafo primero, fracciones III, V, VI, y el artículo 31 en su fracción I, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 12 de noviembre de 2002.

³⁴ México, SEP (2004), La reforma a la educación preescolar, síntesis informativa, México.

población. Es importante retomar en este apartado lo expuesto en el artículo de Comboni, Juárez y Garnique (2010) “De la educación especial a la educación inclusiva”,³⁵ donde señalan que la intención clara de una educación inclusiva no debe ser vista como una simple recomendación dirigida a los profesores sino que la atención debería ser abierta a diferentes puntos importantes como son las diferencias sociales y culturales y la importancia de tener en cuenta el ritmo diferente de aprender de cada individuo. Todo esto contribuiría al logro de las metas que se desean alcanzar, el reconocimiento de la diversidad y la necesidad de desarrollar estrategias para una convivencia que busca el respeto, equidad, calidad, justicia, y el acceso a la educación.

La integración educativa de personas con necesidades educativas especiales (NEE), se siguen manteniendo actualmente en el discurso oficial de las políticas de educación federal, aunque de forma diferente. En el sexenio 2006-2012, presidido por el Lic. Felipe de Jesús Calderón Hinojosa, la visión va en dirección del desarrollo humano sustentable hasta el 2030, constituido en cinco ejes rectores, ordenados de la siguiente forma:

1. Estado de Derecho y seguridad.
2. Economía competitiva y generadora de empleos.
3. Igualdad de oportunidades.
4. Sustentabilidad ambiental.
5. Democracia efectiva y política exterior responsable.

Los cuales se centraron en pasos que contribuyeran al desarrollo de la capacidad y de la libertad que les permita a los mexicanos gozar de una vida digna sin implicar el patrimonio de las generaciones futuras.

Hablar de la integración educativa en este sexenio, es relacionarlo con las escuelas de nivel básico. A partir éste se crea la frase “escuela integradora”. El valor expresado hacia las personas con NEE en el sistema educativo ha permeado la práctica educativa. La atención que se le ha prestado por parte del gobierno actual ve como un aporte la construcción y

³⁵ J. M. Juárez N., S. Comboni y F. Garnique C. (2010), *Argumentos, estudios críticos de la sociedad, de la educación especial a la educación inclusiva*, México.

fomento de centros especializados cuya tarea es brindar atención al área de rehabilitación fisiológica así como un soporte pedagógico en los diferentes estados del país.

Los centros importantes son: El Centros de Rehabilitación Infantil (CRI), así como el Centro de Atención Múltiple (CAM), y la Unidad de Apoyo a la Enseñanza Regular (USAER) entre muchas otras que ayudan a dicha labor.

Junto a la labor que se emprendió a favor de las necesidades educativas especiales se encontraba lo expuesto y firmado como un acuerdo entre CONAPRED y la SEP, esta última representada por la que en su momento fungía como Secretaria de Educación, la Lic. Josefina Vázquez Mota. Dicho acuerdo consistía en la realización de una encuesta sobre discriminación y entrar en la cotidianidad de las escuelas, partiendo de educación preescolar hasta el nivel superior. Dentro de su gestión, Vázquez Mota dejó ver como una de sus labores la revisión de los libros de texto gratuito realizados en Braille y el incremento de la colección de volúmenes para los débiles visuales, cuya finalidad era “permitir el diseño de estrategias educativas y materiales didácticos que apoyen la atención y la integración de grupos en situación de vulnerabilidad”.

Otra de las propuestas de la Lic. Vázquez Mota fue crear programas de sensibilización dirigidos a todos los integrantes de la comunidad educativa para fomentar la cultura de la no discriminación, la igualdad y el respeto a la diversidad. “La titular de la SEP dijo que se pondrían en práctica acciones para prevenir la discriminación que de hecho se presenta en el sistema educativo”.³⁶

México no es ajeno a los requerimientos democráticos ni al reconocimiento y respeto de las diversidades culturales y mucho menos a lo que se refiere a los grupos diferentes. Esto nos lleva a visualizar el interés expresado por parte de la política educativa federal en relación al tema de inclusión e integración, el cual es abordado en forma ambiciosa sólo con el fin de quizá competir con las políticas de Occidente donde se demandan. Lo que se ha podido observar en los programas de desarrollo nacional de los últimos dos sexenios es que los dos se han centrado en llevar a cabo una planeación ambiciosa y precipitada; es importante

³⁶ SEP (2007), “La SEP y el CONAPRED. Firman convenio para promover la no discriminación y la igualdad”, Coordinación de Comunicación Social de la SEP.

recordar que en el primero se proyectaron aspiraciones hacia el 2025 y en el sexenio de Felipe Calderón se trazan sus objetivos a cumplirse hasta el 2030. La perspectiva que se tiene del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 es específicamente de un plazo extenso que llevará a los objetivos nacionales, así como a las prioridades de desarrollo que se aspiran.³⁷

En todo este discurso un hecho que origina una gran inquietud focalizada en las expectativas al 2030 y sus cinco ejes rectores que conforman el actual Plan Nacional de Desarrollo, es que no es clara la integración educativa de las personas con necesidades educativas especiales, lo que reafirma que todo lo presentado queda en terceras manifestaciones discursivas de la política educativa mexicana.

³⁷ Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, México, p. 24.

Capítulo II. Políticas de la educación preescolar e integración en México

Para alcanzar la verdad es necesario, una vez en la vida, desprenderse de todas las ideas recibidas y reconstruir de nuevo, y desde los cimientos, todo nuestro sistema de conocimientos

René Descartes

Los instrumentos normativos respecto a la integración educativa surgieron en 1993 como una de las políticas públicas del país que implican a los docentes del sistema educativo regular.

El sentido o intención de este capítulo, es aportar elementos para la reflexión, el diálogo y el debate permanente, pasando, para ello, por el análisis de las distintas concepciones que subyacen a las políticas de formación del docente del nivel preescolar o básico, mismas que desde hace aproximadamente dos décadas sufren la imperiosa necesidad de encontrar esquemas para implementar una formación congruente con los retos que demanda la sociedad mexicana y global, y que recurren para ello a directrices dictadas por organismos internacionales.

2.1 Perfil de un docente del nivel preescolar

Este es y seguirá siendo un tema complejo, ya que el abordarlo nos lleva a diferentes interrogantes que requieren de un análisis más profundo, teniendo como principal interés el delinear de forma breve su perfil, haciendo énfasis en sus características físicas, sociales y culturales los cuales se encuentran en aportes presentados en diferentes investigaciones realizadas en diversos momentos.³⁸

En cuanto a los criterios relacionados a la formación del docente que se deben manejar, es importante contar con la información existente sobre los rasgos que caracterizan a los docentes en México, esto ayudará a tener una visión amplia y clara de sus potencialidades y sus limitaciones, situándolos como los elegidos o promotores del cambio.

³⁸ C. Muñoz I. y S. Schmelkes (1983), *Los maestros de educación básica: estudios de su mercado de trabajo*, México, CEE.

Hablar del perfil del docente nos lleva a considerar que la docencia es una práctica concebida como una labor educativa integral. Su perfil está constituido por un conjunto de competencias que integran conocimientos, habilidades y actitudes que ayudan a generar aprendizaje significativo; específicamente: el pensar, crear, diseñar, resolver, interactuar, manejar, usar, producir y comunicar. Todo con la finalidad de trabajar, estudiar y construir visiones en equipo, autoevaluaciones y compartir para generar en el docente la necesidad de demostrar características de liderazgo, donde deberá tener una visión de futuro y saber comunicarlo, así como una visión de la educación innovadora y avanzada que asuma los nuevos paradigmas y sus implicaciones. Se debe considerar que éste no es único sino múltiple, debido a la mayor heterogeneidad de los maestros. Teniendo en cuenta que son numerosos y diversos factores los que inciden en este perfil, se hace necesario marcar los diferentes enfoques teóricos que ayudarán al análisis completo.

≈ **Enfoque conductista**

Puntualiza que antes de los 70 el docente se considera como técnico, y ahí fundamenta su concepción tecnocrática del currículo que se basa en la disciplina y tiene como objetivo las habilidades de trabajo, control conductual y de los medios para el logro del aprendizaje. Por lo que es de gran importancia reiterar que la formación del docente se entiende en términos de competencia y desempeño.

El perfil del docente debe tener las siguientes características:

- Capacidad de diagnosticar las necesidades instruccionales;
- diseñar y crear condiciones para la instrucción, y
- conducir la instrucción y mantener las técnicas de evaluación.

≈ **Enfoque humanista**

A partir de los 70 dicho enfoque enfatiza que los docentes se encuentran dotados de motivación y recursos internos que son utilizados por él, en pro de mejorar el ambiente educacional. Se basa en concepciones curriculares de experiencias, las cuales se centran en el desarrollo personal y la satisfacción de necesidades. Se considera individualista por no tomar en cuenta el carácter social de la educación y las experiencias adquiridas en ésta.

≈ **Enfoque desarrollista**

Percibe la formación docente como término para formar un líder, que resuelva problemas, que tenga capacidad de reflexión innovadora hacia los procesos educativos; hace resaltar el pensamiento progresista. Apunta a que sea necesario replantear la formación docente debido a la complejidad de la sociedad, que actualmente sufre momentos de crisis y de transformaciones profundas.

Por todo lo mencionado, es necesario replantearse que el perfil que se tiene del docente no sería lo suficientemente satisfactorio para lo que se espera.³⁹ Esto nos lleva a la necesidad de investigar acerca de los elementos esenciales del perfil del docente, los cuales se encuentran agrupados en características físicas o personales, socioeconómicas y profesionales.

a) Características físicas o personales

Además de puntualizar las variables como sexo y edad del maestro, es de gran importancia retomar de la misma forma lo referido a la salud, ya que el maestro antes que nada es un ser humano con necesidades diversas.

Entre las características principales que hay dentro del gremio magisterial, encontramos la distribución por niveles en relación a la variable sexo; donde es notorio el incremento de mujeres en el nivel de preescolar y en el resto de la educación básica, así como muy marcada la presencia de hombres en puestos de mayores responsabilidades.

Es cierto que aun cuando los profesores, tanto hombres como mujeres, comparten condiciones similares, hay situaciones concretas de género que establecen diferencia en los procesos de enfermedades. Los roles y comportamiento que desempeñan cada uno en la sociedad, constituyen una de esas diferencias. Actualmente hay un debate en torno a los Perjuicios vs Beneficio para la salud, el primero ocasionado por la actividad laboral; en cuanto a los beneficios se refieren específicamente a la autoestima y el apoyo social.⁴⁰

³⁹ S. Santamaría, M. Quintana, R. Rodríguez y L. Milazzo (2005), *Perfil Docente*, Caracas, Universidad José María Vargas.

⁴⁰ Debert-Ribeiro (1993), "La mujer y la enfermedad crónica en América Latina", en *Genero, mujer y salud en las Américas*, núm. 541, Washington Organización Panamericana de la salud, p. 9.

En la actualidad, el trabajo es un factor de tensión y desgaste. En la actividad docente hay que “lidiar” no sólo con niños sino con padres y madres de familia, directores, supervisores, inspectores y compañeros, además de la responsabilidad propia del trabajo. A esto se agregan horas extra intraescolares y los prolongados tiempos de trabajo en casa para cumplir con los requisitos de planificación, calificación. Estas cargas de trabajo se pueden considerar como factores que deterioran la salud del docente.

El docente, específicamente la mujer, combina su actividad laboral con el quehacer del hogar y el rol de madre-esposa, lo que hace que presenten alteraciones como; cefaleas/migrañas, gastritis/ úlcera, colitis, las cuales son relacionadas con el estrés, en menor proporción se presentan problemas de várices y el edema de extremidades inferiores (Ibarra, 1995).

Asociado al rol de maestra se encuentra un segundo rol social, el de ser madre, esto trae como consecuencia la falta de tiempo y energía, que conduce a que los “malos hábitos” prevalezcan de frente a la calidad nutritiva. Esto altera los horarios de alimentación en perjuicio de la actividad física y se transforma en factores de riesgo para la salud.

Otro de los factores está en el orden de lo biológico que agrava la situación del sexo femenino, tales como el embarazo y los cambios hormonales; todo esto nos lleva a factores responsables de la aparición y evolución de las enfermedades, presente en casi la mitad de la humanidad y en la mayoría de la población docente.

Por lo anterior es importante señalar lo necesario que es elevar la calidad de vida de los docentes y el deseo de aspirar a una sociedad más equitativa y sana.⁴¹

⁴¹ Estadístico.

Cuadro 1. Alteraciones de la salud más frecuentes en maestros de primaria

Alteraciones de la salud más frecuentes en maestros de primaria					
	<i>No. de casos</i>	<i>%</i>	<i>Evol. aguda</i>	<i>Evol. crónica</i>	<i>Evol. recurrente</i>
Disfagia	36	60	3	11	23
Várices	33	55	0	33	0
Alteraciones Reumáticas	28	46	0	28	0
Ardor de ojos y lagrimeo	24	40	0	15	9
Disfonía	21	35	1	7	13
Cefalea/migraña	18	30	0	13	5
Gastritis/úlceras	16	26	0	15	1
Edema de extremas inferiores	15	25	0	15	0
Astigmatismo	15	25	0	15	0
Astenia/adinamia	14	23	0	8	6
Psicodermatosis	13	21	2	6	5
Hipoacúsia	12	20	2	10	0
Colitis	10	16	0	10	0
Miopía	10	16	0	10	0
Hipermetropía	9	15	0	9	0

Fuente: Ibarra (1995).

En el cuadro anterior se puede observar la poca incidencia de enfermedades cuya evolución es aguda. La mayoría de las patologías encontradas se presentan con un desarrollo de tipo crónico (que marca un periodo de más de 15 días), a excepción de las de los órganos fonéticos que suelen manifestarse de manera recurrente, es decir, sanan pero al corto tiempo vuelven a presentarse, podemos concluir que la mayor causa de las enfermedades presentadas a los docentes es inevitablemente por la realización del trabajo diario frente a grupo. Esto se aprecia claramente en el cuadro 1.⁴²

⁴² A. Ibarra G., “Género y la salud del docente: una visión alternativa”, en *La tarea, revista de educación y cultura*, de la sección 47 del SNTE.

En cuanto a la variable “salud” es importante señalar que en el magisterio la presencia femenina es alta, tomándose como un proceso de feminización, ya que solo el 20% del total del magisterio son del sexo masculino.⁴³

Al contrario, al observar las zonas indígenas y urbanas marginales resulta un mayor incremento del número de docentes de sexo masculino en relación al número de docentes de sexo femenino, teniendo en cuenta la ubicación geográfica urbana y la pertenencia de las mujeres, superan dicho número.⁴⁴

Entre las diferentes variables donde se han obtenido estudios que arrojan información importante del docente se encuentra la variable que hace referencia a la edad. La edad predominante en los maestros es la que fluctúa entre 35 o más años, en un porcentaje de 54.4% de hombres y 54.2% de mujeres.⁴⁵ La edad promedio es de 43.1 años para los hombres y de 42.1 para las mujeres. Se percibe que el mayor porcentaje de edad en el maestro es de 50 años, que equivale a un 14.2% en relación con el de la mujer, que es de 7.6% con lo que concluimos que la labor frente a grupo de mayor duración es la del hombre. Cabe mencionar que la distribución de los maestros se da teniendo en cuenta el factor edad, pero esto no es homogéneo, según los datos aportados por Schmelkes.⁴⁶

De igual forma se observa que la edad de los maestros varía según la región o localidad donde laboran, razón por la cual los profesores jóvenes se ubican en las zonas rurales y marginales, siendo este su primer ejercicio profesional. Con base en toda la problemática expuesta, el magisterio tendría que pensar cómo mejorar su situación laboral, partiendo, tal vez, del cambio de un centro de trabajo a otro donde ofrezcan mejores condiciones en cuanto a ubicación y facilidad de transporte. Es importante señalar la edad del docente para el desarrollo de su labor, ya que según su edad se le puede ubicar en el nivel adecuado.

⁴³ N. García D. (2009), *Malestar Docente y Televisión*, UPN, México.

⁴⁴ INEE (2007), *Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria*, 1ª ed., México.

⁴⁵ N. García D. (2009), *Malestar Docente y Televisión*, México, UPN.

⁴⁶ S. Schmelkes (1998), “La educación básica”, en P. Latapí Sarre (coord.), *Un siglo de educación en México*, t. II. México, Fondo de Cultura Económica-Conaculta,

Según los datos estadísticos, en el nivel preescolar la edad promedio del maestro es de 38.2 años, se cataloga como el docente más joven, comparado con los de la secundaria, donde la edad promedio es de 44.2 años y es considerado de mayor edad. En general, las edades de los docentes que se encuentran dentro del área educativa se distinguen según su nivel de responsabilidad.

En concordancia con las variables revisadas en relación al docente, se puntualiza de igual forma el estado civil del maestro. Esta es una variable de mayor importancia que las otras; la información obtenida nos lleva de la mano a concretar los intereses y deseos, dirigidos a mejorar su formación (manejo del tiempo, planeación, realización de actividades formativas, análisis de lo realizado). Es importante señalar el estado civil pues en las estadísticas se puede observar que en el gremio femenino hay un mayor porcentaje de solteras, madres solteras, divorciadas y separadas, que conviven en una estructura familiar estable.⁴⁷

b) Características socioeconómicas

Con la finalidad de ahondar en esta característica cito a Tegri y Diker que entre sus múltiples preguntas retomo las interrogantes sobre ¿cómo transformar la escuela moderna, concebida hace 300 años, en una institución que responda a las necesidades de un mundo globalizado, de una cultura más mediática, de unos niños que sobre muchas cosas saben más que nosotros, de un mercado de trabajo flexibilizado cuyas demandas formativas mutan constantemente? y ¿cómo confiar en el sentido de lo que enseñamos si las certezas científicas y la confianza ilustrada en el progreso indefinido del conocimiento están profundamente cuestionadas?

Con esto se enfatizan las inquietudes que se presentan en torno al quehacer social, especialmente educativo, donde el docente y su formación se consideran de gran importancia en este mundo tan convulsionado, en el cual se sigue gozando de la posibilidad de contar con personas moral y científicamente preparadas para dar orientación en torno al conocimiento y la cultura; por lo que todo paradigma pedagógico define su sujeto a partir

⁴⁷ N. García D. (2009), *Malestar Docente y Televisión*, UPN, México.

de la ideología imperante y acorde con las necesidades de la misma y no necesariamente a favor de las necesidades reales de la humanidad (Puigros,1990).

Es de gran interés analizar una de las variables que hacen parte esencial de dicha característica y es si el docente desempeña otra actividad remunerada o el tiempo que dedica a la docencia. Con el fin de tener clara la situación del docente es necesario analizar lo presentado, donde se deja entrever el predominio del varón en cuanto a que es el que goza de dos empleos. Lo que nos lleva a deducir que la mujer no puede, por las múltiples ocupaciones que tiene, entre las que se encuentra el papel familiar. Es pertinente reconocer todo lo que el docente realiza en su vida diaria para poder vivir como ser humano o bien sobrevivir ante la decadencia de un salario precario.

Entre el grupo de los docentes donde se consideran las plazas de hombres y mujeres, el porcentaje se encuentra dividido de la siguiente forma: solo 75% de los maestros son titulares de su plaza; 45% goza de doble plaza; 11% sólo disfruta de una plaza y además otra ocupación no docente y 5% tiene dos plazas y además una tercera ocupación no docente, esto aunado a que sólo 33% de los maestros están incorporados al escalafón de carrera magisterial, a pesar de que 100% consideran que su remuneración no es apropiada.⁴⁸

Estos datos nos aportan suficiente información para deducir por qué la condición del docente es precaria. Si se parte de las condiciones de vida de los instructores, deducimos la necesidad que se tiene de tener un salario justo, razón que lo lleva a doblar turno o recurrir a otro trabajo con el fin de completar sus ingresos. Esta situación afecta el interés del maestro en realizar de forma satisfactoria su labor como docente, en la que tenga presente que no se trata sólo de dedicar el tiempo a la profesión durante su jornada de trabajo sino que pueda gozar de este con el fin de mantenerse actualizado, aportando a su crecimiento y desarrollo profesional. La situación cambia para los docentes que tienen la oportunidad de contar con una beca que le da la oportunidad de continuar con su formación, esto lo contempla el Programa Nacional de Actualización Permanente del Magisterio (PRONAP).

⁴⁸ M. De Ibarrola, G. Silva y A. Castelán C. (1995), *Quiénes son nuestros profesores en el Distrito Federal, México*, Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano AC.

Un estudio realizado en la Escuela Nacional de Maestros de la ciudad de México abordó las variables presentes en la selección de la carrera. Autores como Galván (1981), Calvo (1980), Reyes y Zúñiga (1994), Mercado (1997) y Torres (1996) señalan que dichas variables se toman como aspectos que están directamente relacionados con la situación económica familiar que no les permitió estudiar la carrera universitaria de su preferencia. La influencia directa de los padres se hace presente, ya que, en su mayoría, la decisión de ser maestros es más un deseo de los padres que de ellos mismos. Es necesario señalar que esta puede ser una variable que ayudaría a entender las actitudes de algunos maestros que podrían estar influyendo de manera negativa o positiva.⁴⁹

Lo antes expuesto nos lleva a revisar el origen de clase. Un elemento que se analiza es directamente con los normalistas, agrupándolos de forma que se encuentren integrados tanto los que provienen de estratos más bajos como también los que residen en zonas rurales; dejando entrever la relación existente entre los dos grupos en cuanto a la formación básica deficiente que conjuntamente comparten y que se puede divisar en los problemas de comprensión lectora, en la falta de hábitos de lectura, en el reducido acceso a bienes culturales, a la tecnología y a la producción científica, deficiencia que a corto o largo plazo limitan el buen funcionamiento compensatorio y remedial que pueden tener la formación inicial y permanente.

Davini⁵⁰ en uno de los muchos estudios que el autor ha realizado, citó el ejemplo de Argentina:

⁴⁹ L.E. Galván (1981), *Los maestros de ayer (un estudio histórico sobre el magisterio 1887-1940)*, México, CIESAS (Cuadernos de la casa chata; 44)
B. Calvo (1980), "El estudiante normalista; su origen de clase y su relación con el Estado", en Ramírez y Weitzner (eds.), *Simposio sobre el magisterio nacional*, vol. II, México, centro de Investigación Superiores- INAH, (Cuadernos de la casa chata; 30).
R. Reyes, R.M. Zúñiga, (1994), *Diagnóstico del subsistema de formación inicial*, México, Fundación SNTE para la cultura del maestro Mexicano.
E. Mercado (1997), "Motivos y expectativas de ingreso a la escuela normal. Un acercamiento a tres escuelas normales", en *La investigación educativa en México 1996-1997. Una antología de las ponencias del IV congreso nacional de investigación educativa*, México, COMIE-SEP, pp. 68-71.
A.M. Torres (1996), *Estudio de las motivaciones, percepciones y expectativas de los estudiantes de licenciatura en educación primaria en la escuela nacional de maestros*, tesis de maestría en educación, Universidad de las Américas.

⁵⁰ M. C. Davini (1995), *La formación docente en cuestión*, Argentina, Paidós, p. 67.

En Argentina la mayoría de los estudiantes de magisterio provienen de sectores sociales medio bajo. Donde el 92% de la muestra estudiada son mujeres: en las que se ubican hijas de obreros, empleados, o trabajadores por cuenta propia (dos tercios de la muestra), con madres amas de casa (52% para las madres). Sólo el 30% y 28% respectivamente han completado estudios secundarios.⁵¹

Dichos datos se encuentran relacionados con la información que se tiene de los estudiantes normalistas, lo que permite distinguir las condiciones que ofrece la carrera docente sin importar el país que fuera, esta es semejante en condiciones y posibilidades ya que la población que accede a ella tiende a poseer ciertos rasgos comunes.

Es trascendental particularizar las diferentes características, que nos llevan a conocer la diversidad de variables, que ayudarían a aclarar la situación del trabajo profesional desempeñado por el educador, en las que podemos observar diferencias significativas que impactan sobre su comportamiento docente.

c) Características Profesionales

Hablar sobre dichas características es profundizar en el análisis de la enseñanza como profesión. Un profesional de la educación apto para hacer frente a las exigencias del siglo XXI respondería no sólo a los requerimientos sino a ciertos aspectos externos del trabajo realizado en los centros educativos; sin dejar de lado la relación lógica que se da con el papel del Estado, los sindicatos y las organizaciones profesionales.

La profesión docente, además de una mejora en sus competencias profesionales; una potenciación de la autonomía y el control sobre sus propias condiciones de trabajo; una elevación del estatus profesional, y una mejora en la carrera docente, conlleva que la labor educativa debe tener en cuenta la dimensión social e institucional de la ocupación, así como las condiciones de trabajo en los centros educativos.⁵²

La existencia de una carrera profesional o el predominio del género femenino en esta área, se manejan como características interrelacionadas de la profesión, que a su vez influyen y

⁵¹ *Idem.*

⁵² “La profesión docente” y la construcción del conocimiento profesional, Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata, 2006.

son influidos por condiciones de trabajo en centros, identificados como la burocratización, la intensificación, la proletarización y el aislamiento.

La variable “profesionales” nos lleva al nivel educativo en el cual los docentes que laboran en educación básica en México se encuentran distribuidos de la siguiente forma.⁵³

Cuadro 2. Número de docentes activos.

<i>Número de Docentes Activos</i>	
597 835	Nivel primario
25.3% de 262 618	Escuelas secundarias
15% 176 215	Nivel preescolar

Fuente: elaboración propia.

Es necesario saber que las necesidades de formación se encuentran condicionadas por el nivel donde laboran, aunque cada maestro posee rasgos propios que lo caracterizan. Su labor profesional se encuentra acompañada de un factor que promueve la diferencia entre los docentes, identificado como “zona o región geográfica y el contexto social” donde desempeñan su labor.

Ahí se alcanza a distinguir, de forma drástica, la diferencia de la actividad docente desarrollada en una zona urbana, que no carece de servicios, a una zona urbana marginal, donde lo que se palpa es la carencia de servicios públicos, entre otros problemas de comunicación. A pesar de toda esta problemática, es la zona requerida y aceptada por los maestros, antes que la zona rural donde no se dan esos problemas.

⁵³ La cifra incluye a los docentes y directivos con grupo y a los directivos sin grupo. Este dato puede no ser confiable, ya que corresponde al número de plazas por nivel y un mismo docente puede tener dos o más plazas. SEP, Estadística Básica del sistema educativo nacional. Inicio de curso 2001-2002.

El hablar de zonas rurales nos referimos a las zonas rurales desarrolladas y/o atrasadas o indígenas, donde el trabajo del docente se complica ya que en la zona rural atrasada o indígena la población lucha por subsistir.

Como parte de toda la información manejada es importante hacer énfasis en la formación del magisterio, pues es diversa; algunos maestros de educación primaria cursaron la escuela normal en tres años; luego de un cambio en el plan de estudio, otros cursaron la carrera de cuatro años, donde el requisito esencial era comprobar los estudios del nivel secundario.

Recientemente, la Universidad Pedagógica Nacional presentó un programa de nivelación para obtener la licenciatura en educación preescolar o primaria para abrir la oportunidad de concluir sus estudios en el área de la educación a muchos de estos maestros.

En cuanto a los maestros que laboran en el medio rural o con grupos indígenas, se asume que fueron los que accedieron a la docencia después de un breve curso de capacitación; el cual les permitió realizar tareas de enseñanza, al tiempo que se integraron al grupo que cursa la licenciatura en sesiones sabatinas y cursos intensivos que se llevan a cabo en periodo vacacional.

Datos obtenidos del año 1994 en el Distrito Federal indican que sólo 50% de los maestros contaban con la normal de nivel medio y el 50% restante contaban con algún estudio de nivel universitario, del cual sólo 17% contaban con el título de licenciatura en educación primaria.⁵⁴

Parte de la información recabada permite medir las dimensiones de la formación que el maestro, en ejercicio de su profesión, ha llevado: profesores con estudios de la normal elemental que se realizaron posteriores a la secundaria; profesores que concluyeron una licenciatura en la normal superior, y profesores que disfrutaron del beneficio de la reforma de 1984, cuya finalidad fue formar investigadores y causó, en su momento, que se perdiera de vista su principal fin: la docencia.⁵⁵

⁵⁴ L. Figueroa (2000), “La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1er trimestre, año/ vol. XXX, núm. 001.

⁵⁵ L. Figueroa (1999), “Reflexiones en torno a la formación de docentes, una aproximación epistemológica”, en *Revista de psicología de la UAEM*, núm. 6, julio-diciembre.

La UNESCO estipula como norma que el sistema educativo de los países de América Latina y del Caribe deben contar con una plantilla docente que tenga el nivel medio superior junto con algún tipo de entrenamiento profesional, lo suficientemente completo para que pueda desempeñar su función frente a grupo. Datos recabados, demuestran que en México más de 50% de los docentes están inscritos en el programa de carrera magistral⁵⁶ y cumplen con el estándar de calidad establecido.

Las diferencias que predominan en las entidades federativas están determinadas por variables como sexo y género (hombres); en relación a esta variable se encuentra una diferencia de diez puntos porcentuales entre el género. Resaltan los estados de Colima, Morelos, Tamaulipas y Estado de México. Donde la diferencia sube a un 15% más.⁵⁷

En relación a la norma estipulada, referida a la escolaridad señalada por la UNESCO, cabe mencionar que es cierto que cuando el docente es más joven, es mayor la probabilidad de que ésta se cumpla; el estimado que se tiene es que entre los maestros menores de 30 años, sólo 9 de cada 10 cumple con dicho requisito. Entre los de 60 años o más, sólo 4 de cada 10 se encuentran en dicha situación.

En cuanto al nivel de secundaria es más elevado el número de maestros que cumplen con dicho estándar (87.9%), el nivel de preescolar con un (47.8%), y sólo el 40.8% de los maestros del nivel primario cumplen con lo requerido.⁵⁸

¿Dónde se forman los docentes? Es una pregunta que nos lleva a tener presente lo frágil que puede ser esta investigación, lo que hace que sea cuidadosa con todos los elementos que se encuentren y precavida en los señalamientos. Sabemos que las opciones para que los docentes estudien son diversas, entre las que se encuentran: normales urbanas públicas o privadas, normal rural o los centros regionales de educación normal (CREM), como también instituciones universitarias o tecnológicas. Estas son escuelas o instituciones donde el docente acude para obtener la formación necesaria para ser docente. Aunque los planes y

⁵⁶ Son datos que merecen ser manejados con mucha cautela, ya que dicha información proviene de la base de datos de la coordinación nacional de carrera magistral, lo que hace que quizás sean datos que tengan un cierto sesgo, ya que sólo considera a los maestros incorporados al programa de carrera magisterial.

⁵⁷ INEE. La Educación Preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje. Primera edición, México 2010.

⁵⁸ *Ídem.*

programas que maneja la educación normal en todo el país son los mismos, se puede puntualizar que la ideología, los valores y los contenidos son diferentes de una escuela a otra, como también es diverso el contexto de la formación.

También se observa muy marcada la diferencia en las escuelas normales, específicamente las de zonas atrasadas, que no cuentan con personal docente debidamente capacitado, sólo poseen la formación normalista de nivel medio. Tampoco cuentan con bibliotecas, lo que les imposibilita el manejo de un acervo bibliográfico actualizado y la posibilidad de acceso a nuevas tecnologías.

La formación profesional es un factor de segmentación debido a las diferentes valoraciones de que es objeto, tanto por el sistema educativo, como por los mismos docentes. Esto se puede tomar como causa para que internamente se den las rivalidades entre ellos, que se perciben en el manejo que realizan los normalistas en cuanto a sus conocimientos pedagógicos frente a los maestros universitarios, de los cuales consideran poseer mejor dominio y recalcan que la práctica da los conocimientos propios del quehacer docente, menospreciando así la formación pedagógica especializada. Por lo anterior queda clara la actitud proclive de los maestros a formar subgrupos teniendo en cuenta su formación de origen.

La experiencia del docente es otro factor que dentro del ámbito educativo es relevante, ya que entre mayor experiencia se tiene en el campo, es mayor la ventaja de saber cómo manejar los conocimientos adquiridos para así transmitirlos sin prerrogativas o altibajos causados por situaciones presentes.

En la educación se observa que a los maestros con 16.9 años de experiencia se les considera con mayor antigüedad en la labor docente y se localizados en zonas urbanas mejor equipadas; los docentes que tienen menor tiempo frente a sus actividades profesionales, aproximadamente ocho años, tienden a situarse en zonas rurales marginadas, con la finalidad de adquirir experiencia ayudando a los que menos poseen.

Entre los docentes que se encuentran dentro de esta clasificación están los que se ubican en las zonas indígenas con 12.3 años y en las zonas urbanas marginales, con 10.3 años.⁵⁹

Esta información nos aclara las diferentes dudas en relación al manejo que dentro del área educativa se quiere llevar, como es pensar que estas zonas que tanto necesitan de apoyo real, sólo cuentan con docentes que desean experimentar. Esto muestra la contradicción de las recomendaciones que dicen que los docentes con mayor experiencia sean los que encuentren laborando en dichas zonas, con la finalidad de compensar las desigualdades educativas. Sin embargo, no se da ya que los docentes con más experiencia rechacen trabajar en contextos sociales marginados y en zonas geográficas de difícil acceso.

Uno de los aspectos de gran importancia sobre el maestro es “el hábito de la lectura” que no se refiere a ver el periódico del día, sino leerlo y analizar cada apartado. Junto con esto se encuentra el gusto por la lectura de libros específicos en los que puedan encontrar un soporte para la realización de su profesión y el fortalecimiento de su formación. Aunque la información recabada es desalentadora en comparación con la realidad ya que el escenario existente demuestra el poco gusto por la lectura, esto es un aspecto que demuestra que en la actualidad el maestro, difícilmente estará dispuesto a continuar incrementando su formación. Y si ésta es en base a trabajos autodidactas, se hace necesario recomendar constantemente que el maestro aprenda a aprender para que siga acrecentando su formación en forma autónoma.

El análisis de esta información deja claro que la trayectoria docente está condicionada por variables extraescolares tales como: lugar de nacimiento, formación de los padres y su ocupación, cultura y otros. Los cuales son factores que intervienen en la decisión de elegir la formación docente y sus expectativas futuras. La tarea del magisterio se torna difícil en cuanto a las acciones que se deben tomar en relación a la formación permanente donde la finalidad es atender las diferencias, si es que el objetivo es lograr que sean relevantes y significativas para los docentes en servicio.

⁵⁹ L. Figueroa (2000), “La formación de docentes en las escuelas normales: entre las exigencias de la modernidad y las influencias de la tradición”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1er trimestre, año/ col .XXX, núm. 001.

2.2 Necesidades de formación de los docentes

La profesión docente supone condiciones únicas que sólo en el trabajo se puede experimentar. El ser docente de la educación inicial debe poseer todas las características pertenecientes a la totalidad de los docentes; demandan un esfuerzo sostenido intelectual, físico y afectivo, no atienden la demanda del alumno apelando únicamente a su conocimiento disciplinario sino a todos los recursos de que dispone como profesional y como persona.

Un profesional de la educación inicial debe tener los objetivos de: aprender a conocer, aprender a aprender, aprender a vivir. El docente es facilitador de los procesos de aprendizaje de conocimientos y actitudes que favorecen el acceso a la vida adulta; no sólo tiene la responsabilidad de transmitir conocimientos básicos para el preescolar, sino el compromiso de afianzar en los niños valores y actitudes necesarios para que puedan vivir y desarrollar sus potencialidades, mejorar su calidad de vida, tomar decisiones fundamentales y continuar aprendiendo. Los docentes deben ser acompañantes y guías en el proceso de aprendizaje, de adquisición de habilidades, métodos y actitudes. El niño debe descubrir el mundo por sí mismo y no por medio del profesor.

Lo fascinante de ser docente de preescolar es tener la oportunidad de enfrentarse frecuentemente a sorpresas inesperadas: una sonrisa, el llanto, un logro, un interrogante difícil de responder. Esto hace del ejercicio académico un rol gratificante y un reto permanente.

El desempeño del docente está ligado a un rol didáctico y de animación, interviene tanto en las actividades programadas de enseñanza como en las rutinarias y de entretenimiento. Se involucra de igual forma en cuanto a la toma de decisiones en forma inmediata teniendo en cuenta que estas decisiones involucran riesgos, por la misma pertinencia de su labor, con seres humanos susceptibles al medio y no objetos que no reaccionan a su sentir. La educación inicial y sus docentes poseen principios que son aplicables a otros profesionales de la educación.

Cuadro 3. Principios pertenecientes a la educación inicial.

<i>Principios pertenecientes a la educación Inicial</i>	
Principios	El porqué
Beneficencia	Se encuentra relacionada con el bien intrínseco de la docencia, que los alumnos aprendan, por lo que el bien está dirigido para el que aprende, haciendo necesario que el docente sepa enseñar para obtener el aprendizaje significativo que es primordial en la educación inicial.
Autonomía	Relacionado con la renuncia del docente acerca de determinadas formas de actuación que representa un uso indebido de la posición del poder que ostentan, por lo que el docente debe comprender que el alumno no es un mero receptor, sino alguien que participa activamente y es responsable en el proceso de aprender.
Justicia	Relacionado con el actuar de cada quien dentro del marco de sus competencias, cumpliendo con su deber, lo que exige que el docente de educación inicial debe ser una persona idealista, ética y recordar que es un modelo a seguir para el niño. Es importante que no caiga en los vicios de la profesión como son la desilusión, la falta de igualdad en la educación, etcétera.

Fuente: Elaboración propia.

El compromiso del docente de educación inicial no es solo con niños pequeños sino también con adultos, por esta razón, su trabajo educativo debe estar dirigido de igual forma a los padres de familia y a la comunidad. También debe ser capaz de asumir roles de planificador, realizador y evaluador del currículo del niño y su entorno.

Por tanto, se debe tener claro que el rol específico del docente de educación preescolar e inicial es ayudar al niño de 0 a 6 años a desarrollarse en forma integral, facilitando la realización de actividades y mediando experiencias significativas, vinculadas con sus necesidades, intereses y sus potencialidades. El maestro, en su rol de mediador y facilitador, se apropia de la teoría conocida como “la zona del desarrollo próximo”, la cual se refiere a “la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de

resolver problemas de forma independiente y el nivel de desarrollo potencial determinado por la resolución de problemas con la colaboración de un compañero más capaz o con la guía de un adulto” (Vygotsky, 1967). Relacionado con el papel de mediación que realiza el maestro para llevar al niño a su nivel de desarrollo potencial, cuando no es capaz de llegar por sí mismo.⁶⁰

El docente no debe olvidar que parte de su rol, es servir de modelo en muchas adquisiciones eje como el lenguaje, razón por la cual su actuación y actitud que exterioriza frente al niño debe ser cuidadosa. Algunas de las características del rol docente puntualizan:

- Es el anexo entre la sociedad actual y el educando,
- Es mediador entre el niño y el conocimiento.
- Es agente de consolidación de un estilo de vida democrático, el cual se concentra en las relaciones pedagógicas y en las relaciones educativas con los niños.
- Establece estrategias que le faciliten al alumno la construcción de su propio conocimiento.⁶¹

En el mismo grado de importancia está la creación de un clima social y emocional para el niño preescolar, con la finalidad de obtener un aprendizaje activo que:

- a) Influye en los efectos del aprendizaje, y
- b) brinda la creación de los bloques esenciales para la salud emocional y social de los niños tales como: la confianza en los otros, iniciativa, autonomía, empatía y autoconfianza.

El adulto en su labor diaria genera oportunidades que les permiten a los infantes elegir, pensar y resolver problemas por sí mismos, interactuando entre ellos, garantizando así su aprendizaje y desarrollo. La interacción se propicia por acciones tales como:

- Crear un clima intelectual estimulante.
- Mantener una actitud constante de observación.

⁶⁰ S. Santamaría, L. Milazzo, M. Quintana y R. Rodríguez (2005), *Características vinculadas al rol docente*, Caracas, Universidad José María Vargas.

⁶¹ *Ídem*.

- Respetar las opiniones de los niños, elogiar cuando sea necesario.
- Aceptar la expresión de sentimientos.
- Revisar constantemente los procesos de aprendizaje.
- Facilitar estrategias significativas a los niños, teniendo presente sus necesidades e intereses.

Desempeñarse como maestro presupone, además de realizar las múltiples tareas anteriormente expuestas, responder a las expectativas y demandas que las transformaciones sociales proyectan sobre él, con la desventaja de que ya no existe consenso en torno a la actitud que debe asumir, los valores que debe fomentar; pero cualquiera que sea la actitud y la decisión que tome, es susceptible de ser cuestionado por diferentes grupos. El hecho de asumir perfectamente las tareas de enseñanza y realizar su trabajo en el aislamiento que le impone el aula, determina que el maestro afronte de manera solitaria, y con gran incertidumbre, el cómo dar solución a los numerosos problemas que enfrenta. Por esta razón es urgente atender la formación y el perfeccionamiento de los docentes desde su propia práctica a través de un trabajo con ellos y para ellos, lo cual implica satisfacer sus necesidades.

El aislamiento, la soledad en que el profesor realiza su quehacer profesional se ha convertido en una cultura, en una forma de vivir el trabajo. Por lo general, los maestros no están acostumbrados a dialogar, a confrontar sus saberes, sus concepciones, y no visualizan a sus colegas como sujetos de quienes pueden aprender, el trabajo en equipo resulta difícil y la discusión colegiada es mínima o, en algunos casos, nula.

Tras la concepción solitaria e individualizada del trabajo docente, está la inseguridad del maestro ante “su” falta de respuestas fehacientes para abordar los problemas de la enseñanza. Ante el temor de que las limitaciones de su práctica se hagan evidentes frente al trabajo con otros colegas, prefiere la seguridad del aislamiento del aula.

El trabajo solitario e individualista que comúnmente se observa en el docente ha sido propiciado, entre otros factores, por la formación inicial que tuvo, orientada a la adquisición de conocimientos, técnicas y estrategias ya establecidas universalmente.

A partir de este modelo de formación la competencia del maestro está en la capacidad para seleccionar la técnica y la estrategia didáctica adecuadas para abordar las diferentes situaciones educativas que se presentan en el aula, que se perciben como homogéneas y estables. Las decisiones docentes no son objeto de deliberación, lo que conlleva a la clara determinación de que no existe entre los profesores el apoyo en cuanto al análisis y reflexión grupal sobre sus experiencias profesionales. Por lo cual es pertinente que dentro de la prácticas pedagógicas desempeñadas se tengan en cuenta los factores institucionales; lo referente a la cultura organizacional del centro, la estructura organizativa, su micro política (Ball, 1989); así como todo lo relacionado a sus condiciones laborales. Las relaciones interpersonales en el trabajo Se pueden tomar como factor clave que influye en sus acciones.

Los docentes no aceptan que comparten un saber, una memoria docente, una cultura técnica de la profesión; no se percatan de que las situaciones problemáticas que se les presentan son parecidas, susceptibles de ser rescatadas y estudiadas como elemento esencial de su beneficio profesional, razón por la cual piensan que no es imperioso requerir ayuda del otro, así como el de adquirir otros aprendizajes significativos. Por esta razón el maestro se ve reducido al apelar exclusivamente a su propia experiencia para la resolución de conflictos que se le presentan continuamente en su práctica. El intercambio de opiniones que el docente realiza ante sus colegas es de manera informal y no sistemática.

Las características que hablan de la formación del docente nos dejan claro que el dominio del docente no está sólo en la adquisición de conocimientos y habilidades sino que también, atiende aspectos ligados a su formación inicial y permanente. También atiende el manejo de los mecanismos de selección de los futuros maestros, sus formas de trabajo, su estructura organizativa, y sus motivaciones Por esta razón no todo se debe reducir a ofrecerles expectativas que apoyen su formación permanente.

Por todo lo mencionado, se debe tener en cuenta que el trabajo del docente es una actividad de sumo cuidado que requiere de la habilidad del mismo para adaptar sus argumentos y su descripción a las necesidades cambiantes del alumno; el docente requiere motivar y brindar

experiencias educativas, de tal manera que se establezca una relación de enseñanza recíproca, dinámica y autor reguladora.

2.3 Formación docente dirigida a niños con necesidades educativas especiales

La formación inicial ha de dotar un bagaje sólido en el ámbito cultural, psicopedagógico y personal, ha de capacitar al futuro profesor o profesora para asumir la tarea educativa en toda su complejidad, actuando con la flexibilidad y la rigurosidad necesarias, esto es, apoyando sus acciones en una fundamentación válida.

Además, las instituciones de formación deberían tener un papel decisivo en la promoción de la profesión docente.

Es importante que la institución de formación inicial se replantee tanto los contenidos de la formación como la metodología con que estos se transmiten, ya que el modelo de formación actúa siempre como currículo oculto de la enseñanza.

Es necesario introducir en la formación inicial una metodología que esté presidida por la investigación-acción y que vincule constantemente teoría y práctica.

También resulta necesario, ante todo, planes de estudio que permitan una formación flexible, ya que la formación inicial ha de preparar para una profesión que demanda continuar la actualización durante toda la vida profesional.

a) Instancia responsable de la formación del docente

La Subsecretaría de Educación Básica y Normal, a través de la Dirección General de Normatividad, es la instancia responsable de la formación de maestros en México, la cual se ofrece en las Escuelas Normales. Existen alrededor de 500 escuelas normales, de las cuales 61% son de carácter público y 39% de carácter privado. En estas escuelas se atiende a aproximadamente a 160 mil alumnos y alumnas.

Del total de escuelas normales, alrededor de 56% ofrece la licenciatura en educación primaria, 45% en educación preescolar, 33% en educación secundaria, 13% en educación física y 11% en educación especial.

En el marco del Programa Nacional para la Transformación y Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, iniciado hace algunos años, se realizó una Reforma a los Planes

y Programas de Estudio de las Licenciaturas en Educación Primaria (en 1997), en Educación Preescolar (en 1999), en Educación Secundaria (en 1999), en Educación Física (en 2002) y en Educación Especial (en 2004) .

b) Competencias docentes

Entre muchas de las definiciones que se tiene sobre competencia se llega a la conjetura de que la competencia es adquirir una capacidad. Se opone a la calificación, orientada a la pericia material, al saber hacer. La competencia combina esa pericia con el comportamiento social, por ejemplo, se puede considerar competencia la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y la de asumir riesgos. Las competencias no sólo se aprenden en la escuela; resultan también del empeño y desempeño del trabajador que por sus cualidades innatas o adquiridas subjetivas, combina los conocimientos teóricos y los prácticos que lo llevan a adquirir la capacidad de comunicarse, de trabajar con los demás, de afrontar y solucionar conflictos, de mejorar la aptitud para las relaciones interpersonales.

Las competencias suponen cultivar cualidades humanas para adquirir la capacidad de establecer y mantener relaciones estables y eficaces entre las personas y se considera competencia algo más que una habilidad; es el dominio de procesos y métodos para aprender de la práctica, de la experiencia y de la intersubjetividad

c) Competencias didácticas

El currículo de formación debe permitir desarrollar ciertas habilidades y destrezas básicas de la acción docente a un nivel de dominio que le permita un desempeño adecuado en los diversos contextos escolares, considerar las diferencias de sus alumnos y facilitar la comunicación y el trabajo con sus pares.

Estas competencias didácticas se focalizan en las habilidades y destrezas de planificar en forma integrada la enseñanza, a nivel de unidad educativa y de aula; en la capacidad de diseñar o seleccionar estrategias de conducción y animación, en la adquisición de aprendizajes, y en la capacidad de autoevaluación y evaluación de los aprendizajes

escolares. Los niveles máximos de logro o dominio de las competencias didácticas estarán determinados por una parte por las características del currículo y del proceso de formación.

2.4 Diagnóstico de carencias de un docente de preescolar confrontado con la Integración educativa y niños de educación especial

Antes de centrarnos en cuáles son las carencias del docente en el terreno educativo, si es necesario enfatizar el tema que envuelve la educación cuando se habla hoy en día de “niños en situaciones de dificultad para aprender (de diversos orígenes, orgánicos y subjetivos)”⁶². De lo que se trata es de acentuar la diversidad de los educandos, el derecho a ser incluidos. Los sujetos, con o sin necesidades educativas especiales, son muy diversos. No hay una sola forma de concebir, pensar y hacer, aunque los sistemas de enseñanza han extendido históricamente el trato de los educandos como si fuesen homogéneos. Este *a priori* apoyó al desarrollo de los sistemas educativos nacionales y auxilió la formación pedagógica de los maestros y el trabajo tan complejo que desempeñan; influyeron así en la organización escolar, en el diseño de los edificios y las instalaciones escolares; en la producción de los libros de texto y de los materiales didácticos comunes; así como en la interacción con los familiares de los niños.

Lo descrito hace que se analice más detalladamente la formación de los maestros de educación regular. Hasta el momento, salvo en casos excepcionales, no incluye la adquisición de los conocimientos, valores, habilidades y capacidades prácticas indispensables para avanzar hacia la integración escolar de niños con discapacidad. Con lo anterior se confirma que solo los maestros de educación especial adquieren la capacidad para llevar a cabo dicha tarea.

Un obstáculo a la integración de los niños con necesidades especiales es que el educador no tenga la sensibilidad, la preparación pedagógica y psicológica para comprender o entender las limitaciones presentadas por estos niños. Es posible que esto se alcance a visualizar a través de los niños de educación regular, ya que presentan dificultades, con lo relacionado al aprendizaje, similares o distintas a los de sus congéneres discapacitados.

⁶² A. Chiavarino, C. Ferris, M.A. Martinelli y A. R. Sagües (2007), *Reflexiones sobre la práctica docente en los procesos de integración escolar*, Rosario, Argentina, Homo Sapiens Ediciones, p.9.

Es necesario tener en cuenta que la actitud del maestro en el terreno educativo es esencial ya que el saber manejar diferentes situaciones en el aula ayuda al aprendizaje, confianza, respeto y seguridad que cada niño debe desarrollar.

Es notorio que los niños que se encierran en sí mismos, que se asilan sintiéndose ajenos a la institución escolar, la abandonan. O sin estar muy convencidos permanecen dentro de ella. Tantas enfermedades que padecen los niños, como depresión, aislamiento, soledad hacen que desahoguen su malestar agrediendo a sus compañeros. Son los educadores los que dentro de su labor deben buscar la causa de esta compleja problemática.

Un componente importante es dejar a un lado la noción de que el niño es un adulto incompleto o que es pasivo y dependiente; se trata de entender su verdadera naturaleza e interactuar con él de forma conducente para fomentar el aprecio por sí mismo, la confianza en sus capacidades y que sienta que los otros se interesan por él.

En la educación inicial y en la básica, el ser humano multidimensional es lo más importante, ya que es considerado como el poseedor de la facultad de razonar, sentir pensar y hacer.

El énfasis puesto en la llamada “calidad educativa”, condiciona los logros que pudieran ser obtenidos si se centrara en una forma más equitativa la atención a los niños que tienen mayor dificultad en su aprendizaje; esto hace que se deba redefinir la calidad educativa como capacidad de atender también a la diversidad.

En el plano educativo la integración escolar no sólo abarca el aprendizaje, sino toda la vida de los niños; lo que hace que en diferentes ocasiones demande cambiar los contenidos educativos, que no son un fin en sí mismo, sino un medio para el crecimiento humano. Favorecer el aprendizaje, conlleva tener claro que todos los niños son diferentes, por lo que sus capacidades no son iguales. El educador debe tener esto presente, pues es muy importante en su labor cotidiana.

2.5 Antecedentes de la educación preescolar en el sistema educativo mexicano

Hablar de antecedentes es introducirnos a la historia, lo cual nos lleva de la mano a conocer de cerca los factores que han ayudado o cicatrizado la lucha que el nivel preescolar ha

realizado desde sus orígenes, que se remonta al siglo XVI, con la participación de la iglesia quien retomó las actividades de formación y educación. Esto indica que las instituciones educativas nacieron por la necesidad de la iglesia de formar nuevos sacerdotes con el propósito de difundir el cristianismo, y llegaron a tomar un papel importante en la historia de la educación.

A principios del siglo XIX, la necesidad de seguir luchando por obtener un sistema educativo donde la educación fuera de carácter incluyente, sentó las bases de un acuerdo a favor de la educación entre criollos liberales que luchaban en contra del absolutismo español y los insurgentes mexicanos. Fue hasta el gobierno de José López Portillo (1976-1982) que se dio gran interés por el nivel básico, se originó así la necesidad de diseñar el Plan Nacional de Educación (PNE), donde uno de sus objetivos esenciales estaba dirigido a la recuperación de la educación preescolar y con ello la introducción de un programa que ayudara a la disminución o, en su caso, a la desaparición del rezago educativo. Dicho programa fue conocido como “Educación para Todos”.

Fue hasta 1980 que se logró la consolidación de la educación preescolar, con un perfil pedagógico que se encontraba respaldado por la perspectiva desplegada en el Programa de Educación Preescolar (PEP), amparado por el enfoque psicogenético y presentado en 1981 en el país.

El periodo 1982-1988, conocido como el sexenio de Miguel de la Madrid, dejó antecedentes positivos, ya que dentro de su plan de desarrollo educativo se vio claramente el interés de fortalecer la educación a través de la presentación del “Programa Nacional de Educación, Recreación, Cultura y Deporte”. Su propuesta tenía el propósito de reforzar el nivel preescolar, en el que ofrece un año de educación preescolar a niños de cinco años, así como la descentralización de la educación, entre otros. Tuvo como premisa ser un programa donde su elemento principal era lograr la “calidad”.

El proceso que se trazó en dicho sexenio se estableció hasta el gobierno de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), fue en dicho gobierno donde se asentaron las reformas educativas del siglo, a través de la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica realizado en 1992. Dio inicio a la responsabilidad individualizada de la dirección de

los centros educativos a los gobiernos estatales, los cuales dentro de su compromiso debían cumplir con lo acordado en el artículo tercero de la constitución. La tarea del gobierno federal era vigilar que se cumpliera lo estipulado y programar la extensión y las modalidades del sistema educativo nacional. Prescribir planes y programas con la finalidad de enfrentar y superar los rezagos en la educación.

En el sexenio salinista se vivieron reformas que reforzaron la labor del sistema educativo mexicano en el cual su centro de atención iba en relación a la “modernización” del sistema escolar. El programa considerado contenía una proyección hacia el logro de un sistema de mayor calidad que contara con los elementos que lo ayudaran a enfrentar contratiempos de diferente índole que se llegara a presentar en el país. Parte de la reforma que se dio en el sistema educativo fue el de la modificación del artículo 130 señalado en la Constitución Política Mexicana donde se encuentra involucrado el aspecto jurídico de la Iglesia, dándole la oportunidad a lo eclesiástico de participar en lo concerniente a la educación, hecho que ayuda a cicatrizar los inconvenientes que fueron originados en la Constitución de 1917. Sin dejar de lado la modificación igualmente del artículo tercero constitucional que ayudó al cumplimiento de acuerdos que valoraban los derechos del ser humano.

Durante la administración salinista el trabajo trazado estaba dirigido hacia la reorganización del sistema educativo; donde se encontraba lo referente a la Promulgación de la Ley General de Educación de 1993; y con ello la búsqueda de la calidad y la equidad educativa entre otros. El propósito de dicho periodo no quedó cerrado ya que en el gobierno de Ernesto Zedillo (1994-2000) le dio mayor auge a la política modernizadora. En él se observaron logros realizados por los gobiernos estatales en lo referente a los avances que se vieron en cuanto a la coordinación integral de los sistemas educativos, así como el fortalecimiento del Comité encargado de Administrar el Programa Federal para la Construcción de Escuelas (CAPFCE) y el interés puesto en el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP). Todo lo trazado llevaba consigo el sello de equidad que caracterizó la política educativa de Ernesto Zedillo.

Esta fue la razón de que se crearan programas compensatorios pensados para abordar el área rural y localidades marginadas donde la educación no tuviera contratiempos en su

finalidad. Entre los programas compensatorios se destacan: a) Programa de Apoyo a Escuelas en Desventaja (PAED), b) Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE), c) Programa para Abatir el Rezago en Educación Básica (PAREB), d) Programa de Educación Inicial (PRODEI), e) Programa Integral para Abatir el Rezago Educativo (PIARE), f) Programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica (PAREIB).

Así como se pensó en satisfacer esta área, el gobierno Zedillista priorizó la creación e implementación de programas dirigidos a estimular la acción docente, entre los cuales está: el creado en el año de 1995, conocido como el Programa Nacional para la Actualización Permanente dirigido a los docentes en servicio del nivel básico (PRONAP), así como el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales, establecido en 1997, esto con un solo fin, el de promover la modernización relacionada con la formación inicial de los profesores de educación básica, entre otros; aunque con un mismo fin, el de fomentar la profesionalización y actualización de los maestros. En conjunto se lograrían beneficios para los alumnos.

La continuidad de los objetivos trazados por los sexenios anteriormente abordados no solo quedó entre Salinas de Gortari y Ernesto Zedillo, hubo continuidad en el gobierno de Vicente Fox (2000-2006), lo que deja entrever el interés de tomar en cuenta las carencias de la sociedad mexicana, enmarcada en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 cuya finalidad era lograr una educación de calidad con equidad (SEP, 2001).

Importa resaltar el carácter progresista que se ha visto en la legislación mexicana, con la proclamación del derecho del ser humano a disfrutar de una educación digna, donde se considera a la educación como factor de igualdad y desarrollo social. Esto hizo que se diera atención no sólo en mejorar la cantidad y calidad de los servicios escolares sino de actuar en forma precisa en la creación de programas que aporten elementos suficientes como respuestas o razones que expliquen el rezago educativo. Lo que en su momento ayudaría a tener claro el camino a seguir para el logro de las metas.

La continuidad que se quiso tener en el sistema educativo por parte del sexenio de Felipe de Jesús Calderón Hinojosa fue escasa ya que su preocupación fue más encaminada a formar hombres que pudieran introducirse al mercado cambiante originado por la globalización. La

atención al sistema básico se redujo a investigar el factor de discriminación que se estaba presentando en el nivel educativo y quedó pendiente mostrar la información completa y veraz del tema anteriormente presentado.

Los antecedentes se convierten en una información valiosa, que nos permiten conocer el camino recorrido por el sistema educativo donde se puede apreciar la cobertura que se dio pese a los contratiempos presentados, el cual ha favorecido al crecimiento y diversificación de los servicios. La implementación de la reforma educativa ha traído consigo una gama de problemas, escenarios inéditos y heterogéneos, y una combinación inestable de consensos, rechazos, expectativas e incertidumbres que apenas comienzan a explorarse (Álvarez, 2000; Pardo, 1999).

El nivel de preescolar ha sufrido variables transformaciones en lo concerniente a los modelos pedagógicos como es en el aspecto teórico y pedagógico propuestos en respuesta a los avances. Tal vez estas sean algunas de las razones por las que las educadoras constituyen un sector del magisterio reconocido por su apertura y disposición al cambio. Por otra parte, y en contraste con los aspectos anteriores, la escasa atención prestada en las diferentes épocas a la organización y gestión institucional de este nivel, han conducido a reforzar excesivamente la formalidad de las acciones así como ciertos estereotipos y formas de trabajo que, al no ser objeto de cuestionamiento alguno, contribuyen a perpetuar la subordinación jerárquica, el funcionamiento institucional vertical y un modelo de supervisión ad-hoc.⁶³ Explicación clara de la necesidad de capacitación para estar a la altura de las nuevas reforma de integración educativa.

2.6 Actitudes predominantes en relación a la discapacidad en la población mexicana

Para abordar dicho tema es imprescindible partir de las condiciones institucionales de una escuela, las cuales son multidimensionales, y se refieren principalmente a las relaciones existentes entre los trabajadores docentes y no docentes, como también a la relación de dicho personal con las familias y los educandos y las relaciones existentes entre los niños.

⁶³ L. Rivera F. y M. Guerra M. (2005), “Retos de la educación preescolar obligatoria en México: La Transformación del Modelo de supervisión escolar”, en *REICE, Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, núm. 1, vol. 3.

Esto hace que se preste atención especial a los antagonismos que se viven en las escuelas, ya que en gran parte son causantes de la problemática social, en un amplio sentido.

Es necesario retomar la subjetividad de los educandos, su modo de sentir, de pensar, de actuar, de desear; con una dimensión histórica, social y cultural, razón por lo que se plantea que la subjetividad se forma en contextos concretos, a través de experiencias que cambian a lo largo de la historia.

El niño tiene que ser comprendido en todas sus dimensiones, afectiva, social, conductual, intelectual etc., puesto que son elementos esenciales que forman parte de su desarrollo como ser humano; olvidar lo que pensamos a partir de lo que sentimos, nos lleva a desmenuzar el daño humano, como el sufrimiento, al que asociamos con el fracaso y la exclusión escolar; hoy día se tiene la calidad escolar: “Cuanto más niños queden afuera, mejor parece ser la educación brindada”.⁶⁴

Este sentido está encaminado a la exclusión y al refuerzo de la desigualdad entre los educandos.

Belgich expresa:

[...] Lo que no se toma en cuenta en cualquier debate sobre educación [...] es, precisamente, la subjetividad. Que es lo que se siente, se desea, se padece; porque para aprender tenemos que estar dispuesto a aprender, y para estar dispuesto a aprender intervienen muchas cosas, el cuerpo, el deseo, la inteligencia, además de lo afectivo; y también para aprender necesitamos sentirnos reconocidos.⁶⁵

El análisis de los conceptos de integración y el de inclusión educativa en los últimos años, se toman como un complemento del análisis que se hace de la heterogeneidad, el cual implica el reconocimiento de las diferencias que se hallan tanto en las instituciones como en el ámbito social, lo que nos muestra claramente la necesidad de prestar atención a lo que con frecuencia pasa desapercibido o es estigmatizado. Esta situación nos conduce al registro de la diversidad.

⁶⁴ H. Belgich (2008), *Subjetividad y violencia urbana: (clase, género y racismo)* 1ª ed., Rosario, Argentina, Laborde libros.

⁶⁵ *Ídem.*

Lo anterior nos conlleva a realizar un análisis cuidadoso de la diversidad que debe partir del ser reconocida, nombrada, descrita, como también debe llevarse a cabo la clasificación binaria de los signos de la heterogeneidad (bueno /malo, inteligente/ no inteligente, aplicado/ no aplicado). Nos queda claro que dicho reconocimiento a la diversidad demanda criterios de clasificación múltiples, más no es aconsejable aplicar una clasificación binaria en todo momento.

Lo anterior refuerza la teoría de que todo ser humano es único e irrepetible, lo que conlleva a que el manejo de la educación se lleve a cabo sin conductas excluyentes, estableciendo un régimen de los afectos y las actitudes ante la multiplicidad de diferencias y afectos, sin necesidades educativas singulares, sin que la educación sea practicada de forma individualizada.

Décadas atrás la discapacidad se tomaba por medio del modelo médico, como una situación de horror y tragedia personal, por lo que la patología e inferioridad biológica fue afectada directamente por un factor que ayudó a incrementar dicha problemática y es reconocida como desviación social. Se limitó así la posibilidad de comprensión integral y la reconceptualización de la problemática en relación con las condiciones sociales.

Actualmente, lo que maneja el debate moderno es que el problema no radica en las personas, sino que están ligadas directamente a las condiciones o sistemas de discriminación institucionalizada.

Por esta razón es necesario especificar que el modelo social maneja la discapacidad como uno de los fracasos irreversibles de la sociedad y el fracaso de dicha sociedad para adaptarse a las necesidades de las personas con alguna deficiencia; especifica que el problema está en el entorno de la sociedad ya que lo que conlleva es el limitar a la persona con alguna insuficiencia.

Es necesario tener presente que la discapacidad no radica en el individuo, va ligada a la sociedad, esa sociedad que no es capaz de enfrentar y superar las barreras sociales, culturales, físicas económicas etcétera. Esto lleva a que la discapacidad se reconozca por el ámbito social como una forma de segregación u opresión, desventaja o restricción de actividad. La discapacidad debe ser manejada como causa de la organización social

contemporánea, que no atiende, o su atención es muy poca, a las personas que presentan insuficiencia, razón por la que llegan a excluirlos de las actividades sociales dominantes.

Es importante que para abordar el tema de integración se debe considerar en forma general, ya que la integración no sólo afronta el aspecto educativo. Se debe tener en cuenta que éste es un medio de canalización que permite a la persona con discapacidad normalizar sus experiencias en el seno de su comunidad.

Al abordar el tema de la integración social en relación a las personas con discapacidad, no se trata de adoptar las minorías a las mayorías, sino de que las relaciones sean mucho mejores en relación a las diferencias marcadas, lo que nos lleva a promover, la equiparación de oportunidades.

Un aporte importante de este tema es plasmar la experiencia vivida en los 90 con niños pequeños que presentaban discapacidad; se logró observar, que el principal problema eran los padres de los niños que hacían parte de la plantilla escolar de dicho centro infantil; ya que a causa de la mala información, y de su pobre conocimiento sobre el tema, llevó a que dejaran entrever el rechazo que sentían hacia las criaturas que presentaban alguna discapacidad.

Se hizo presente en todo momento la muestra de temor de los padres ante esta problemática, en donde sus expresiones consideraban que eran personas peligrosas, desequilibradas y dementes; que poseían una enfermedad contagiosa. Esto en relación a los temores expresados por la mayoría de que sus hijos se convirtieran en uno de ellos.

Razón suficiente para que cuando el tema de la educación se afronte, primero se tenga en cuenta la información o conocimiento de la plantilla de padres que forman parte de la escuela hacia determinado tema o problemática social.

Es claro que las condiciones socioeconómicas que se viven hoy día en nuestro país son bastante complejas y nos llevan a un futuro incierto. Continúan los problemas ancestrales no resueltos, como la marginación de los pueblos indígenas, los cuales siguen generando disputa y situaciones conflictivas que se han acumulado en el último cuarto de siglo sin tener intenciones de solución.

Para poder soñar con un país sano, más rico, más justo es necesario prestar gran atención a las necesidades sociales. Por lo que cito a Perló: “se puede definir a las necesidades sociales como el conjunto de bienes y servicios a los cuales deben tener acceso todos los habitantes de una nación según los criterios establecidos por la propia sociedad”.⁶⁶

2.7 Instrumentos normativos nacionales e internacionales

La finalidad de este capítulo es conocer y tener claros los instrumentos normativos que surgieron a partir de 1993, en donde se presentan claramente las normas en que se sustenta la integración educativa. Esto es un elemento necesario para dar a conocer la política pública llevada a cabo en México.

Los instrumentos ayudan a que todos los estados se encuentren en el mismo canal de comunicación con la finalidad de que se ejerzan las mismas reglas, más allá de sus diferencias culturales y tradicionales. La UNESCO es la institución encargada de que se cumplan las normatividades acordadas, y que a través de sus acciones normativas trata los temas éticos, normativos e intelectuales de nuestros tiempos propiciando un intercambio multidisciplinario y de entendimiento mutuo. “su trabajo está encaminado hacia un acuerdo universal”.

Dentro de los acuerdos que mencionan la normatividad encontramos: declaraciones, convenciones, recomendaciones, leyes etc.; los que podemos encontrar implícitos en los *Programas educativos para la integración*.

Se encuentran incluidos en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 que reconoce la necesidad de poner en marcha acciones decididas por parte de las autoridades educativas para atender a la población con discapacidad. Asimismo se establece como uno de los objetivos estratégicos de la política educativa alcanzar la justicia y equidad educativas. Entre las líneas de acción se destacan las siguientes:

- Establecer el marco regulatorio –así como los mecanismos de seguimiento y evaluación– que habrá de normar los procesos de integración educativa en todas las escuelas de educación básica del país;

⁶⁶ Facultad de Psicología, Primer Informe del Comité de Evaluación y Planeación Institucional.

- garantizar la disponibilidad para los maestros de educación básica, los recursos de actualización y apoyos necesarios para asegurar la mejor atención de los niños y jóvenes que requieran de educación especial, y
- establecer los lineamientos para la atención a niños y jóvenes con aptitudes sobresalientes.

En el marco de estos cambios, nuestro país ha suscrito distintos convenios internacionales para promover la integración educativa, entre ellos los acuerdos derivados de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos en 1990 y la Declaración de Salamanca en 1994.

Derivado de un proceso de diagnóstico de la situación de los servicios de educación especial y del proceso de integración educativa en el país, en el año 2002 se presentó el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. Este programa de la presidencia de la república se elaboró conjuntamente entre la Secretaría de Educación Pública y la Oficina de Representación para la Promoción e Integración Social para Personas con Discapacidad.

Con la participación de las entidades federativas y representantes de distintas organizaciones de la sociedad civil, su objetivo fue garantizar una atención educativa de calidad a los niños y los jóvenes con NEE, otorgando prioridad a los que presentaran alguna discapacidad.

A partir del año 2002 en el marco del Programa Nacional, para apoyar el proceso de integración educativa en las escuelas de educación inicial y básica, se realizaron los ajustes necesarios para que las normas introdujeran la posibilidad de realizar adecuaciones curriculares para los alumnos que así lo requirieran y que éstas fueran el parámetro para tomar las decisiones respecto a la evaluación y la promoción.

En el ciclo escolar 2005-2006 se contó, por primera vez, con normas de este tipo para la educación preescolar, ya que su obligatoriedad es reciente. Estas normas también consideran las necesidades específicas de los alumnos integrados. Otra de las metas trazadas por el Programa Nacional fue que existieran 32 Programas Estatales de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, uno por cada

entidad federativa, con la finalidad de contar con orientaciones específicas para cada uno de los estados. A la fecha se cuenta con cuatro de estos Programas, en los estados de Aguascalientes, Coahuila, Hidalgo y Jalisco.

2.7.1 Acuerdos fundamentales sobre educación

A partir de la revisión que se efectúa en cada uno de los acuerdos que consolidan los derechos del individuo, se citan, entre los más relevantes, los que son respaldados por organizaciones mundiales como las Naciones Unidas, UNICEF, UNESCO y OREALC-UNESCO que dan a conocer declaraciones, programas, propuestas, informes y marcos de acción, que unen y comprometen a los gobiernos de Muchos países con la intención de alcanzar la plena integración de personas, con discapacidad y con necesidades especiales. Esto permite que se asegure la valoración del niño con necesidades educativas especiales en el aula y en la sociedad. Se refleja la ratificación y suscripción a los derechos en la equiparación de oportunidades en los diversos compromisos establecidos en la última Conferencia Mundial, confirmados por el Congreso, como son la Convención de Derechos del Niño, las Normas Uniformes y la Convención contra la Discriminación de las Personas con Discapacidad. Son leyes de la República.

Hablar de inclusión hace surgir la necesidad de conocer las normas internacionales y los principios éticos que deben regir la interacción entre los seres humanos. Por lo que las normativas actuales están enlistadas:

- 1948, Declaración Universal de Derechos Humanos.
- 1975, ONU, Declaración de los derechos de las personas con discapacidad, citándose como derecho fundamental la “Dignidad” de la persona.
- 1982, UNESCO, “Conferencia Mundial sobre las Acciones y Estrategias para la Educación, Prevención e Integración”.
- 1983, ONU, “Programa de Acción Mundial para los Impedidos”.
- 1989, Naciones Unidas, “Convención de Derechos del Niño”. Se llega al acuerdo de que todos los derechos deben ser aplicados a todos los niños, sin excepción alguna, y es obligación de los Estados tomar las medidas que sean necesarias para proteger a sus niños de cualquier discriminación.

- 1990, UNESCO, Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje” (Tailandia). Se recomienda explícitamente prestar especial atención a las necesidades básicas de aprendizaje de las personas con discapacidad y tomar las medidas necesarias para garantizar su acceso a la educación como parte integrante del servicio educativo.
- 1993, Nicaragua, La Declaración de Managua establece: “Para asegurar el bienestar social para todas las personas, las sociedades se tienen que basar en la justicia, igualdad, equidad, integración e interdependencia, y reconocer y aceptar la diversidad. Las sociedades deben también considerar a sus miembros por encima de todo, como personas y asegurar su dignidad, derechos, autodeterminación, acceso total a los recursos sociales y la oportunidad de contribuir a la vida comunitaria”.
- 1994, ONU, Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad. Estas normas buscan garantizar que estas personas puedan tener los mismos derechos y responsabilidades que los demás.

2.7.2 Conferencias mundiales sobre necesidades educativas especiales

- 1994, UNESCO, Declaración de Salamanca de Acceso y Calidad. El principio formulado en el Marco de Acción de Salamanca señala que las escuelas deben acoger a todos los niños, independiente de sus condiciones personales. “Las escuelas regulares con la orientación de integración son los métodos más efectivos para combatir actitudes discriminatorias, crear comunidades abiertas, construir una sociedad integrada y lograr educación para todos” (artículo 2 de la Declaración).
- 1994, Normas Uniformes sobre la Equiparación de Oportunidades para las Personas con Discapacidad.
- 1996, Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe. Se recomienda fortalecer las condiciones y estrategias para que las escuelas puedan atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales o que presentan dificultades de aprendizaje debido a causas como la discapacidad, enseñanza o escolaridad inadecuadas y ambientes sociales marginados.

- 1998, OEA, Convención Interamericana para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra las personas con Discapacidad.
- 2000, Reunión regional de las América preparatoria para el Foro Mundial de Educación para Todos. Se establece el compromiso de formular políticas de educación inclusiva, priorizando en cada país a la población más excluida, y establecer marcos legales e institucionales que permitan hacer de la inclusión una responsabilidad colectiva.
- 2000, UNESCO, Marco de Acción de Dakar Educación para Todos. Dicho marco establece que la inclusión de los niños con necesidades especiales o pertenecientes a minorías étnicas desfavorecidas, poblaciones emigrantes, comunidades remotas y asiladas o tugurios urbanos, así como de otros excluidos de la educación, deberá ser parte integrante de las estrategias para lograr la Educación para Todos antes del año 2015.
- 2001, VII Reunión Regional de Ministros de Educación. Se hace explícito el reconocimiento de la diversidad y la interculturalidad como factor de enriquecimiento de los aprendizajes y se recomienda que los procesos pedagógicos tomen en cuenta las diferencias sociales, culturales, de género, de capacidad y de intereses, con el fin de favorecer mejores aprendizajes, la comprensión mutua y la convivencia armónica.
- 2001, Reunión de Cochabamba, en Bolivia.
- 2001, Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad Cultural.

Todos estos acuerdos han sido suscritos por nuestro país y algunos de ellos han sido ratificados por el Congreso, como son la Convención de Derechos del Niño, las Normas Uniformes y la Convención contra la Discriminación de las Personas con Discapacidad. Son ley de la República.

2.7.3 Acuerdos políticos nacionales y marco normativo legal sobre discapacidad y atención de las NEE

- 1994, Ley 19.284, de Integración Social de las Personas con Discapacidad. Creación de Fonadis.

- ≈ Establece la forma y condiciones que permitan obtener la plena integración de las personas con discapacidad en la sociedad, y velar por el pleno ejercicio de los derechos que la Constitución y las leyes reconocen a todas las personas (Art. 1º.)
 - ≈ Establece que la prevención de las discapacidades y la rehabilitación son una obligación del Estado, y asimismo, un derecho y un deber de las personas con discapacidad, de su familia y de la sociedad en su conjunto.
 - ≈ Indica que las Comisiones de Medicina Preventiva e Invalidez (COMPIN) de los Servicios de Salud y otras instituciones públicas o privadas reconocidas por el Ministerio, el diagnóstico, certificación y acreditación de discapacidad.
 - ≈ Para efectos de los beneficios de esta ley, se privilegian tres líneas de acción: la prevención, la rehabilitación de la discapacidad y la equiparación de oportunidades.
 - ≈ La ley crea también el Fondo Nacional de la Discapacidad (FONADIS) cuyo objetivo es administrar recursos en favor de la discapacidad a que se refiere la presente ley.
- 1996, Se inicia la Reforma de Educación Chilena.
 - 1998, Decreto Supremo N° 1 de 1998, del Ministerio de Educación (que deroga el antiguo Decreto N° 490 de 1990), establece Normas para Integrar Alumnos Discapacitados en Establecimientos Comunes, y señala que es competencia de la SEREMI de Educación respectiva, la aprobación del desarrollo de un proyecto de integración educativa, considerando el tipo de discapacidad, la aceptación de la comunidad escolar, la existencia de personal idóneo y recursos materiales necesarios y suficientes. Para estos efectos se celebrará un convenio con el o los sostenedores respectivos con el objeto de establecer las condiciones en que el proyecto se desarrollará; en especial, deberá contener el compromiso de contratación del especialista o especialistas que se requieran, para la implementación gradual de la experiencia y la futura creación de una instancia educativa orientada a la vida laboral, en los casos que sea necesario.
 - 1999, Línea de acceso a la educación como Política Nacional (Primero cobertura, después calidad).
 - 2004, Plan Nacional de Acción a favor de la Integración de PcD (Mideplan-Fonadis).

- 2005, Reformulación de Política Nacional de Educación Especial. Plantea la educación como un derecho de calidad; la valoración de la diversidad; una sociedad más justa y democrática; el mejoramiento de la calidad, y la necesidad de involucrar a la familia. Rebaja la subvención de alumnos con discapacidad transitoria y aumenta la de trastornos severos de relación y comunicación, sensoriales y multidéficit.

2.8 Análisis del discurso de la política educativa oficial, sobre integración de niños con NEE y capacitación docente

Para abordar de forma concreta dicho tema, es de vital importancia considerar “*las políticas de la reforma educativa*”, teniendo presente que la década de los 90 fue relevante para la historia de la educación ya que se dieron grandes proyectos que marcaron la evolución de la educación. Es imperioso puntualizar la participación que tuvo la “Declaración Mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje”, realizada en la ciudad de Jomtien, Tailandia en marzo de 1990, donde la participación de grandes instituciones y personajes que se hicieron ver tales como los representantes oficiales de 155 estados, convocados por el fondo de naciones unidas para la infancia (UNICEF), como también el programa de naciones unidas para el desarrollo (PNUD), la organización de naciones unidas para la educación, la ciencia y la cultura (UNESCO) y el banco mundial. Se logró la suscripción unánime de los estados participantes, constituyendo así:

Un compromiso renovado para garantizar que los requerimientos y formaciones que satisfacen las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y personas de edad adulta, se satisfacen realmente en todos los países.⁶⁷

Dicha reunión fue exitosa, por lo que se toma con optimismo, pese a los problemas presentes en los diferentes países. Esto justifica a la declaración y su absorción que ha tenido por el mito del progreso:

⁶⁷ Declaración Mundial sobre educación para todos "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje" Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo, 1990.

[...] el mundo está en víspera de un nuevo siglo, cargado de promesas y de posibilidades. Hoy somos testigos de un auténtico progreso hacia la dimensión pacífica y de una mayor cooperación entre las naciones. Aparecen numerosas realizaciones útiles. El volumen mismo de información existente en el mundo –mucho de ella útil para la supervivencia del hombre y para su bienestar elementales– es inmensamente mayor que el disponible hace sólo pocos años y su ritmo de crecimiento continua acelerándose; parte de esa información sirve para adquirir conocimientos útiles con el objeto de mejorar la calidad de vida, o para aprender a aprender y cuando una información importante es asociada a ese otro avance moderno que es nuestra nueva capacidad de comunicación, se produce un efecto de sinergia.⁶⁸

Po esta razón se puede pensar que existe una relación con las vivencias que tiene cada nación o simplemente es una manifestación de deseos de una realidad palpable.

[...] reconociendo que la educación puede contribuir a lograr un mundo más seguro, más sano, más próspero y ambientalmente más puro y que al mismo tiempo favorece el progreso social, económico y cultural, la tolerancia y la cooperación internacional.⁶⁹

Pensar la relación de la tendencia histórica y el optimismo de proyectar, y que sólo y a través de la educación puede haber solución a los inmensos problemas presentes en la humanidad denota ingenuidad. Por lo que el separar la educación del conjunto de funciones sociales y aspirar a soluciones unilaterales descontextualizando el quehacer educativo, se toma como un grave error.⁷⁰

Lo anterior confirma que lo presentado por la declaración de Jomtien, no sólo queda como un recordatorio, sino que refuerza la mención que hace a la justicia social, a los valores humanistas, y a los derechos humanos y deja entrever el interés por medio de la reiterada actitud plasmada en el art. III, referente a la universalización del acceso a la educación y al fomento de la equidad, haciendo hincapié en las medidas necesarias para reducir las desigualdades. Lo que nos confirma lo inevitable que es manejar las políticas de forma separada, ya que las políticas sociales no son independientes de las políticas económicas; conforman un todo.

⁶⁸ *Ibíd.*, p.180.

⁶⁹ Declaración Mundial sobre educación para todos, Jomtien, Tailandia, 1990, p. 181.

⁷⁰ R. Domoso T., “Mito y educación”, p. 101.

De forma reiterada se puntualiza la necesidad de análisis de diferentes menciones que hace la declaración mundial sobre educación para todos, a saber:

[...] dispensar educación básica a todos depende de un compromiso y una voluntad política apoyados por reformas de política educativa y por la vitalización de las instituciones, una política apropiada en materia de economía, comercio, trabajo, empleo y salud, fortalecerá los incentivos de quienes aprenden y su contribución al desarrollo de la sociedad.⁷¹

Lo que explica, de forma fehaciente, que las políticas no pueden ser manejadas independientemente una de otra, y se confirma que en materia de educación ésta no puede ser manejada de forma separada.

La integralidad de las soluciones ya planteadas deberá dirigirse a la solución de las necesidades básicas, mostrando lo inevitable de las políticas educativas presentes que consideran las condiciones vitales del conglomerado humano a quienes se dirige. Es necesario tener más en cuenta a cientos de protagonistas esenciales, la plantilla docente, en todos los trabajos realizados, puntualizando la transparencia de la declaración que dice:

[...] las condiciones de servicio y la situación social del personal docente, que representan un elemento decisivo para conseguir la educación para todos, deben mejorarse urgentemente en todos los países en consonancia con la recomendación OIT – UNESCO relativo a la situación del personal docente.⁷²

Es forzoso replantear las agresiones de que es objeto dicho sector profesional por parte de los gobiernos y la opinión pública condicionada por monopolios capitalistas.

Lo anterior deja entrever el grave deterioro de las condiciones de servicio y la situación social de los docentes que siguen luchando por una justicia que los reconozca. La declaración aborda un sensible e irritante problema económico que provoca situaciones de deterioro para las naciones, por lo que la meta trazada de la educación para todos supone.

⁷¹ Foro Mundial sobre la Educación UNESCO, Dakar, Senegal, Abril, 2000.

⁷² Organización de Estados Iberoamericanos, Para la Educación, la Ciencia y la Cultura .Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos. Dakar, Senegal. UNESCO, 2000.

[...] adoptar medidas que incrementen los presupuestos nacionales de los países más pobres o ayuden a aliviar la carga de la pesada deuda externa que padecen acreedores y deudores deben tratar de encontrar fórmulas nuevas y equitativas para reducir esa carga.⁷³

Lo anterior permite reconocer el intento de partida que tuvo Jomtien para la reforma educativa. Para América latina la concepción de “educación para todos”, manejada por Jomtien, es una convocatoria en la que deja entrever un presupuesto básico, que se transforma en un requisito para su cumplimiento, lo cual es una decidida y directa intervención del estado con fines macro sociales a través de políticas *ad hoc*. Esto lleva a tener especial cuidado con las exigencias impuestas por la reforma educativa dentro de los parámetros del sistema, que sólo se hace bajo la orientación que la CEPAL-UNESCO ha perfilado para la mayor realización del capitalismo.

En el análisis de las políticas de la reforma educativa es necesario tener claro qué es calidad en educación, pues esto ayudaría a buscar las causas del bajo rendimiento escolar observado en múltiples manifestaciones, y obligaría a centrar la atención en la educación, desde el punto de vista sociológico o ideológico y pedagógico. Al respecto el documento expedido por la CEPAL y la UNESCO puntualiza:

La mala calidad de la educación primaria latinoamericana y caribeña se refleja en elevadas tasas de ingreso tardío, repetición, deserción temporal y definitiva prematura. Por el efecto combinado de estos cuatro factores, la mitad de los niños escolarizados abandonan la escuela antes de finalizar la educación primaria [...]⁷⁴

En síntesis, es un elemento esencial la relación entre calidad e igualdad. Estos conceptos están entrelazados; cuando se habla de calidad en educación se debería entender como un bien social que se distribuye de forma equitativa y proporcional entre las diferentes poblaciones. La educación no sólo se le brindará al pudiente sino también, sin distinción, al más necesitado. Esto nos lleva a hablar del maestro o profesor:

Calidad y profesores: algunos de los requerimientos fundamentales como son la competencia, la preparación y la dedicación de los profesores se deben tener en cuenta ya

⁷³ Declaración Mundial sobre educación para todos "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje" Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo, 1990.

⁷⁴ CEPAL – UNESCO. Educación y conocimiento, ejes de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile, 1992, p. 44.

que ayudaran a alcanzar por sí solos la calidad en la educación. Estos elementos mejoran el desarrollo de las técnicas de enseñanza de los profesores en forma integral.

El nuevo esquema económico mundial considera “que la educación pública es ineficiente, constituye un desperdicio de recursos. Según las estadísticas tomadas, que muestran que en 1987 el 27% de los profesores de América latina y el Caribe no tenían título de maestro”.

Actualmente el sufrimiento del docente está relacionado con el signo del paradigma educacional impuesto; lo lamentable es que su origen se encuentra en los centros de poder económico. Shahid Husain Husain, Vicepresidente del Banco Mundial para América Latina y el Caribe, en junio de 1993, refuerza este señalamiento al decir que: “con demasiada frecuencia, los sistemas y reformas educativos están subordinados a los sindicatos de maestros quienes están comprometidos en mantener el *statu quo*”.⁷⁵

Es necesario exponer el juicio de Nusain sobre la reforma educativa, donde comenta que hay un obstáculo en los maestros que, con una actitud conservadora, se han opuesto a la revolucionaria propuesta que el Banco Mundial lidera. En este punto es importante retomar el replanteamiento de que en América Latina los gobiernos tienen poca consideración hacia los docentes y éstos baja estima social como profesionales.

Todo lo anterior nos lleva a concretar que la formación de formadores llega a ser un punto crítico para la propuesta reformista dirigida por los organismos internacionales y que se encuentra dentro de los objetivos de alcanzar la “calidad” lo que se encuentra correlacionado con el capital humano.

En síntesis la información expuesta nos conduce a tener presente el tema de la calidad, el cual ocupa un lugar común en el ámbito educativo; es un factor de preocupación ya que la educación está envuelta por un mercado altamente competitivo y cada vez más

⁷⁵ J. L. Coraggio, Análisis de las recomendaciones de los organismos internacionales para el área de educación, tomado de la Ponencia presentada en el Primer Seminario Nacional “Poder, Educación y pobreza en la Argentina de los 90”, organizado por el Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte y CTERA, Buenos Aires, 17-18 de julio de 1997.

diferenciado, acompañado de un desarrollo exponencial de las tecnologías, la incorporación masiva de la microelectrónica⁷⁶ y la introducción creciente de nuevos materiales.

Hablar de calidad es enfatizar los aspectos diferenciales que distinguen una cosa de la otra, por ello, toda referencia a “calidad”, a “excelencia”, manifiesta distinción. Cuando se hace resaltar en la realidad educativa el postulado de “Escuela de Calidad total”, la diferencia política y la pluralidad de opciones no tiene espacio, se convierte en obstáculo para alcanzar lo apreciado: “la calidad total de la escuela”.

La calidad de la educación es un problema mucho más complejo de lo que parece, con vinculaciones en el orden político, económico y social, esto nos lleva a concluir que hablar de calidad simboliza pensar en una dimensión multiplural y polivalente.

2.8.1 Ley N° 19.284 la plena integración de las personas con discapacidad

La ley N° 19.284 sobre la “Plena Integración de las Personas con Discapacidad” fue elaborada por el Consejo Nacional sobre la Discapacidad, y organizada por mandato presidencial, tras la vuelta a la democracia, en diciembre 1990.

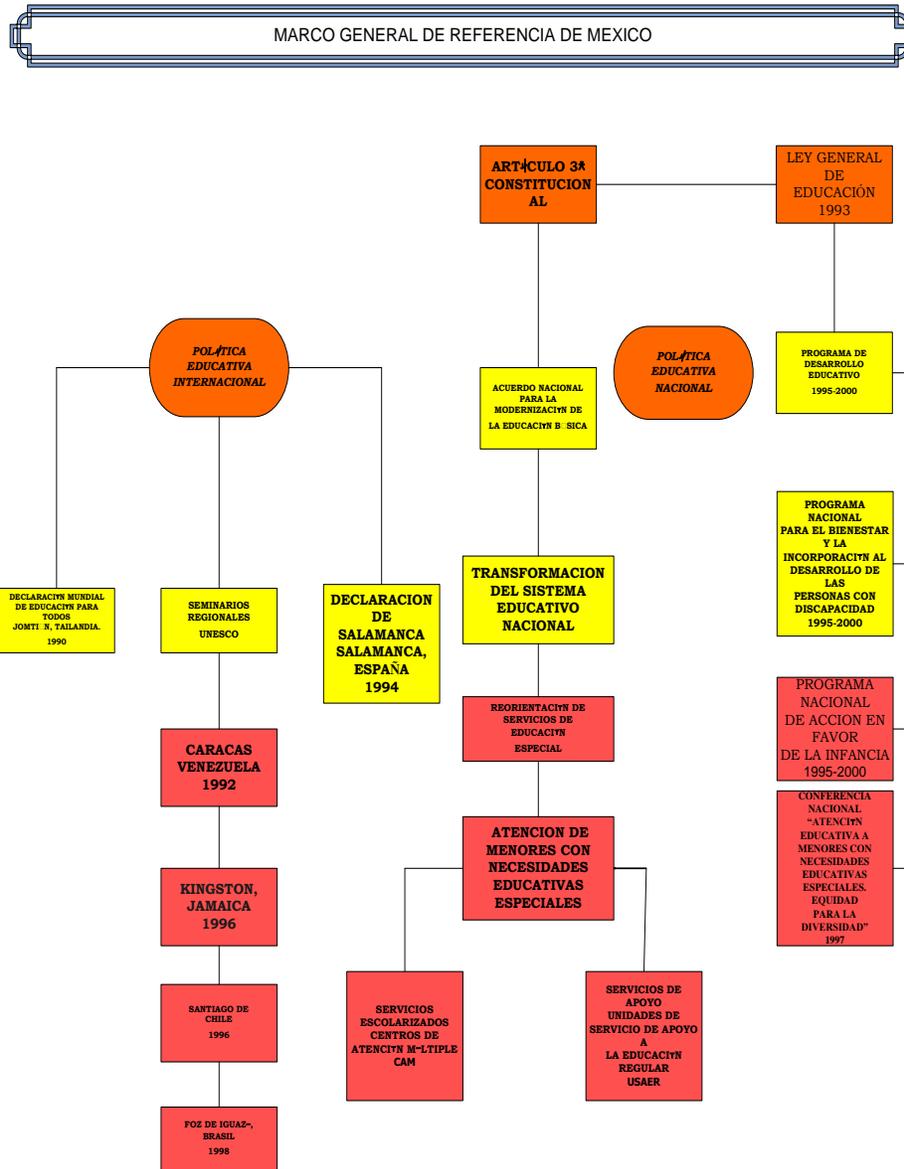
Las disposiciones de esta ley tienen por objeto establecer la forma y condiciones que permitan obtener la plena integración de las personas con discapacidad en la sociedad, y velar por el pleno ejercicio de los derechos que la Constitución y las leyes que reconocen a todas las personas (Art. 1°.) Establece que la prevención de las discapacidades y la rehabilitación son una obligación del Estado, y asimismo, un derecho y un deber de las personas con discapacidad, de su familia y de la sociedad en su conjunto. Asigna a las Comisiones de Medicina Preventiva e Invalidez (COMPIN) de los Servicios de Salud y otras instituciones públicas o privadas reconocidas por el Ministerio, el diagnóstico, certificación y acreditación de discapacidad.

Para efectos de los beneficios de esta ley, se privilegian tres líneas de acción: la prevención, la rehabilitación de la discapacidad y la equiparación de oportunidades. La ley crea también el Fondo Nacional de la Discapacidad (FONADIS) cuyo objetivo es administrar recursos en favor de la discapacidad a que se refiere la presente ley. Dichos recursos deberán destinarse

⁷⁶ F. Mires (1996), *La revolución que nadie soñó*, Caracas Editorial Nueva Sociedad.

preferentemente a los siguientes fines: financiar, total o parcialmente, la adquisición de ayudas técnicas; financiar, total o parcialmente, planes, programas y proyectos en favor de las personas con discapacidad, de preferencia orientados a la prevención, diagnóstico, rehabilitación e integración social, y financiar los gastos de su administración.

Figura 2. Marco general de referencia de México.



Fuente: elaboración propia.

El esquema especifica la importancia que tiene conocer los contenidos de cada uno de los elementos que se presentan, ya que para efectos de integración educativa, la ley establece el marco general de referencia para la atención de las NEE, desde la educación especial, definida como una modalidad diferenciada de la educación general.

Los establecimientos educacionales que ofrecen alternativas de integración educativa y que requieran de recursos humanos y materiales adicionales, podrán implementar el beneficio de la educación especial, la que deberá ser utilizada para satisfacer la contratación y adquisición de los recursos mencionados y del perfeccionamiento docente (Art. 7°.) Para que los establecimientos comunes puedan desarrollar acciones de integración educativa y percibir la subvención especial, deberán elaborar y presentar un Proyecto de Integración educativa, en cuya elaboración podrán participar todos los agentes de la comunidad educativa, entre otros, docentes, padres, apoderados, supervisores y profesionales de los Equipos Multidisciplinarios del Ministerio de Educación (Art. 8°.)

El artículo 12° establece por lo menos cuatro modalidades u opciones de integración: 1) El alumno asiste a todas las actividades del aula común y recibe atención en el Aula de Recursos en forma complementaria; 2) El alumno asiste a todas las actividades del aula común, excepto aquellas áreas o subsectores que requieran de mayor apoyo, las que deberán realizarse en el Aula de Recursos. 3) El Alumno asiste en la misma proporción al Aula de Recursos y al aula común; y 4) El alumno asiste a todas las actividades en el Aula de Recursos y comparte con los alumnos del establecimiento común durante recreos, actos o ceremonias oficiales y actividades extraescolares (integración física o funcional).⁷⁷

Son estos acuerdos los que permiten que se dé la posibilidad de la integración del niño con necesidades educativas especiales NEE en las aulas regulares, a partir de ellos se fundamenta la necesidad de estos niños, de ser tratados y respetados como el resto de los demás.

La reorientación tuvo como punto de partida el reconocimiento del derecho de las personas a la integración social y del derecho de todos a una educación de calidad que propicie el máximo desarrollo de sus propias posibilidades.

⁷⁷ Acuerdos Internacionales, políticos nacionales y marcos de acción sobre inclusión social y atención de la diversidad.

Este hecho impulsó la transformación de las concepciones acerca de la función de los servicios de educación especial y la adopción del concepto de necesidades educativas especiales. Tal concepto surgió en la década de los 60 y plantea que ningún niño debe considerarse ineducable; reivindica la educación como un derecho para todos y establece que los fines de la educación deben ser los mismos para todos, independientemente de las ventajas o desventajas que presenten los niños. Asimismo reconoce que algunos niños requieren apoyos distintos o recursos específicos para alcanzar estos propósitos ¿Acaso necesitamos de antecedentes para darnos cuenta de si hemos progresado o no en términos de equidad para todos? Tal vez queda planteada la pregunta con espera de una respuesta que no sea tan cuestionable.

2.9 Perspectiva del docente sobre capacitación recibida

De acuerdo con los resultados, desde el ciclo escolar 1996-1997 hasta el 2001-2002 se diseñó un programa de actualización para docentes de educación regular y especial; atendió a través de seminarios de actualización permanentes e intensivos, alrededor de 20,000 docentes; en ese mismo periodo se integraron 4000 niños con necesidades educativas especiales a 690 escuelas de educación básica; también se dio seguimiento a las experiencias de integración educativa de alumnos con necesidades educativas especiales a escuelas regulares. Sin embargo, los resultados dejan mucho que desear, debido a que en una revisión general realizada a los programas de formación docente se encontró que para el caso de preescolar, existen pocos cursos de actualización tanto a nivel nacional como estatal.

Junto a esto, solamente en dos estados se ofrecen opciones de formación en la línea de apoyo a los docentes que atienden a esta población, pero estas alternativas en ambos casos se reducen a un curso. Cuando hablan de actualización se refieren ¿al manejo de herramientas?, ¿a concientizar al docente de la problemática establecida? y ¿cuál es la duración de estas actualizaciones? ¿Qué personas las imparten? ¿Solo están dirigidos a los maestros que tienen en sus grupos niños con necesidades educativas especiales?

Como anteriormente se planteó, podemos observar la falta de formación en los docentes de preescolar y educación inicial en la línea de atención de niños con necesidades especiales.

Esto entra en contradicción con los convenios suscritos internacionalmente: la Declaración Mundial sobre Educación para Todos en 1990; la Declaración de Salamanca, España, que en el art. 7 promulgado con motivo de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, deja claro que:

El principio fundamental que rige las escuelas integradoras es que todos los niños deben aprender juntos, siempre que sea posible, haciendo caso omiso de sus dificultades y diferencias. Las escuelas integradoras deben reconocer las diferentes necesidades de sus alumnos y responder a ellas.

Con esto me surge una de las muchas preguntas ¿dónde se encuentran las trabas de su progreso si en los principios de las declaraciones antes nombradas se demuestra que hay apoyo internacional? Podemos remarcar que uno de los problemas relevantes que se ponen en la mesa, es la visión no compartida de educación basada en derechos, donde el interés difiere en: 1) eficiencia y compartir costos y 2) la adaptación de niños con necesidades educativas especiales. Lo que nos da la respuesta de que carecemos de una visión común y global de la educación.

El no tener una visión global y de conjunto sobre los problemas planteados hace que se privilegien soluciones y elecciones de los países en forma individual, permitiendo el incumplimiento de los acuerdos y compromisos internacionales en la financiación de la educación, y que la educación para los niños con NEE no sea definitivamente *obligatoria*, y *gratuita como prevé la convención de los derechos del niño* y los instrumentos internacionales de los derechos humanos, que afirman que la educación debería ser gratuita y obligatoria respaldándose con tratados globales, internacionales, regionales que muestren esta unanimidad. A través de la información recuperada se observa que se tardó **15 años** el introducir en los documentos globales el requisito de educación obligatoria y gratuita, en los instrumentos internacionales de derechos humanos. Por lo que se afianza que la educación constituye uno de los escasos deberes aceptados globalmente para los niños.

En síntesis es importante resaltar la labor del docente y la necesidad de su capacitación ya que según los documentos que atañen a toda la problemática, que hoy en día envuelven al docente, se encuentra especificada la capacidad del maestro para atender a un número

limitado de niños; marca como imposible la atención que le podría dar a la diversidad infantil. Sería responsabilidad del Estado la proporción que debería trabajar el maestro procurando que fuera la adecuada, y también valorar que el salario del docente sea decoroso y disfrute de buenos materiales de trabajo.

Esto sería un elemento importante si es que se piensa aludir a la calidad educativa. Ya que la integración requiere ajustar las conexiones entre los sistemas de salud, de justicia, de educación y de remuneración del trabajo. También es preciso pensar en la modificación de la formación profesional del maestro, con la intención de que logre interpretar la realidad desde un pensamiento multidisciplinario y reflexione de un modo complejo y flexible; es pertinente señalar que el avance que el maestro puede ver es cuando se involucra en un análisis grupal de sus representaciones en cuanto a las diferencias, la diversidad, sus sentimientos negados, la concepción de normalidad, la autoridad y la disciplina escolar.

La valoración que hoy día se le quiere dar a la diversidad humana como una representación de riqueza, trata de dejar atrás los esquemas de clasificación antiguos tales como: alto-bajo, izquierda-derecha, adentro-afuera, normal-patológico, etcétera.

2.10 Institución encargada del manejo de los programas de capacitación

En México, como antecedente de la época pasada, y a principios de los años 20 se crearon las Misiones Culturales con la intención de capacitar a los futuros maestros rurales con los elementos necesarios para su desarrollo fundamental, que ayudarían al logro de la enseñanza. Se pudo percibir que su función no se orientó propiamente a la formación permanente de los docentes; desde entonces la atención a maestros en servicio es un factor que no siempre está presente al pensar dichas políticas.

Seguida de la creación de las Misiones Culturales, que operaron como instituciones itinerantes encargadas de la capacitación de los maestros, se crearon otras instituciones como el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM), quien realizó durante 25 años una tarea relevante en torno a la formación e institución de los maestros en servicio, consecutivamente se crean otros espacios institucionales para atender las diversas demandas y dar respuesta a las necesidades de formación del magisterio, es el caso de la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio.

Fue hasta mediados de la década de los 90 que, con la creación del PRONAP, se forja objetivamente una política integral para la formación permanente de los docentes, lo que permite que la atención que merece el docente sea de forma respaldada y no sólo de manera circunstancial.

PRONAP forma parte de los cambios propuestos en la reforma educativa, con la finalidad de apoyar la formación permanente de los maestros en servicio. Este programa opera de acuerdo con la reorganización del sistema educativo, hace responsable a cada una de las entidades federativas a través de las Instancias Estatales de Actualización (IEA). Por lo tanto la SEP conservó, entre otras facultades, la de dictar los lineamientos rectores para la formación inicial y permanente de los maestros en todo el país, con este fin delegó a la Subsecretaría de Educación Básica y Normal la responsabilidad de crear un dispositivo que hiciera posible la institucionalización de la formación permanente de los docentes a nivel nacional.

En 1994, la SEP en compañía del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), pactaron los criterios para el desarrollo de un programa que promoviera la formación permanente del magisterio y fue hasta 1995 que se coordinaron los trabajos para su puesta en operación, manejado con el nombre de Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP).

El programa forma parte de los esfuerzos que la SEP venía realizando a finales de los 80, con el propósito de elevar la calidad de la educación, con la certeza de que para el logro del perfeccionamiento que se desea conseguir en la educación se requiere necesariamente de un proceso de desarrollo continuo del trabajo de los profesores en la formulación y puesta en práctica del PRONAP; se rescataron las experiencias obtenidas en materia de actualización en nuestro país y otros países, particularmente en Europa y Estados Unidos.⁷⁸

En cuanto a las acciones emprendidas en nuestro país para atender la formulación de maestros, se tuvieron especialmente presentes las experiencias realizadas en los dos últimos

⁷⁸ La influencia más cercana en el tiempo con respecto a experiencias realizadas en Europa, es la reforma educativa española, que ha incidido en las acciones emprendidas en México a través de los intercambios académicos entre docentes e investigadores de ambos países, así como mediante la circulación de la información por múltiples medios. Un pequeño Ej. de ello es la Revista *Cero en Conducta*, que dedicó un número al análisis de las reformas educativas en México y España. México.

programas de actualización desarrollados a nivel nacional: el programa emergente de actualización del Magisterio (PEAM) y el Programa de Actualización del Magisterio (PAM) implementado en 1994, junto con el Programa para la Atención del Rezago Educativo (PARE) que se aplicó en zonas marginadas.⁷⁹ De igual forma fueron considerados los aportes nacionales e internacionales de las investigaciones educativas, las cuales proporcionaron elementos con respecto a la formación de los docentes. Permitieron crear un discurso reformador para el caso de México en relación a las concepciones y estrategias que dan sustento a las acciones ligadas con la formación permanente de los docentes en servicio.

El Plan Nacional de Desarrollo, PLANADE 1995-2000 señala, entre sus estrategias y líneas de acción, que el maestro es el protagonista del quehacer educativo, por lo que se determina el establecimiento de un Sistema Nacional de Formación, Actualización, Capacitación y Superación del Magisterio que asegura las condiciones para garantizar la calidad profesional de su trabajo.

Partiendo de los principios básicos del PLANADE 1995-2000, es necesario consolidar la propuesta del Programa de Desarrollo Educativo 1995- 2000, donde se plantea establecer cuatro campos de acción para la formación permanente; los cuales están agrupados de la siguiente forma: nivelación, actualización, capacitación y superación profesional.

Teniendo en cuenta así la misión esencial del PRONAP; como es el contribuir a crear las condiciones para que todos los alumnos tengan acceso a profesores calificados y para que ambos estudiantes y maestros, aprendan en las aulas y en las escuelas

El PRONAP, a cargo de la Subsecretaria de Educación Básica y Normal, tiene como objetivo central: “dar a los profesores que atienden este nivel educativo la oportunidad organizada, sistemática y flexible de renovar y mejorar sus competencias profesionales, de

⁷⁹ Aunque en los documentos oficiales no se cita el plan de actividades culturales de apoyo a la educación primaria (PACAEP), tal vez por su reducido alcance en términos del docente formado y a que su objetivo prioritario no era la formación de docentes, sino más bien impulsar la diversificación y sistematización de las actividades culturales que se llevan a cabo en las escuelas; es importante reconocer su influencia en las experiencias de formación de docentes. *Cfr.* Órnelas Tavárez, Gloria. Formación Docente, *op. cit.*

tal manera que estén en condiciones de ofrecer a sus alumnos una enseñanza de mejor calidad”.⁸⁰

Subraya dicha función, el facilitar el conocimiento de los contenidos y enfoques de los nuevos planes de estudio, así como promover la utilización de nuevos métodos, formas y recursos didácticos congruentes con los propósitos formativos del currículo.

El PRONAP se estableció como una consecuencia directa de los lineamientos que se encuentran en los contenidos en el PLANADE 1995-2000 y en el programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. Asimismo, es el resultado de los compromisos establecidos por el Gobierno de la República y los Gobiernos de los Estados en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica de mayo de 1992, y que fueron plasmados posteriormente en la Ley General de Educación.

Es necesario remarcar que el PRONAP forma parte del Sistema Nacional de Formación, Actualización, Capacitación y Superación Profesional para maestros de Educación Básica que, de acuerdo con la Ley General de Educación, en sus artículos 12 fracción VI, corresponde a la SEP regular.

El establecimiento y desarrollo de este Programa se da a partir del reconocimiento del papel central que juega el docente en la mejora de la calidad de la educación, puesto que es a través de su práctica cotidiana que se puede concretar el logro de los objetivos educativos establecidos en los planes y programas.

Esto no significa trasladar al docente toda la responsabilidad del mejoramiento de la calidad de la educación, por lo que se reconoce en el documento normativo del PRONAP que el profesor no es el único que incide en la elevación de la calidad de la educación, en tanto ésta “es siempre resultado de combinaciones de elementos, algunos derivados de la política, otros de orden social y cultural que ocurren en las escuelas, combinaciones que están estrechamente asociadas al contexto histórico nacional y a su tradición educativa”.⁸¹

⁸⁰ UN y DACT. *Lineamientos generales para el establecimiento y operación del PRONAP en las entidades federativas*. Primera etapa. México, SEP, SEB y N, PRONAP, Mayo de 1996, p. 8.

⁸¹ Evaluación Externa del Programa Nacional de Actualización Permanente para Maestros en Servicio, Informe Técnico Primera Fase. Septiembre 2006 Diversificación.

Bajo el impacto de los factores contextuales en el trabajo docente y el logro de una excelente calidad educativa, y desde la perspectiva pedagógica, se acepta que su perfeccionamiento sólo será posible en la medida que se atienden tres frentes igualmente relevantes: currículo, organización y gestión escolar y formación docente.

El hecho de admitir la necesidad que se tiene de vigilar los factores contextuales junto con los tres aspectos antes descritos para conseguir una efectiva intervención pedagógica hace notar una importante diferencia con ofertas primordiales antes expuestas para abordar los problemas educativos.

En relación al currículo, del ciclo escolar 1992-93, se llevaron a cabo importantes acciones tendientes a la reformulación de los planes y programas de la educación básica, así como la incorporación de nuevos enfoques para la enseñanza de los contenidos programáticos, así como los logros y avances muy notorios en cuanto a la reforma de los libros de texto para la escuela primaria.

En relación a la gestión que se lleva a cabo con las escuelas, se han realizado paulatinamente acciones que favorezcan la concepción de la misma, lo que ha permitido que se acentúen trámites relacionados directamente con lo pedagógico, dejando de lado lo administrativo como tradicionalmente se venía presentando; asimismo la SEP ha dejado ver el interés que tiene de facilitar mayor autonomía a las escuelas, para corresponsabilizar a toda la comunidad escolar en consecuencia de los objetivos proyectados.⁸² Con este fin ha convocado a las autoridades y planta docente a elaborar de manera participativa su propio proyecto escolar, instrumento a través del cual se busca que toda la comunidad escolar, identifique y aborde de manera colegiada los problemas que aquejan a la escuela y establezcan prioridades en el orden de su atención y resolución, en función de la valoración que haga de los mismos y de sus propias posibilidades.

⁸² La decisión de otorgar mayor autonomía a las escuelas está relacionada con la búsqueda de nuevas formas de gestión para hacer más eficiente su operación; así mismo está vinculada al reconocimiento de la diversidad de las escuelas en función del contexto geográfico y social en el que se hallan inscritas, de su población escolar, de su historia, así como de sus docentes. Al admitir que cada escuela es única, pese a las características comunes que puedan compartir con otras escuelas, se acepta que sus problemas también son diversos, lo que hace imperioso que cada centro escolar goce de autonomía para poder atender con mayor pertinencia sus propios problemas y necesidades.

En cuanto a la formación de los docentes y en conjunto con lo establecido en las normas y procedimientos para la actualización y superación del magisterio, no se apreciaban avances significativos, ya que se mantenía la tendencia a ofrecer cursos aislados, sin continuidad y sin lineamientos que les dieran coherencia. Lo que hizo que la revisión de los programas de formación inicial se hiciera de inmediato, al mismo tiempo que se dio la necesidad de diseñar y poner en práctica un nuevo programa que “ofrezca oportunidades permanentes para la actualización y perfeccionamiento de los maestros en servicio”⁸³ con la intención de que el maestro optimice su capacidad y habilidad en el desarrollo de sus actividades, lo que le favorecerá para hacer frente a las nuevas demandas que plantean las condiciones del cambio social acelerado.

El porcentaje de docentes de educación básica que se encuentran frente a grupo con un promedio de quince años en servicio, es aproximadamente de un millón (1,036,668), lo que acrecienta la gran necesidad de desarrollar un programa donde su función sea sistemática y centrada en la formación del magisterio en activo, que convierte a los docentes en un elemento esencial para el desempeño estratégico en cuanto a elevar la calidad educativa.

Para poder fortalecer la formación permanente de los maestros en servicio se consideró que un primer aspecto a resolver era la desarticulación que existía entre las instituciones responsables de la formación inicial, la actualización y el desarrollo profesional, situación que genera confusión en cuanto a las funciones y atribuciones de las distintas instituciones formadoras de docentes,⁸⁴ además de conflictos y competencias entre las mismas por los espacios de desarrollo institucional y por el presupuesto.⁸⁵

Por tal motivo surgió la necesidad de que se replanteara, como una petición inaplazable, la creación de un sistema integral de formación de docentes, como ya había sido advertido en el programa para la Modernización Educativa.

⁸³ *Ibid.*, p.14

⁸⁴ Entre las instituciones formadoras de docentes podemos citar: Escuelas Normales, Dirección de Perfeccionamiento Profesional del Magisterio y Universidad Pedagógica Nacional, además de que los procesos de capacitación, actualización y superación del profesorado fueron abiertos a las universidades tanto públicas como privadas.

⁸⁵ M. De Ibarrola (1995), “Reforma educativa y crisis económica en México en el marco del TLC”, en Simposio Internacional Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización, México, SEP, UPN, Documento de trabajo, México, septiembre, p.80.

En relación a lo replanteado en el acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) y en consecuencia de lo exteriorizado por la reforma de la Ley General de Educación, se implantaron los lineamientos para la organización del sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional de los docentes. En relación a las acciones orientadas a la actualización del profesorado, el PRONAP fue definido como el instrumento normativo que las regularía.

Entre sus funciones consta la supervisión y coordinación, a nivel nacional, de su funcionamiento, por lo que en 1994 fue creada la Unidad de Normatividad y Desarrollo para la Actualización, Capacitación y Superación Profesional de Maestros (UNyDACT); hoy día esta última fue sustituida por la Coordinación General de Actualización y Capacitación para Maestros en Servicio (CGACMS), que de igual forma depende de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

Por indicaciones de la Ley General de Educación, se crearon Instancias Estatales de Actualización (IEA) que fortalecerían la operación del PRONAP, junto con la colaboración del CGACMS, asumiendo la responsabilidad de llevar a cabo las tareas de formación permanente con los docentes de cada entidad.

De acuerdo con los documentos normativos, el PRONAP es definido, a partir de sus raíces, como el programa abierto y flexible que permite adaptarse a las demandas de la práctica docente en una sociedad en constante cambio. Dado el carácter permanente del programa y en congruencia con estos principios, se implantó que la revisión de las metas trazadas fueran revisadas periódicamente para ser coherentes con los escenarios que surgen de manera continua.

De esta forma se trata de evitar que el Programa se transforme en una estructura burocratizada e incapaz de desempeñar los fines para los que fue creado.

La intención de los programas desarrollados por el PRONAP, es el de ofrecer un servicio de alta calidad con gran capacidad para adaptarse a nuevas necesidades o para transformarse, una vez que ha sido cubierta la tarea que les dio origen.⁸⁶

⁸⁶ Lineamientos Generales para el establecimiento y operación del PRONAP en las Entidades Federativas, Secretaría de Educación, Guadalajara, Jalisco, México, 2012.

Basado en la diversidad de los docentes y sus intereses y necesidades profesionales, el PRONAP determina las actividades de actualización, capacitación, nivelación y superación profesional, al tiempo que comprende por primera vez la promoción de acciones de formación con diferentes objetivos, según los docentes a quienes están orientadas en cada caso en concreto.

La actualización se considera como una de las actividades formativas que contribuye al desarrollo profesional de los maestros; busca la consolidación y la puesta al día de los conocimientos científicos y humanísticos que los maestros requieren para conducir el aprendizaje de los diversos contenidos programáticos de la educación básica en sus tres niveles: preescolar, primaria y secundaria.⁸⁷

El PRONAP, dentro de sus acciones de actualización, tiene como finalidad que los docentes:

- Dominen los contenidos de las asignaturas que imparten.
- Profundicen en el conocimiento de los enfoques pedagógicos de los planes y programas de estudios y de los recursos educativos a su alcance.
- Cuenten con la capacidad de traducir dichos enfoques en actividades de enseñanza para lograr que el alumno alcance el nivel y la profundidad de conocimientos deseados.

La actualización docente es una tarea acotada a la preparación en términos de conocimientos, habilidades destrezas, actitudes y valores ligados al quehacer en el aula, de acuerdo con los planes y programas para la educación básica y los enfoques propuestos para la enseñanza de las distintas asignaturas vigente desde 1993.

⁸⁷ A. Martínez Olivé (2002), “Construir el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio 1995- 2000”, en *Memoria del quehacer educativo I. 1995- 2000*. México, SEP, p. 156.

Con la intención de atender de forma atinada las necesidades de actualización de los maestros en servicio, el programa prevé acciones diferenciadas a nivel nacional y estatal; este doble carácter presentado en un programa de formación en nuestro país se establece a partir de aceptar la diversidad de condiciones que imperan entre las distintas entidades federativas en término del desarrollo económico y educativo alcanzado; asimismo, las condiciones geográficas generan problemáticas específicas. A lo que hay que añadir que en algunas entidades existen vastos grupos de población indígena que reclaman una educación que respete su identidad, sus normas y costumbres, en tanto que en otros estados la población indígena es prácticamente inexistente.

Estos factores de diferenciación entre las entidades federativas se traducen en demandas y necesidades de formación específicas, que deberán atender los programas estatales de formación. El reconocimiento de la diversidad de los docentes y de sus necesidades permite sentar las bases para “atender de forma pertinente las necesidades de actualización de los maestros, tan diversas como ellos mismos, y la conformación de los sistemas estatales”.⁸⁸

En el presente, las acciones de actualización de mayor envergadura son los cursos Nacionales y Estatales de Actualización y los Talleres Generales de Actualización con los que se espera que se puedan apoyar “los grandes huecos formativos” que se presentan en los docentes, como consecuencia de las deficiencias de la formación inicial, de no considerar las necesidades reales de la enseñanza, así como de la falta de procesos sistemáticos de actualización, que discernan sobre lo remedial de la profesionalización.

A través de las diferentes acciones relacionadas con la actualización; se procura reconocer los intereses y las expectativas de los docentes, teniendo en cuenta su formación académica, nivel educativo en el que desempeñan su labor e inquietudes personales.

Por la necesidad de expresar lo que el PRONAP entiende por capacitación, se exterioriza la formación destinada a los maestros sin título que realizan tareas de docencia y que atienden

⁸⁸ C. Braslavsky (1999), “Formación Docente”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 19, Enero-Abril.

sobre todo a la población asentada en zonas rurales e indígenas ante la falta de egresados normalistas dispuestos a trabajar en dichos lugares.

Con el propósito de cumplir con los compromisos establecidos respecto a la formación permanente del magisterio, específicamente dirigido a la actualización y capacitación, la SEP se comprometió al diseño y producción de los programas de estudio y los materiales de apoyo; como también a la publicación de material bibliográfico con la finalidad de contar con un acervo básico suficiente que ayudara a la actualización del magisterio; a elaborar o adquirir materiales para televisión e instalar equipos receptores de la red EDUSAT; a equipar los centros de maestros y sus bibliotecas; a participar en la capacitación del equipo técnico estatal, de los equipos directivos de los centros de maestros y en la formación de los asesores; a apoyar con recursos frescos y diseñar los lineamientos que permitieran su administración, seguimiento y evaluación; además de hacerse cargo de la aplicación de los exámenes de acreditación y de emitir las constancias respectivas.⁸⁹

Otro centro que forma parte de la SEP es el CAPEP, como bien es conocido, es uno de los Centros de Atención psicopedagógico de educación preescolar; su estructura cuenta con el privilegio de integrar en la educación preescolar su propia educación especial.

Dicho centro se define por la atención generalizada que se da a los niños, como el respeto a sus características individuales, con la finalidad de permitirle al niño que con las capacidades que tenga, sea capaz de enfrentarse a lo que implica la escuela regular y así alcanzar los propósitos educativos trazados.

Entre los lineamientos que maneja CAPEP se encuentra bien establecido que no se negará a ningún niño la inscripción, independientemente de lo señalado en cuanto al número de niños que se debe tener en cada aula (entre 25 y 30 niños por grupo). Con el fin de respetar los acuerdos estipulados, hay escuelas donde los grupos llegan a ser de 40 a 45 niños, como también se llega a tener escuelas donde sólo tienen 12; esto depende del contexto social, económico, cultural etc., donde se encuentran las escuelas.

⁸⁹ SEP, Subsecretaría de Educación Básica, Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, Orientaciones generales para constituir y operar el servicio de asesoría académica a la escuela.

La plantilla con la que cuenta CAPEP se conforma por personas que en su mayoría son docentes con especialidad en el área de psicología, aprendizaje, lenguaje etcétera. Dentro de su labor se encuentra cubrir las necesidades educativas de la población, por lo que cuenta con 35 centros; cada uno tiene una jefatura de sector y tienen a su cargo un promedio de 20 a 25 jardines de niños; por tanto la tarea de CAPEP es apoyar, asesorar, respaldar y ayudar a los docentes que tienen pequeños con necesidades especiales o los que por alguna causa requieren de un apoyo específico. La plantilla del personal con el que se cuenta pertenece a dicho centro; que cuenta con un departamento de CAPEP, en la coordinación sectorial y de ahí emana todas las acciones de todos los centros del Distrito Federal. Sólo se le brinda este servicio a los jardines de niños y preescolar del nivel público.

Existe un documento que rige las acciones de CAPEP y de preescolar en general, conocido como Programa de Educación Preescolar, en el que aclara como propósitos del nivel preescolar que el niño debe desarrollar un sentido positivo de sí mismo y apropiarse de los valores y principios necesarios para la vida en comunidad. Esto hace que en los últimos años, dentro de dicho centro, se presenten dificultades en cuanto a cómo empatar las disciplinas con la propuesta del PEP 2004, ya que el reto es que el especialista ponga al servicio de CAPEP todo el saber con el que cuenta y así lograr que el niño no sólo se rehabilite en sus necesidades motoras sino que alcance los propósitos de preescolar; es decir, que el especialista forme parte del plan educativo y pedagógico.

Es necesario remarcar que dentro del CAPEP se cumplen los acuerdos establecidos tanto por el Art. 3ero constitucional y la ley general de educación, como también en los lineamientos normativos de la educación básica y el decreto de Salamanca que especificó la atención a la diversidad y el derecho que tienen los niños de pertenecer a estas escuelas regulares formando parte de grupos de niños que cuentan con la misma edad. Este es uno de los principios que la educación básica debe tener claro, de tal manera que ningún nivel está en condiciones de rechazar a los niños estén o no en situaciones de vulnerabilidad; todos tienen la misma oportunidad.

Dentro de todo esto, es necesario enfatizar las herramientas con la que se cuenta para el logro de los objetivos trazados. La SEP, en de su preocupación por atender atinadamente a los niños con situaciones de vulnerabilidad, ha manejado libros de texto elaborados en Braille, así como instrumentos de prueba que se le aplican a niños del nivel preescolar para ayudar a realizar actividades matemáticas y de lectura, con el propósito de que tengan un pensamiento reflexivo que le ayudarán más adelante a sumar y restar; como también se tiene en cuenta a los niños sordos, por lo que los libros que se utilizan contienen imágenes muy bien remarcadas.

El CAPEP maneja la autoformación y capacitación constante y permanente, tanto de los jardines de niños como de preescolar; esto se lleva a cabo a través de reuniones conocidas como “de concejo técnico consultivo”, donde cada especialista presenta los avances obtenidos; se comparten nuevos conocimientos adquiridos por conferencistas, presentaciones externas y de los propios compañeros, con el fin de intercambiar experiencias y enriquecer su acervo.

De igual forma tiene constituidos dos conceptos de grupo.

1ero. Que lo conforma el jardín de niños, donde CAPEP se integra a través de su especialista, el cual se encarga de darles, a través de pláticas, los temas que se están tratando y los que ellos deben trabajar, o simplemente les da información sobre el trabajo que se ha realizado con los niños o de sus avances.

2do. Reunión que realiza CAPEP con el objetivo de intercambiar experiencias o buscar apoyo, en la que participa personal de diferentes hospitales tales como el psiquiátrico que presenta temas de interés como autismo, hiperactividad y otros.

El CAPEP da pláticas a las educadoras durante la capacitación que ofrece. Da apoyo constante de forma personalizada, por aula, respetando tiempos. Pero dentro de los acuerdos establecidos internamente no está costear sus cursos. Lo que sí hace es informarles a todos los maestros y especialistas sobre los seminarios, simposios, talleres o cursos que hay y lo único. Con lo que lo apoyan es dando permiso para que asistan a dichos eventos, es decir, que ellos se costean su capacitación, teniendo la oportunidad de autocapacitarse por lo que la decisión de tomarlo es personal. Tal vez esto es razón para

plantear el porqué de la resistencia que se sigue presentando en el área educativa con relación al modelo inclusivo, donde intervine de igual forma el contexto social.

El sentido de que dentro de dicho centro exista una jornada tipo congreso tiene la finalidad de discutir la situación actual de CAPEP, por lo que se respalda con conferencias magistrales, talleres y mesas que contribuyen con dicho fin y obliga a estar a la vanguardia. Generalmente cuentan con la educación especial y se realizan una vez al año. CAPEP dentro de su labor de asesoramiento, guía y compañía tanto del maestro como del niño se respalda por medio del “Index” documento elaborado por un profesor inglés que plantea la sistematización del modelo inclusivo al interior de la escuela. Este documento los ha regido.

El CAPEP, en dos o tres jardines de niños oficiales, trabaja de forma conjunta con USAER, por acuerdos y situaciones específicas, ya que sabemos que USAER es una unidad de servicio de apoyo a la educación regular, manejada como institución técnica pedagógica, que brinda apoyos teóricos, técnicos y metodológico que sirven para atender a los alumnos con necesidades educativas especiales o, específicamente, a los más vulnerables con o sin discapacidad, en el ámbito de la escuela regular; al tiempo que ofrece orientación a padres de familia y asesoría a maestros de grupo regular con un sentido colaborativo y con la finalidad de hacer un esfuerzo conjunto en bien de los educandos.

Tiene como objetivo, atender a los alumnos de educación inicial y básica con necesidades educativas especiales con el fin de favorecer a su desarrollo integral y a la permanencia en la escuela regular. Por lo que es necesario tener en cuenta que el USAER depende de la Dirección de Educación Especial el cual abarca el nivel nacional y otras instancias.

Capítulo III. Normatividad y atención de niños con necesidades especiales en el preescolar del Distrito Federal

La naturaleza hace que los hombres nos parezcamos unos a otros y nos juntemos; la educación hace que seamos diferentes y que nos alejemos

Confucio

Este capítulo es uno de los pilares de esta investigación en virtud de que la información manejada ayuda a la toma de decisiones para una planificación y gestión educativa; se analizan los criterios normativos que regulan el servicio y, además, se hace referencia a los datos estadísticos sobre la población infantil atendida y los docentes que la atienden.

3.1 Análisis de las instrucciones presentadas por el organismo encargado en el manejo, estancia y el número de niños que se deben atender por espacio

El CAPEP, no hace diferencia entre el niño especial y el niño preescolar, aunque hace el señalamiento de que ya no se utiliza el término “niños con necesidades educativas especiales”, sino la cobertura que se tiene es de la población vulnerable y atención a la diversidad, por lo que la atención que dicho centro proporciona se ha ampliado no solo a los chicos que llegan, sino también a la familia de niños regulares, y a toda la población infantil o preescolar.

El desarrollo de las actividades que lleva a cabo dicho centro se apoyan en el modelo inclusivo,⁹⁰ que es diferente al modelo integrador. La finalidad del modelo inclusivo es generar políticas inclusivas, desarrollar prácticas inclusivas y crear culturas inclusivas; considera la inclusión como un enfoque para mejorar todos los aspectos de un centro.

No se tiene una estadística como tal, en relación con el número de niños con los que trabaja el centro de atención psicopedagógico, porque en ningún momento se establece la diferencia; sólo se deja entrever que son aquellos alumnos que su estado vulnerable interfiere en el logro de su desarrollo y que éstos vayan al mismo ritmo que el resto del

⁹⁰ T. Booth, M.Aiscow y D.Kingston, *Index para la Inclusión*. Editado para el Reino Unido por el Centro de Estudios para la Educación Inclusiva.

grupo. Según las estadística del ciclo 2008, y parte del 2009, la atención dada por la coordinación sectorial de educación preescolar asciende a..... “753” niños; no hay un criterio para clasificarlo según su necesidad específica; sólo se toma en cuenta el soporte médico donde se explica detalladamente la incapacidad que presenta el niño, por lo que se convierte en un requisito necesario para así poderlos clasificar.

Cuadro 4. Clasificación sujeta por soporte técnico. Manejada por CAPEP.

Clasificación sujeta por soporte técnico; manejada por CAPEP		
<i>Número de niños</i>	Discapacidad	Identificación
77	Visual	Débiles visuales
37	Auditiva	Con disminución auditiva
183	Motora	
263	intelectual	
193	No intelectuales, otros trastornos	
753		Total

Fuente: agrupados según apreciación propia.

3.2 Matrícula de niños inscritos en preescolar

Abordar el tema relacionado con el factor estadístico, nos aclara que, ante todo, es el vehículo que nos lleva a implementar acciones que llevan a la recopilación de análisis e interpretación datos, para ayudar, de forma inmediata, a la explicación de interrogantes que son factor clave de la investigación. En esta investigación fue necesario visitar instituciones del nivel público como la Coordinación de Educación Preescolar y el INEGI, cuyas aportaciones fueron insuficientes y con muy poco material comprensible al público.

Durante los años 1997 y 2006 se dieron logros muy significativos en el aspecto educativo, esto en lugar de ser un antecedente positivo que trasladara el tema de la educación del anonimato a ser un punto que se tuviera en cuenta en las políticas educativas, pasó a ser un tema de preocupación para las autoridades de la ciudad de México, en relación a una desfavorable desigualdad en el acceso de oportunidades, es decir, una educación de calidad

en desproporción a los que se manejan en las entidades de la federación y sus ciudadanos. Esta información respalda lo sucedido de los años 2000 al 2004, que marca al sistema educativo del Distrito Federal, en donde el gasto del gobierno federal dirigido exclusivamente a la educación básica, disminuyó en un 10%, provocando que las oportunidades públicas dejaran en pleno desamparo a los grupos marginados y grupos más vulnerables, y que esto contribuyera a la exclusión educativa.

Es importante aclarar que un factor que influyó en el periodo 2000 y 2005 se relaciona con la obligatoriedad del nivel preescolar en el nivel educativo, encaminada a favorecer el desarrollo integral y armónico de las capacidades afectivas, sociales, físicas y cognitivas del niño, atendiendo las características propias de su edad y entorno social.⁹¹ Fue difícil la obtención de los datos requeridos por esta investigación; sólo se obtuvieron datos generales en relación a la educación preescolar nacional pero no información real que comprometiera al Distrito Federal. Se presentan a continuación los datos adquiridos:

Cuadro 5. Asistencia generalizada.

Asistencia Generalizada	
Porcentajes	Modalidad
86.1%	Atendidos en el nivel de preescolar –General = Jardín de niños
8.4%	Asisten a las escuelas indígenas.
3.4%	Atendidos en el nivel de preescolar- Comunitario
2.1%	Asisten a los Centros de Desarrollo Infantil – CENDI
12.8%	De la matrícula. Asisten a escuelas particulares.

Fuente: Elaboración propia con base en los datos proporcionados por especialista de CAPEP.

En el cuadro se observan las diferencias de porcentajes, manejadas en los periodos anteriormente presentados, los cuales se pueden comparar con los porcentajes obtenidos en

⁹¹ México, Poder ejecutivo (2010), *Diario oficial de la federación*, México.

los periodos 2010 a 2011 sobre la información nacional, donde se enfatiza que la educación básica se considera como el prototipo educativo de mayor población escolar, cuyas cifras son de 25.7 millones de alumnos, equivalente al 74.6% del sistema educativo. Sólo el 18.7% asiste a la educación preescolar.

Es necesario decir que para este periodo el nivel preescolar era ya obligatorio por ley, por lo que el porcentaje de asistencia de alumnos a escuelas públicas es de 90.8% y de 9.2% a escuelas particulares.⁹²

3.3 Matrícula de niños integrados en aulas regulares

En México existe la necesidad de cumplir con los acuerdos establecidos en las diferentes conferencias que han marcado la evolución de la educación básica, específicamente en la integración de niños con NEE. A partir de ellas se ha palpado mayor conciencia por dicho tema, aunque se observan avances y retrocesos en el derecho que tienen las personas con discapacidad, específicamente en la educación.

Con el fin de manejar una información real, respaldado por los datos estadísticos recaudados se realizó un Registro Nacional de Menores con Discapacidad en el año 1996, utilizando las escuelas primarias de todo el país como prueba, donde los alumnos eran los informantes del número de personas que tenían alguna discapacidad en sus casas que no asistían a la escuela y con esto se hacía la suma de los alumnos que asistían a las escuelas y presentaban discapacidad. Este ejercicio aportó información importante que deja antecedentes del gran aumento de alumnos inscritos en escuela regular. Por debajo de 1% en la mayoría. Las comunidades que se aproximan a 1% son comunidades de alto índice de inclusión.

Las estadísticas encontradas se refieren a la población de todo el país con NEE, lo que ha hecho que se dificulte la información real del tema de integración en el Distrito Federal. El gobierno sigue en la labor de encontrar una herramienta que le ayude a obtener sin confusión las estadísticas exactas de la población con discapacidad; por esta razón ha utilizado los datos fueron presentados por el Registro de Menores con Discapacidad, el cual reportó a más de 2, 700,000 niños que presentan alguna discapacidad en el país, del cual

⁹² Sistema educativo de los Estados Unidos Mexicanos, Gobierno Federal, SEP, 90 años, 1991-2011.

2,121,000 recibían algún tipo de servicio educativo, mientras que 600,000 no asistían a ninguno. El censo nacional de población y vivienda 2000 informó que existen en el país 191,541 personas de edades, entre 4 y 14 años, que presentan discapacidad.⁹³

En el ciclo 2001-2002 la Secretaría de Educación Pública presenta datos estadísticos de alumnos inscritos en escuelas inicial y básica en los cuales son 381,895 alumnos los que presentan alguna discapacidad. Esto indica que aproximadamente 269,895 de estos alumnos no recibieron atención o apoyo específico de los servicios de educación especial.

El reto trazado por el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, no es crear sólo instrumentos sino establecer mecanismos que ayuden a recopilar información confiable en relación a la población con discapacidad, basándose en el anexo de cuestionarios estadísticos 911. Estos se aplicaron en el periodo 2004-2005 en las escuelas de educación básica, los puntos que se abordaron eran: a) número de alumnos con discapacidad, b) el grado al que asisten, y c) apoyo de educación especial que reciben. Los primeros cuestionarios aplicados arrojaron información acerca del número de alumnos inscritos en la educación básica; alrededor de 400,000 alumnos que presentaban discapacidad.⁹⁴

La Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto es quien acopia toda la información estadística que requiere el país. Tiene bajo su tutela los datos nacionales que se siguen recaudando a través de los cuestionarios estadísticos 911 señalados. La aplicación y sistematización de la información recae en cada una de las 32 entidades federativas. Los cuestionarios se aplican al inicio y final de cada ciclo escolar.

Lo anterior ha ayudado a que se fortalezcan los servicios educativos especiales y el proceso de integración educativa. Lo cierto es que antes de que el programa nacional de fortalecimiento implantara dicho cuestionario, en México no existía un indicador nacional sobre educación especial.

En el ciclo escolar 2005-2006 se aborda como un tema importante en las estadísticas básicas, el número de escuelas del nivel básico que han tenido inscritos alumnos con alguna

⁹³ INEGI (2000) XXII Censo General de Población y Vivienda, México.

⁹⁴ La Educación Especial y la Integración Educativa en México, Programa de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa, México, 2000.

discapacidad, en el que se cuenta al nivel inicial. El número manejado es de 44,805 escuelas donde 8,022 eran de educación preescolar; lo que la información no arroja son datos acerca de cuántas escuelas recibieron el apoyo directo de algún servicio de educación especial.

Es importante que quede planteado como parte de las estadísticas marcadas, el número de escuelas que son atendidas, ya que aportan datos reales acerca de la cobertura de la educación especial con la primicia de la integración educativa. En este mismo periodo, 2005-2006, las estadísticas conocidas sobre la atención escolarizada que recibieron los alumnos por parte de los servicios de educación especial fue de 342,992 alumnos de los cuales

Cuadro 6. Estadísticas de alumnos Integrados en las Unidades de Apoyo.

Estadísticas de alumnos Integrados en las Unidades de Apoyo	
Escolarizados en CAM o CAPEP	74,197
Integrados en CAPEP	243
Apoyados por CAM o CAPEP.....	16,355
Integrados en aulas regulares c/apoyo	
de USAER, CAPEP	252,142

Fuente: Datos agrupados, diseño propio.

Cuadro 7. Estadística psicopedagógica del nivel preescolar.

Estadística psicopedagógica del nivel preescolar	
Escolarizados	1,891
Atención Complementaria	8,338
Grupos Integrados	243
Presentan discapacidad Intelectual	17%
Presentan problemas de Comunicación o Aprendizaje	88%
Total	10,472

Fuente: elaboración propia.

Estas son algunas de las estadísticas arrojadas sobre la atención psicopedagógica de educación preescolar durante el periodo que se aborda.

Cuadro 8. Alumnos inscritos en las unidades de apoyo.

Alumnos inscritos en las unidades de apoyo			
Alumnos con discapacidad	Alumnos sin discapacidad	Total	Servicios de apoyo
53,328	179,977	233,305	USAER
2,831	6,276	9,107	CAM
1,669	8,061	9,730	CAPEP
57,828	194,314	252,142	TOTAL

Fuente: elaboración propia con base en los documentos revisados en esta investigación.

El cuadro siguiente nos arroja el porcentaje del número de niños, en todo el país, que estuvieron inscritos en escuelas de educación regular y gozaron de los servicios de educación especial:

Cuadro 9. Alumnos inscritos en las unidades de apoyo en todo México.

<i>Alumnos Inscritos en las Unidades de Apoyo en todo México</i>			
Alumnos con discapacidad	23%		
Intelectual	65%	Motriz 12%	Hipoacusia 10%
Sordera	5%	Baja Visión 5%	Ceguera 1.6%
Autismo	.66%	Múltiple .65%	
Alumnos sin discapacidad	13%	Problemas de Comunicación	
	9.5%	Aptitudes Sobresalientes	
	8.6%	Problemas de Conducta	
	69%	Condición no definida. ⁹⁵	

Fuente: elaboración propia con base en los documentos revisados en esta investigación.

En las estadísticas presentadas por la Secretaría de Educación Pública, 367,411 alumnos de educación inicial y básica presentaban alguna discapacidad, y en el comparativo que hacen, considerando el número de alumnos con discapacidad atendidos en escuelas de educación regular por los servicios de educación especial, es probable que la cantidad de 309,583 hayan requerido de apoyo y no lo recibieron.

Es importante mencionar el personal que conforma la plantilla de educación especial, cuyo número asciende a 50,186, es decir, representa 3% del personal que trabaja en educación básica. Lo que indica que el número de servicios de educación especial ha aumentado, aunque es claro que no son suficientes para acoger a toda el área educativa que lo requiere.

3.4 Número aproximado de educadores especiales del nivel de preescolar en el Distrito Federal.

En las intervenciones psicopedagógicas, el centro encargado de apoyar al maestro que se encuentra frente a grupo envía a profesionales del CAPEP a trabajar en la escuela,

⁹⁵ Orientación general para el funcionamiento de los servicios de educación especial, 1ª edición, SEP, México, 2006.

específicamente en el aula. El especialista ingresa desde el inicio del ciclo escolar con el fin de integrarse con la educadora en la etapa de diagnóstico para tratar de identificar las capacidades de los niños.⁹⁶

El centro cuenta con un personal de 8 a 10 especialistas, cada uno tiene que atender 25 escuelas. Tiene que atender diariamente una en especial sin descuidar las 24 restantes. Deben supervisar escuelas privadas que se encuentren dentro del programa de educación preescolar, a partir *del fundamento que remarca que el programa tiene que ser inclusivo y tener una atención a la diversidad*. Aunque es notoria la situación sociocultural en estas escuelas, esta información se refiere sólo al Distrito Federal.

⁹⁶ Esto es todo lo contrario a la filosofía usada anteriormente, donde se detectaba lo que el niño no podía realizar, lo contrario a lo que hoy día se quiere detectar, que es lo que sí pueden hacer, para que a partir de ello se desarrollen sus capacidades y se logren las competencias deseadas.

Capítulo IV. Accesibilidad física

El sabio no es el hombre que tiene las verdaderas respuestas
sino aquel que propone las verdaderas cuestiones.

Claude Levi-Strauss

Cuando se trata de abordar las condiciones necesarias para la atención de niños con NEE, se hace necesario abordar los factores que inciden en su integración, también se debe tener en cuenta el espacio y las condiciones de accesibilidad física, por lo que es importante dejar claro que la intención de este capítulo es presentar información clara y veraz de la importancia de contar con el conocimiento sobre el diseño universal, la construcción social de la discapacidad y la accesibilidad incluyente.

A lo largo de tema de la accesibilidad destaca la necesidad e importancia de que los niños sean atendidos en un espacio o ambiente conocido, interno o externo, seguro y con posibilidades de desplazamiento confiable; que los servicios instalados en estos ambientes también sean adecuados a sus necesidades. Lo que subraya la eliminación de obstáculos y trabas físicas que afectan directamente el libre movimiento y/o desplazamiento de las personas, y se incluya el acceso en general de las personas con discapacidad a la información y a la comunicación, a través de ayudas técnicas como la señalización y los apoyos personales o tecnológicos que les permitan entender y comunicarse.

Por lo anterior se analiza lo establecido en la ley 61 de 1997 y sin decreto reglamentario,⁹⁷ como también las diferentes normas técnicas del ICONTEC.⁹⁸

⁹⁷ Decreto 1660 de 2003, donde se reglamenta la accesibilidad a los modos de transporte de la población en general y en especial a las personas con discapacidad y el decreto 1538 de 2005 que establece la accesibilidad al espacio público.

⁹⁸ Índice de Normas NTC y Nacionales.

NTC 4143 Accesibilidad de las personas al medio físico. Rampas fijas.

NTC 4140 Accesibilidad de las personas al medio físico. Pasillos y corredores, características generales

NTC 4144 Accesibilidad de las personas al medio físico. Edificio señalización.

NTC 4101 Accesibilidad de las personas al medio físico. Edificios Equipamientos, Bordillos, pasamanos y agarraderas. Entre otros.

Se reafirma la necesidad de cumplir con lo puntualizado en Jomtien respecto a la persona discapacitada, por lo que el “Universalizar el acceso a todos los niños jóvenes y adultos, promoviendo la equidad”, asegurando que los niños y mujeres así como otros grupos sub – representados tengan acceso a la educación básica. Así como el enfoque desde el punto de vista universal que marca “la mezcla de elementos constructivos y operativos que permita a cualquier persona con discapacidad entrar, desplazarse, salir, orientarse y comunicarse con un uso seguro autónomo y cómodo en los espacios construidos, en el mobiliario y en el equipo”.

Desde un punto de vista analítico se trastocan muchas situaciones, no sólo del espacio público o edificaciones como escuelas, sino de lugares como “casa”, que de forma directa o indirecta influyen en el proceso de enseñanza y aprendizaje; sino también las relaciones humanas y sociales, y el vigilar que el desplazamiento y permanencia temporal y espacial de la persona discapacitada, de forma indirecta, no violente su derecho a la educación y al libre desplazamiento.

Es claro que no nos lleva al análisis en lo referente a la integración, en el cual su inquietud principal es ver las condiciones necesarias para que el alumno sin ningún problema acceda al aprendizaje de acuerdo a su edad, directamente hablamos de la dimensión físico-ambiental (2000: 125-149).⁹⁹

Esto hace que no se deje a un lado la dimensión físico ambiental, ya que hablar de ambiente involucra tanto la iluminación, la ventilación del espacio y el mobiliario adecuados y reunir lo que se requiere para el aula, permitiendo al alumno su libre desplazamiento.

4.1 Análisis de los factores que influyen en la aceptación e integración de niños con necesidades educativas especiales en el medio escolar

Para ahondar en este tema es necesario revisar uno de los modelos educativos creados por la Secretaría de Educación Pública en la década de los 80, conocido como Modernización Educativa y Tecnológica, centrado en la instrucción técnica, Que da lugar a la subespecialización del conocimiento, cuya causa y efecto propicia la desvinculación del

⁹⁹ I. Gracia C., et al. (2000), *La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias*, México, SEP.

individuo con sus raíces y su cultura en general. Esto da a la educación un sentido práctico y utilitario, que se ve reflejado en los contenidos de la enseñanza, lo cual disminuye la exigencia en el esquema básico y eleva como principal interés el nivel superior. El fin de esta política se basa, más que nada, en los principios de competitividad y productividad. Esto condiciona a que sólo los que cumplan con dicho propósito podrán acceder a la ciencia y a la tecnología, respaldados por la selección social que privilegia las categorías sociales en las que se implantado la economía globalizadora, cuyo fin impera hoy en día en este país.

Lo anterior no deja de lado la intención de ubicar a la educación como un principio de *una educación de calidad*, muestra claramente la relevancia vivida, así como la cobertura, eficiencia, y equidad. Se enmarca así la “Integración Educativa”, tema que hoy por hoy crea incertidumbre. Por tal razón, “el modelo modernizador” de educación especial se conoce como una modalidad más de la educación básica.

La legalidad de la educación especial está incluida en la ley general de educación, por tanto, se debe considerar que la “Integración Educativa” es una de las políticas del modelo educativo actual que nos ocupa, ya que alrededor de ello se han creado mitos conocido como creencias heredadas que llevan a manejar conceptos erróneos o inadecuados hacia las personas con NEE. Conceptos como: “inválido, incapacitado, impedido, disminuido, deficiente, atípico, minusválido, discapacitado, etc., connotan en su escritura una negación que se grava en el subconsciente de la colectividad, lo cual lleva a las personas a adoptar actitudes que suelen hacer difícil la integración de las personas con NEE, en el ámbito en el que se desenvuelven.

A partir de 1992-1993 la educación en México sufre una modificación teniendo en cuenta modelos de atención, donde hoy se puede visualizar la problemática sobre la atención e integración de dichas personas con NEE. Por lo que se puede replantear que se deben dejar de lado los factores que se presentan, si se piensa en una verdadera integración de las personas con discapacidad. Es fundamental y necesario eliminar mitos y creencias que se tienen en torno a este sector de la población, causados en la mayoría de los casos por falta de información, ignorancia, ausencia de empatía y superficialidad que llevan a generar

contextos basados en premisas erróneas y discriminadoras y a poner barreras muy difíciles de superar.

Entre los mitos que es necesario eliminar del sistema de creencias se encuentran:

- Lo referente a los contenidos del currículo, ya que estos niños son conocidos como desequilibrados mentales lo que lleva a que él docente emplee su energía en ver de qué forma transmite los mismos contenidos sea a los niños que no presentan dificultades como a los niños con NEE.
- El pensar que no son personas capaces.
- Que mientras más quietos y tranquilos estén, están mejor cuidados.
- Que no deben exponerse a las actividades de la vida diaria.
- Que son personas que se ausentan más en la escuela o trabajo por causa de enfermedades.
- Que no son capaces de decidir por sí mismos.
- Que su vida sexual y emocional están limitadas.
- Que son personas mentalmente impedidas.
- Que el padecimiento que tienen se contagia.
- Que si usan sillas de rueda, están aún más impedidos para llevar una vida normal.
- Que están sujetos a derechos y no a deberes.
- Que no se les debe molestar ni mirar; por tanto, no se sabe cómo hablarles o de qué conversar con ellos.

El desconocimiento, la sobreprotección, el paternalismo o asistencialismo, el aislamiento y la burla son actitudes que debilitan la autoconfianza de las personas con discapacidad; limitan de tal forma sus condiciones para desenvolverse, dañando la posibilidad de desarrollo acorde a su etapa de vida. Por lo que la intención de la rehabilitación social es perseguir su plena integración a la familia y a la comunidad.

Es importante tener presente que apropiarse el individuo de los conocimientos, de las pautas culturales y las normas de convivencia son elementos esenciales en el desarrollo del individuo en sociedad. Dicho proceso se inicia en el seno de la familia y continúa a lo largo de toda la vida en su paso por las distintas instituciones sociales. Según Roselli (2000)

“[...] no basta con que el individuo esté inserto en un medio social y cultural sino que es necesario que interactúe con las demás personas, dado el papel estructurante que este intercambio tiene para el sujeto. Para ello necesita de habilidades sociales, los cuales no son innatos sino aprendidos en el acto mismo de la interacción”.

Por lo tanto la escuela no sólo establece el contacto directo entre el alumno y el conocimiento sino que se convierte en el ámbito propicio para la interacción social y el consecuente desarrollo sociocognitivo del educando.

La palabra mito nos lleva a la irrealidad; la integración es más un mito que una realidad, se nutre de las expectativas legítimas pero irrealizables de padres que no terminan por aceptar que tienen un hijo deficiente, u otros que piensan que el hecho de que sus hijos convivan con estas personas se pueden contagiar y el del educador que piensa que desde atrás de una puerta no permiten un “inténtalo” y huyen de esta experiencia maravillosa con la que se quedan verdaderos aprendizajes significativos.

Es pertinente considerar los aportes presentados por autores que retoman el tema de la inclusión en sus investigaciones y nos permiten ver más allá de lo que podemos percibir. Entre las diferentes aportaciones presentadas en el campo de la enseñanza en relación a las personas con necesidades especiales se encuentra Anabel Moriña Díez (2004), que retoma la inclusión como una ideología social y educativa en la que defiende el derecho a la participación sin exclusión de ningún tipo.

Estas ideas prestan gran atención al pensamiento y el proceso inclusivo, donde subyacen valores como diversidad, igualdad y equidad, los cuales no siempre se consideran como principios que tendrían que guiar la acción educativa.

La autora Pilar Arnáiz Sánchez (2003) hace énfasis en lo relacionado al actual sistema educativo y afirma que la política educativa ha propiciado que se dé la integración de algunos alumnos pero no de todos, lo que condujo a la creación de un sistema paralelo al sistema educativo ordinario conocido como de educación especial. Este antecedente llevó a la separación entre educación “normal” y “especial” y ha promovido una visión tradicional y médica de la discapacidad, centrada en un enfoque discriminatorio del niño, por lo que la autora hace énfasis en que estas teorías ponían en relación “discapacidad con enfermedad y

diferencia con desviación social”, remarcando las características negativas de las personas más que sus habilidades.

Ante el gran rompimiento que se dio con el surgimiento de *la educación inclusiva*, su extensión tuvo como finalidad que fuera “una educación de calidad que llegase a todos”, según Ballard (1997) la característica fundamental de este surgimiento es que no hay discriminación de la discapacidad, la cultura y el género; lo que implica a todos los alumnos de una comunidad educativa sin ningún tipo de excepción. Pone énfasis en que la educación inclusiva trata de responder a la diversidad desde la valoración que se hace de todos los miembros de la comunidad, su apertura a nuevas ideas y la consideración de la diferencia de unos y otros en forma digna.

Según la autora, desde la perspectiva de Marchesi (2000a : 21), es importante tener claro el término “educación especial”, el cual define a los “individuos con discapacidad”, subraya los cambios que se han dado en el término en los últimos años, tales como Necesidades Educativas Especiales, utilizado para referirse a niños con NEE.

Puntualiza que el sistema educativo, los centros y la práctica docente en el aula deben prestar más atención a los cambios que se presentan ante esta problemática, el autor hace énfasis en la conceptualización de las escuelas inclusivas como “una escuela para todos”, sin exclusión, en la que conviven y aprenden todos los alumnos, independientemente de sus características individuales, grupales o contextuales. Marchesi marca tres ideas le dan sentido a la escuela inclusiva: la inclusión como derecho humano; el derecho humano que tiene cada individuo a ser educado, y la necesidad de que la sociedad asegure el desarrollo de la inclusión. Parece ser que por medio de la argumentación que presenta el autor la concepción de educación especial fuera un término desconocido no solo para la sociedad sino para las políticas que nos gobiernan.

¿Es que acaso es necesario observar a una persona discapacitada, para entender que sus necesidades individuales la convierten en una persona igual a todo individuo o ser humano que requiere respeto, aceptación y por ende del cumplimiento de un derecho?

La diversidad no debe implicar, ni por equivocación, el pensamiento de reprimir, excluir a seres discapacitados, en este caso me refiero a las escuelas ordinarias; la demarcación hace

que el autor en el desarrollo del texto constantemente señale los derechos que tenemos. Es lastimoso que en todo momento el texto ratifique las leyes promulgadas para que tú como individuo respetes y aceptes a otro individuo como tú.

Anabel Moríño (2004), retoma a Marchesi y afirma que si se le prestara gran atención al proceso de inclusión, éste no sería tema de investigación, sino que cada individuo gozaría de los privilegios que la vida y la sociedad le tendrían que dar.

La autora plantea la necesidad de la exploración, en conjunto con otros investigadores, de algunos campos poco explorados, lo que la lleva a la conclusión de que para alcanzar la verdadera razón de lucha sobre el proceso de la inclusión en el campo educativo, se deben revisar y analizar los mitos frecuentes en este escenario que representan obstáculos para llevar a cabo la construcción de una filosofía inclusiva.

Dichos “mitos” no son fáciles de vencer, ya que lo que es realmente necesario es cambiar las actitudes y formas de pensar de las personas, este es uno de los factores que afecta el proceso de inclusión. Aunque se logran clarificar los datos o mitos expuestos en las escuelas, la elección sería consciente y libre si se optara o no por la inclusión.

La autora Mara Sapon- Shevin (1996), dice que los mitos que son más comunes en este escenario son:

- 1) La Inclusión es un favor que se hace a determinados alumnos a costa de otros niños.
- 2) Se requiere un profesional especializado para trabajar con “esos niños”.
- 3) La Inclusión deriva en una nueva carga para el profesor tutor.
- 4) Los defensores de la inclusión sostienen que los profesionales de la educación especial tienen que desaparecer.

Estos y muchos otros son los “mitos” que la autora presenta como factores necesarios a revisar, según ella puede ser un factor esencial en toda esta problemática.

Lo expuesto por la autora en el segundo mito confirma la premisa de que un docente debe actualizarse para permitir una mejoría en la calidad de vida de los niños con discapacidad,

tomándose en cuenta la igualdad con el resto de grupo, respetándolo como persona, por lo que es necesario tener un docente de acuerdo al perfil del niño: “si estás preparado para ser docente entonces cuentas con las herramientas necesarias para llevar a cabo con éxito tú labor”.

Pilar Arnáiz Sánchez (2003) muestra la relación estrecha que hay entre la inclusión, la igualdad y la diversidad. Considera como una cualidad para formar al docente en valores la no discriminación hacia la discapacidad, la cultura y el género. Encamina al docente a obtener los derechos de un currículo cultural valioso, enfatiza en éste la aceptación de la diversidad más que la asimilación de los niños. Hace hincapié en un cambio de “actitud” tanto del docente como de la sociedad misma.

Se establecen así los principios esenciales para una escuela inclusiva los cuales son:

- Que tengan en cuenta al niño en su totalidad.
- Establecer prácticas de enseñanza para todos.
- Considerar a los padres en el proceso educativo.

La misma autora, citando a Udvari-Solner y Thousand (1995), sostiene que los principios que caracterizan el planteamiento inclusivo son:

- Aceptación de la Comunidad (tomados como miembros bienvenidos y valorados por la comunidad escolar).
- Aprendizaje constructivista (conexión entre lo nuevo que se aprende con el contexto del conocimiento existente).
- Enseñanzas prácticas adaptadas (estrategias, modelos de aprendizaje cooperativo en grupo).
- Amistades y vínculos sociales; fomento de las relaciones de amistad en las escuelas identificando intereses en común.

Coincido con la necesidad de que la educación inclusiva debe contener principios, ya que éstos ayudarán a fomentar el espíritu de comunidad e igualdad, básico para las experiencias

escolares heterogéneas de calidad y nos llevaría a obtener los resultados educativos deseados de la participación activa del alumno y del pensamiento crítico.

Se retoma de los diferentes debates presentados lo referente a la práctica docente como también lo expuesto en el artículo presentado por Fernando Reimers Arias (2000), en donde hace énfasis en el objetivo prioritario “la igualdad de oportunidades educativas”, conocida como un derecho que todo individuo debe tener. Puntualiza el interés de los Estados por establecer esta igualdad que a lo largo de diferentes épocas ha tratado de resaltar. Entre 1950 y 1980 se marca un momento en el cual el objetivo prioritario fue que todos los individuos fueran a la escuela, lo que llevó al Estado a la planeación y construcción de muchas escuelas, debido al aumento en el acceso a la educación primaria.¹⁰⁰

Fue notoria la diferencia con 1990, donde la principal prioridad era la “calidad”, relacionada con la formación educativa del individuo que, según ese momento histórico, se dirigiese a su inserción en el mercado. Se dio prioridad a los programas compensatorios cuya finalidad era atender diferenciadamente a las poblaciones vulnerables para igualar las oportunidades educativas y garantizar el derecho a la educación en términos de acceso y calidad educativa.

La intención de las escuelas, y en sí de la sociedad latinoamericana, es que la misma se vuelva más justa, y, por ende, haya más justicia social; que promueva una mejoría en la calidad de vida del individuo a través de la educación, la salud, la vivienda y el empleo. Este artículo vuelve a confirmar que de esta desigualdad que se vive hoy en día es causa la sociedad misma, donde los individuos que la conforman no piensan en el bienestar del otro, actúan injustamente. Debido a esto se da la lucha por la educación inclusiva. Esta no tendría razón de ser, si nuestras sociedades latinoamericanas fueran justas y determinadas en la protección y valoración de su gente. El autor hace énfasis en cinco procesos que determina la injusticia social, conocida como desigualdad social:

- Acceso diferencial
- Tratamiento diferencial en las escuelas

¹⁰⁰ F. Reimers A., (2000), “Educación, desigualdad y opciones de políticas en América Latina en el siglo XXI”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 23, mayo.

- Segregación social
- Esfuerzos privados
- Contenidos y procesos educativos.

Se ratifica la intención de la educación de terminar con esta desigualdad, ya que lo antes puntualizado da muestra de la discriminación que no permite a todos tener las mismas oportunidades. El autor pone gran énfasis en lo presentado en los 90, donde se continúa con las políticas de educación en términos de eficiencia, y se toma como prioritaria la equidad educativa.

Otros de los autores que refuerzan el tema de la integración de los niños excepcionales en la familia, en la sociedad y en la escuela y lo relacionado a los profesores como intelectuales son Margarita Gómez Palacio y Henry A. Giroux. La primera, con un sentido moderno, aborda la integración de los niños excepcionales como proceso que cuestiona a las autoridades encargadas y a un grupo que hace parte esencial de esta problemática: la familia, la sociedad y principalmente los maestros. Tiene presente que la integración que se da sólo en la escuela es tomada como un error ya que para obtener logros positivo la integración se tiene que dar tanto en la familia como en lo laboral y social.

La autora resalta un término de gran importancia, “La diversidad en la educación especial”, el cual a partir de los 60 cuando se inicia en casi todo el mundo el programa de integración para personas con discapacidad en las escuelas regulares, se realizaron diferentes planteamientos relacionados con las diferencias presentadas por alumnos regulares. Destaca la autora lo presentado en Francia, donde se pretendía que la educación elemental fuera una enseñanza homogénea y se crearon conflictos en cuanto a las diferentes maneras de percibir la sociedad, los valores, costumbres, modos de comportamientos etc. Su principal objetivo era crear una sociedad más igualitaria, ofreciendo las mismas oportunidades de educación a todos los individuos, sin tener en cuenta que todos los individuos son diferentes, enfatiza a la sociedad como un todo homogéneo y no como la sociedad conformada por individuos donde cada uno cumplía una función. Este es motivo que lleva al fracaso la educación puntualizando la reprobación que conduce a la deserción.

La segregación en sistemas especiales donde sólo aceptaban a niños superdotados físicos o intelectuales, o escuelas económicamente elitistas, tuvo como consecuencia la segregación por motivos religiosos, étnicos, lingüísticos y artísticos.

En cuanto a la globalización, la sociedad se encuentra en una lucha por lograr una concepción de educación que permita comprender que la diversidad puede ser una forma de enriquecimiento general, donde los valores sean afianzados para respetar las diferencias en cada individuo, ayudando así al enriquecimiento de nuestra idiosincrasia.

Gimeno Sacristán presenta la diversidad como “una opción étnica”, más que como “una opción técnico-pedagógica” que toma en cuenta sólo el medio escolar. En forma certera indica que:

- La diversidad en la familia: donde se puntualizaba en torno al género.
- La diversidad extra-familiar, reconocida como el grupo con características familiares sólidas frente al grupo social mayoritario ej.: Los judíos, los menonitas, los diversos grupos indígenas.
- La diversidad en la escuela, que relaciona las diferencias existentes entre las capacidades o modalidades de aprendizaje, y que esto no solo afecta a los alumnos sino a los profesores y al centro como institución (Puigdemívol, 2000).
- La diversidad entre alumnos: donde se hace énfasis en las dos clases de diversidad: la individual y la social.

Según Gimeno Sacristán (1993) existen 17 diferencias susceptibles para caracterizar a los alumnos y se parte desde el género, la capacidad intelectual, expectativas del futuro (profesión), talentos especiales, preferencia ante el currículo, motivaciones, limitación física, hasta desde los aspectos sociales, que se pueden encontrar en las diferencias étnicas, religiosas, lingüísticas etcétera.

En cuanto a la diversidad de la escuela como institución según (Puigdemívol, 2000). éstas se caracterizan más que todo por su tolerancia, permisividad, apertura, por su tendencia a la innovación por su interés a la actualización de sus maestros y el involucrar a los padres de

familia – a través de esto se puede visualizar la mayor o menor aceptación de la diversidad o la mayor perspectiva de apoyar la adaptación del alumnado.

De acuerdo con la importancia de la diversidad en la sociedad esta se encuentra en las oportunidades que una sociedad brinda a sus miembros, aunque actualmente existe diferencias que no han sido aceptadas plenamente como es la condición de la mujer en la sociedad no es igualitaria, las preferencias sexuales son criticadas y rechazadas.

4.2. Dimensión físico ambiental

Con base en que la educación tiene como finalidad el desarrollo integral de niños entre 0 y 6 años de edad y garantizar sus derechos a un desarrollo pleno se impone la necesidad de crear una normativa que determine las condiciones higiénico-sanitarias y arquitectónicas de dichas escuelas, y así crear un entorno adecuado para el niño. Es necesario que las escuelas cuenten con un adecuado ambiente físico de sonoridad, luminosidad y ventilación en los espacios y mobiliarios del ambiente escolar; la accesibilidad física a la escuela y al aula, así como lo referente a las condiciones higiénicas y de seguridad.

Por tanto el diseño de las escuelas y guarderías deben plantearse en términos arquitectónicos para asegurar que los niños que están desarrollando su capacidad física, intelectual y psicoemocional no tengan obstáculo alguno que limite su autonomía o que pongan en riesgo su seguridad, esto tiene que ver con diseños integradores planeados para que puedan participar niños con algún tipo de discapacidad, que garanticen el uso adecuado de los espacios, teniendo en cuenta la diversidad.

Por esta razón es necesario tener en cuenta que el beneficio de la integración en una escuela pública se ve reflejado en el beneficio tanto del integrado como de los ya existentes haciendo crecer sus valores, muy necesarios en nuestra sociedad. La aceptación, la comprensión y sobre todo el reconocimiento respaldan el criterio de diseño para edificaciones y espacios para uso público, con el fin de hacerlos accesibles y utilizable a las personas con discapacidad y/o movilidad reducida. Facilita su integración al entorno en general, por lo que el espacio físico en dichas escuelas debe favorecer el crecimiento y la adecuada formación. Dichas adecuaciones permiten el acceso, desplazamiento y permanencia autónoma de alumnos y alumnas en la escuela con el fin de crear niveles de

interacción y comunicación con todo el personal que forma parte de las escuelas. Al respecto, Balcázar (2006:8-22)¹⁰¹ argumenta que existe un diseño conocido como diseño universal, creado por diseñadores estadounidenses a finales del siglo XX. Abarca tanto la accesibilidad como la asistencia tecnológica; este diseño propone siete principios en los que se encuentran espacios y entornos construidos, productos y servicios que se usan diariamente, los cuales deben estar disponibles, y el acceso a la información y a las telecomunicaciones como parte esencial de la adecuada integración de las personas con discapacidad.

Principios:

Primero. *Uso equitativo.* En relación al diseño universal este se presenta como útil y comercializable para personas discapacitadas. Evita segregar y estigmatizar a cualquier usuario, prevé la seguridad de que cuenten con la misma garantía de seguridad.

Segundo. *Uso flexible.* Este va en relación a un rango de preferencias y habilidades individuales. Los cuales proporcionan opciones en forma de uso, facilitando precisión y exactitud al usuario.

Tercer. *Uso simple e intuitivo.* Elimina la complejidad innecesaria. Se adapta a expectativas e intuición del usuario, proporciona información y retroalimentación eficaces durante el desempeño de tareas.

Cuarto. *Información perceptible.* Transmite la información necesaria, utiliza diferentes medios para la presentación de la información, proporciona compatibilidad con varias técnicas o dispositivos usados por personas con limitaciones sensoriales.

Quinto. *Tolerancia al error.* Trata de minimizar los riesgos y las consecuencias adversas de acciones involuntarias o accidentales. Como también organiza los elementos para

¹⁰¹ A. Balcázar de la Cruz (2006).

minimizar el peligro y los errores, los elementos que se usan con más frecuencia serán más accesibles y los elementos peligrosos se eliminarán, aislarán o protegerán.

Sexto. *Mínimo esfuerzo físico.* El diseño transmite su confiabilidad en su uso y eficacia minimizando la fatiga.

Séptimo. *Tamaño adecuado de aproximación y uso.* Proporciona tamaño y espacio adecuados para el acercamiento, alcance, manipulación y uso, independientemente del tamaño corporal, postura o movilidad del usuario.

Con el conocimiento de cada principio podemos constatar que el diseño universal aborda “el resolver las necesidades presentadas por las personas con necesidades educativas especiales, lo que muestra que es un diseño que incluye sectores amplios de la población”. (García, 2002:1).¹⁰²

Es claro el propósito del diseño universal, ya que su finalidad es incluir a todas las personas con alguna discapacidad, dejando de lado lo estético y situando como necesario lo funcional. Situación que por décadas se ha dejado de lado ya que los espacios que han sido construidos o los entornos en los cuales hemos tenido acceso estaban muy lejos de cumplir con los principios antes mencionados.

Es importante tener en cuenta cada uno de los elementos que contribuyen al desarrollo integral del niño, tanto en el área social como física e intelectual. Por lo que cito lo presentado por la Unesco: “una vez que está en marcha el aprendizaje, el descubrimiento de la vida por el niño puede prosperar si el entorno es respectivo”.¹⁰³

Por lo antes mencionado, es importante ayudar al ambiente en el que el niño se desarrolla, pues éste determina su desempeño posterior. Un ambiente cálido y enriquecedor ayuda en un corto o largo plazo a promover sus potencialidades, contribuye así a su desarrollo integral y a la construcción de su aprendizaje, esto en cuanto a la dimensión física vinculada al tamaño, condiciones estructurales y ambientales del espacio, materiales, equipos y mobiliarios dispuestos en él.

¹⁰² D. M. García Lizárraga (2002), “Presentación”, en *Memorias. Diplomado. Discapacidad y entorno construido: hacia un diseño universal*, Universidad Autónoma Metropolitana.

¹⁰³ *Revista Archivo Venezolano de puericultura y pediatría*, vol. 71, suplemento 2, septiembre de 2008.

Hablar del establecimiento de la escuela es de gran importancia. Se debe tener en cuenta su ubicación, accesos y salidas como también el cuidado de no elegir lugares de circulación rápida, esto con el objeto de evitar ruidos, vibraciones, contaminación atmosférica y accidentes, y estar cerca de sitios insalubres, nocivos o peligrosos. Lo recomendable es que sea de una sola planta, con accesos independientes y exclusivos, se deben suprimir barreras arquitectónicas que impidan la integración de los niños con NEE al ambiente.

4.3 Condiciones de accesibilidad física en escuelas públicas.

Antes de hablar sobre la accesibilidad física en las escuelas públicas, se debe tener claro cuáles son los propósitos que tiene el país en cuanto a la educación y con ello el tema de la integración. Por lo que se hace necesario abordar la información que se dio en la convención internacional que se llevó a cabo el 19 de diciembre de 2001, con la finalidad de proteger y promover los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad, tomando como enfoque integral la labor realizada en las esferas del desarrollo social, los derechos humanos y la no discriminación.

No sólo en México sino en el mundo, una de las barreras que permanentemente tienen las personas con discapacidad, es la falta de accesibilidad al entorno físico: viviendas, edificios públicos, comercios, calles, parques y otros entornos exteriores tanto en zonas urbanas como rurales, por lo que se habla de:

- Los edificios, los caminos, el transporte y otras obras bajo techo y al aire libre, como escuelas, viviendas, instalaciones médicas y lugares de trabajo.
- Los servicios de información, comunicación y de otro tipo incluido los servicios electrónicos y de emergencia.

Normas internacionales refuerzan la importancia global de las posibilidades de acceso que va de forma conjunta con el proceso para el logro de la igualdad de oportunidades en todas las esferas de la sociedad para las personas con discapacidades de cualquier índole.

Lo anterior nos lleva a observar que las respuestas de los gobiernos nacionales, particularmente en el sur, han sido lentas y se han tomado pocas iniciativas a nivel de políticas públicas. Todo esto ha llevado a la formación de movimientos y organizaciones de personas con discapacidades y profesionales nacionales e internacionales que luchan por

lograr que el tema de la accesibilidad se siga considerando dentro de la agenda pública, puesto que en pruebas fehacientes, se ha visto que el diseño universal beneficia no solamente a un pequeño grupo sino a toda la sociedad. Por esta razón justifican su lucha cuyo objetivo es que se incluya el diseño y construcción del entorno físico, desde el inicio del proceso de la planificación.

La finalidad que manejan los estados es permitirles a las personas con discapacidad la oportunidad de que su vida la hagan de forma independiente y que sean libres de participar plenamente en todos los aspectos de la vida; asegurando así los accesos de las personas con discapacidad, con la misma igualdad que las demás personas. Esta razón lleva a que las medidas tomadas tengan en cuenta la identificación y eliminación de obstáculos y barreras en el acceso. Se aplicarán a:

Edificios, caminos, transporte y otras obras bajo techo y al aire libre tales como escuelas, viviendas, instalaciones médicas y lugares de trabajo.

Esta situación conlleva que los estados realicen una supervisión cuidadosa en:

- Desarrollar, promulgar y supervisar la aplicación de normas mínimas y directrices sobre la accesibilidad de instalaciones y servicios públicos.
- Asegurar que las entidades privadas que ofrecen instalaciones y servicios abiertos al público, tengan en cuenta todos los aspectos de su accesibilidad.
- Dotar a los edificios y otras instalaciones públicas de señalización en braille y en formatos fáciles de leer y entender.

Estas son unas de las medidas adoptadas para el buen acceso de las personas con discapacidad lo que ayuda y afianza el derecho que tiene de recibir un trato digno, amable, eficaz, cálido y oportuno.

Esto lleva a la necesidad de cuidar las actitudes de ceder en todo en cuanto a la solidaridad, cayendo en el extremo de la discriminación positiva; coartando la libertad y posibilidades de desarrollo y limitando el aprendizaje autónomo, lo cual repercute en el proceso de independización del niño. También es importante puntualizar las dificultades menos “viables”, aunque de igual forma son discriminatorias y estigmatizan: hablamos de menores

con síndrome de déficit de atención, problemas conductuales y otros menos conocidos como el autismo, el síndrome de Asperger, los cuales sufren de forma silenciosa la segregación social y escasa comprensión de sus dificultades. En este aspecto, se observa que el sector más intolerante es el mundo adulto. Un punto de partida es reconocer que no somos iguales sino que todo ser humano es único; lo que hace que la diferencia no es visible.¹⁰⁴

Es necesario tener en cuenta que a pesar de que el programa para la integración educativa lleva 11 años de aplicación, las escuelas del sector público no cuentan con las condiciones necesarias de accesibilidad que le transmitan a los alumnos con discapacidad la confiabilidad de un acceso seguro, y la libertad de poder desplazarse sin problema alguno.

Información respaldada por la conferencia nacional dice que la “atención educativa a menores con necesidades educativas especiales. Equidad para la diversidad (1997:38)” y puntualiza “que la construcción de escuelas se encuentran bajo las facultades normativas del comité administrador de programas federales de construcción de escuelas (CAPFCE), por lo que la norma hace mención de las adecuaciones arquitectónicas, de acceso físico y de hidrosanitarios que requieren las escuelas construidas en el futuro” (SEP, 1997: 38).¹⁰⁵

Esta información hace que el interés por el manejo de dicha información, acerca del número de personas con discapacidad existente, se convierta en un factor importante que ayude al manejo veraz de lo que se pretende abordar.

Las estadísticas muestran que tanto en las áreas que rodean la república mexicana como en el Distrito Federal, predominan solo dos discapacidades con gran incidencia: la motriz y la visual. Lo que el INEGI presenta a través del XII censo realizado a la población y vivienda, en el año 2000, muestra que el total de población con discapacidad en el país es de 1.795.300. En esa cantidad se contabiliza causa de nacimiento, enfermedad, accidente, edad avanzada. En relación a la muestra tomada en el Distrito Federal la cifra arrojada es de 159.754.

¹⁰⁴ Comité especial encargado de preparar una convención internacional, amplia e internacional, para proteger y promover los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad.

¹⁰⁵ Conferencia Nacional: Atención educativa a menores con necesidades educativas especiales. Equidad para la diversidad (1997).

La información que últimamente se maneja es la realizada en el censo de 2007. Muestra que la población con alguna discapacidad en el país es de 1.870 mil personas, se refiere a 1.1% de la población; lo que indica que en cada 10 hogares hay una persona con discapacidad.

En cuanto a la educación básica, se maneja un porcentaje correspondiente a las personas con discapacidad en relación a la edad, de 0 a 14 es de 235.969 en el país. En el distrito federal el número de personas de esa edad que presentan alguna discapacidad es de 159.754.

La población con discapacidad entre las edades de 6 a 14 años que se encuentran en condiciones de asistencia escolar es de 110.147, de las cuales sólo asisten 70.135. Esto nos da 20.4% cuya asistencia es completamente nula.

La siguiente información extraída del INEGI aclara cuál es la discapacidad con más demanda en nuestro país y en el Distrito Federal.

Cuadro 10. Discapacidad en México y el Distrito Federal.

Entidad federativa	Motriz	Auditiva	De lenguaje	Visual	Mental	Otros
Estados Unidos Mexicanos	45.3	15.7	4.9	26.0	16.1	0.7
Distrito Federal.	50.3	16.2	3.1	19.8	17.2	0.9

Fuente: INEGI (2007).

El cuadro anterior muestra en forma eficiente la información estadística que refuerza la necesidad de que la norma proporcione las líneas de acción ya acordadas para incrementar

la posibilidad de mejores medios de accesibilidad física, en lo que se refiere a la importancia que se debe dar a las condiciones de sonoridad, luminosidad en aulas y en las diferentes áreas del espacio escolar.

Sin embargo, el simple hecho de mejorar el entorno hostil en el que viven las personas con discapacidad, no asegura que efectivamente sus derechos al acceso a la educación se respeten sin que sean discriminados o señalados. Esto lo convierte en un tema muy delicado, ya que para que este siga vigente recae en la norma, la cual está encargada de que se haga efectiva la desaparición de barreras arquitectónicas, permitiendo así a dichas personas poderse mover con seguridad y tranquilidad.

4.4 Manejo de adaptación en los espacios existentes en las escuelas públicas

Este es un tema muy controversial. La adaptación de espacios lleva a pensar en un cambio no previsto ni planeado y causa, en el gobierno federal, reacciones que lo llevan a prestar particular atención al cumplimiento de los acuerdos establecidos, en pro de las personas discapacitadas y, en general, para toda la población que asiste a escuelas públicas del nivel básico.

En el Distrito Federal, el 12 de febrero de 1990, se presentó el acuerdo de la ley que ampara a las personas con discapacidad, y solo hasta 1995 se presentó como reglamento para la atención de personas minusválidas. Esta información se tiene como un antecedente más. La primera reforma a dicha ley se presentó el primero de julio de 1999, en ella toda la responsabilidad recae en manos del Jefe de Gobierno, el cual se encargará de normar las medidas y acciones encaminadas a lograr la equiparación de oportunidades para la integración social de las personas con discapacidad. Deja en manos del “concejo promotor para la integración al desarrollo de las personas con discapacidad”, la función de establecer políticas y acciones que apoyarían directamente al cumplimiento de los programas nacionales y locales.

Estas políticas tenían como finalidad garantizar la equidad de los derechos del discapacitado, en las que se encuentran: planear y ejecutar el sistema de identificación de personas con discapacidad; promover la difusión y la defensa de los derechos de las

personas con discapacidad; propiciar orientación y asistencia jurídica en los juicios de interdicción y otras acciones legales para estas personas.

La información anterior conlleva un interés en el contenido de dichas políticas, específicamente la referida al capítulo IV, en el que se especifica la defensa de los derechos de las personas con discapacidad, y dentro de los artículos con los que cuenta, concretamente el 14., deja entrever una de las diferentes funciones correspondientes al Jefe de Gobierno del Distrito Federal, el cual realizara acciones para:

- Orientar y asistir jurídicamente a las personas con discapacidad.
- Difundir los derechos de las personas con discapacidad, así como las disposiciones legales que lo contemplan.

Lo que se palpa a través de dichos artículos es el interés de que se llevará a cabo la educación especial y la educación regular con un solo fin: el de integrar a las personas con discapacidad al programa de desarrollo, de forma justa.

Entre las muchas funciones que recaen en el jefe de gobierno, relacionada con accesibilidad física, es trabajar en la adecuación de las instalaciones del gobierno del Distrito Federal, destinadas a brindar servicios de salud, educación, administración y procuración de justicia, y a actividades deportivas, culturales, recreativas o sociales. Las delegaciones políticas deberán contar con todo lo relacionado a la accesibilidad y señalización necesarias, pensando en el libre tránsito y uso de estos espacios por las personas discapacitadas. También tiene a su cargo vigilar lo referente a las construcciones y lo concerniente a las modificaciones previstas, supervisando que todo cuente con las facilidades arquitectónicas y de desarrollo urbano, teniendo siempre presentes a las personas con discapacidad. Esta información se encuentra respaldada por el “Manual técnico de accesibilidad”, elaborado en octubre de 2000, y publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el 7 de mayo de 2004.

El Manual tiene como base el diseño universal, que deja clara la necesidad de construir un ambiente accesible para las personas con discapacidad donde forman parte los niveles leves, profundos o severos; es una guía complementaria de aplicación durante el diseño, construcción y modificación de las especificaciones y espacios abiertos de uso público, de acuerdo a lo establecido por el reglamento de construcción del Distrito Federal.

Es pertinente tener en cuenta la existencia de dicho manual ya que contiene todas las especificaciones para crear un recorrido libre de obstáculos al interior de las especificaciones y en espacios abiertos de uso público, y así garantizar el derecho de todas las personas, y en especial de los discapacitados, donde su circulación sea segura, libre y apropiada.¹⁰⁶ Dicha ley es clara en todo el manejo que presenta en cuanto al acceso y salida, desplazamiento y permanencia de la persona con discapacidad referida a una forma de discriminación establecida en el capítulo II, art. IX, fracción XXII: “el impedir el acceso a cualquier servicio público, o institución privada que presente servicio al público, así como limitar el acceso y libre desplazamiento en los espacios públicos”.

El capítulo III, art. X y XIII establece: el art. II, fracción II: nos habla de: “garantizar la incorporación y oportuna canalización de las personas con discapacidad en todos los niveles del sistema educativo nacional; así como verificar el cumplimiento de las normas para su integración educativa”.

Como también lo expuesto en el art. XIII, fracción I, el cual dice: “promover un entorno que permita su libre acceso y desplazamiento”.

Fracción III, “promover el otorgamiento, en los niveles de educación obligatoria, de las ayudas técnicas necesarias para cada discapacidad”.

Fracción VII, “promover que todos los espacios e inmuebles público o que presten servicios al público, tengan las adecuaciones físicas y de señalización para su acceso, libre desplazamiento y uso”.

Fracción IX, “informar y asesorar a los profesionales de la construcción acerca de los requisitos para facilitar el acceso y uso de inmuebles”.

Dicho documento aclara la necesidad no solo del replanteamiento sino también del cumplimiento de cada artículo, dejando entrever el respeto que se les debe dar a las

¹⁰⁶ Respaldo de lo presentado se agrupa en la Ley federal para prevenir y eliminar la discriminación (2003).

personas discapacitadas así como la accesibilidad, lo que contribuiría a retomar en forma permanente el tema de la discriminación y seguir trabajando en ello.

Los fundamentos en contra de la discriminación se encuentran en la Constitución, en los instrumentos internacionales (derechos de los niños y, en forma secundaria, derecho de las personas con discapacidad).

El Manual técnico de accesibilidad mencionado deja ver claramente cuál es el adecuado manejo de cada frase o concepto que debe utilizarse, ya que son adaptaciones que no sólo por ley las escuelas deben realizar, sino todo el ambiente donde la persona discapacitada se desenvuelve: Se ajustan a los requerimientos funcionales y dimensionales que garantizan su utilidad en forma autónoma por dichas personas.

A partir de lo anterior, podemos decir que hay:

Accesibilidad practicable o parcial. Esta se da en relación a obras ya existentes, de uso público, donde tiene impreso el cambio de uso en cuanto a lo referente a la ampliación o remodelación, respetando los requerimientos necesarios de accesibilidad total.

Los bordes. Referente a los límites de calle, rampa, andador o camino, los cuales no deben ser alzados ni levantados, para evitar que intervengan en el libre tránsito de las personas.

Referente a las entradas, que sean adecuadas y seguras al libre tránsito, han dejado un mal sabor de boca. García Lizárraga (2002: 11) cita ejemplos como el siguiente:

Las salidas señaladas como emergencia, rutas de evacuación, ausencia de zonas de resguardos para personas que no pueden utilizar escaleras, señales de alarma luminosas y sonoras, módulo de información para sordos, directorios y señalización en braille y en ocasiones hasta lo más esencial como los barandales, manijas, llaves de agua, pisos antiderrapantes, pasos peatonales seguros, los cuales son necesarios para llevar a cabo actividades de la vida diaria.

La Iconografía. Es un sistema de símbolos y signos diseñados para orientar a las personas discapacitadas en el desplazamiento y uso de los espacios interiores y exteriores, al igual se presenta un apoyo acústico para las personas con problemas auditivos, tales como exclusión

de ruidos molestos del exterior, buena iluminación que contribuyan a la buena lectura de labios, alarmas y señales luminosos, teléfonos de pantalla y otros.

Sanitarios. Se tiene como medida adecuada para puertas un mínimo de 1 metro de ancho, que tengan barras de apoyo, simbología, cambio de textura en piso y antiderrapantes; el retrete debe estar colocado a 45.50 cm de altura, llave de agua con manguera telescópica, mingitorios con barra de apoyo. Los baños son las áreas más descuidadas, por lo que se considera como un espacio al que se debe prestar atención, porque puede ser un lugar de riesgo latente. Es importante que el diseño arquitectónico esté acompañado de lo preventivo. Para brindar seguridad se requiere de pisos antiderrapantes, puertas de doble abatimiento o corredizas, barras fijas de apoyo en muros y/o pisos, retrete a la altura de la silla de ruedas, lavabo firmemente sujeto. Todos los apagadores, espejos, botiquines y contactos, así como los accesorios, deben estar a la altura definida por las medidas antropométricas.¹⁰⁷

El manual también señala lo relacionado al material, el cual será de combustión retardada para que resista por lo menos 1 hora en el fuego.

Dentro de toda esta información es importante saber de los lineamientos para la organización y funcionamiento de las escuelas de educación básica, inicial, especial y para adultos (2006).

Reconocido como uno de los documentos más completos de política educativa sobre la integración como educación para todos, discapacidad, educación especial, integración educativa, acceso a la educación entre otros, también aborda lo relacionado a la accesibilidad física en la disposición 149:

El director o la directora de la escuela y el maestro de grupo deberán tomar las medidas pedagógicas pertinentes que permitan el ejercicio pleno del derecho de la educación, así como la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia en los servicios educativos, de manera particular para la población en desventaja.

Solo en el momento en que el maestro y el director tomen en cuenta las medidas requeridas, se estará tomando en cuenta la igualdad en oportunidades de acceso. Es propicio analizar el

¹⁰⁷ Guía Operativa Programa Mejores Espacios Educativos, SEP, México, septiembre de 2008.

contenido de los diferentes acuerdos que crearán dudas en relación al tema. Entre ellos están:

Acuerdo 278

Relacionado a las instalaciones, en el anexo 2, art.6, fracción II, su referente son las instalaciones en la que se impartirá la educación preescolar, las cuales deberán satisfacer las condiciones higiénicas, de seguridad y pedagógicas.

El art. 20 alude a que los espacios deberán contar con iluminación y ventilación adecuadas a las características del medio ambiente, que cuenten con agua potable y servicios sanitarios, tomando como referencia las condiciones que establece el art. 29 de dicho acuerdo, además de cumplir las disposiciones legales y administrativas en materia de construcción de inmuebles.

Se hace gran énfasis en las características de las aulas, puertas, corredores, pasillos, iluminación, ventilación, sanitarios, escaleras, barandales, cubos de ventilación, seguridad, servicios generales y administrativos, mobiliario y equipo, dejando claro que las características de estos elementos no aparecen sustentados en la antropometría y el diseño universal, donde se marca como finalidad el satisfacer la necesidad de la diversidad. Cuando se dieron a conocer dichas reformas no se tomaron en cuenta las condiciones espaciales ya que estas pueden dificultar la atención a las necesidades especiales de los alumnos. En particular, referente a los que se derivan de déficit motor o sensorial. Los alumnos con discapacidad motora, en especial los que necesitan la silla de ruedas, según García Lizárraga “dependen de ésta para su movilidad. Por lo que la silla viene a ser como una prolongación de la persona”, por esta razón es necesario definir las áreas mínimas indispensables para sus movimientos; no es suficiente considerar las dimensiones de las sillas. “Ya que no se habla de un mueble fijo, se requiere conocer el radio de giro para diferentes maniobras, como entrar o salir, darse vuelta, etc.; el ancho mínimo la altura máxima y mínima para el alcance de objetos” (García, 2005: 30).¹⁰⁸

¹⁰⁸ D.M. García L. (2004), “Construcción social de la discapacidad”, en *Diseño y Sociedad*, núm. 17, otoño.

Lo expuesto se encuentra fundamentado en el decreto por el que se expide la ley general de infraestructura física educativa, publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el 1 de febrero de 2008, en él se abroga la ley que crea el comité administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas. El seguimiento está a cargo del Instituto Nacional de Infraestructura Física Educativa. Todo esto pensando en atender el problema que se vive. El mantenimiento y conservación de la infraestructura de los espacios educativos públicos en México fue un factor esencial derivado de lo establecido por el Instituto Nacional de la Infraestructura Física Educativa ante la Secretaría de Educación Pública, mediante convenio de coordinación en el marco de la Ley general de la infraestructura física educativa, expuesto en el decreto del Presupuesto de Egreso de la Federación 2008. “Mejores espacios educativos”.¹⁰⁹

¹⁰⁹ México, SEP (2008), Guía Operativa Programa Mejores Espacios Educativos, México.

Consideraciones Finales

La investigación realizada denota que la educación y el conocimiento se encuentran sujetos a constantes cambios, motivo por el cual la educación se ha convertido en un tema de preocupación para el gobierno. Esto hace que se preste especial atención a las políticas y al papel del maestro; a las habilidades diseñadas para atender su profesionalización, partiendo de su formación inicial y revisando su formación permanente, así como a las condiciones para que esto sea posible.

Durante el desarrollo de la tesis se ha tratado de abordar en todo momento el problema central que nos ocupa, la capacitación del docente enfrentado al nuevo acuerdo de inclusión en el nivel preescolar, y retomar en forma conjunta el análisis de las políticas educativas vigentes en México, para así apoyar el perfeccionamiento de dichos docentes del nivel básico.

Esta investigación parte del análisis de las hipótesis presentadas en donde se plantea “si el docente de preescolar recibe una formación continua en la especificidad de la población con NEE que atiende, entonces será capaz de instrumentar acciones que coadyuven el desarrollo integral de los niños desde la diversidad y sin etiquetamiento de desventajas”.

Otra de las hipótesis dice que “Ante la carencia de una formación adecuada, se requiere que el docente aprenda a conocer y usar las herramientas pedagógicas necesarias para poder integrar a los niños de educación especial en los grupos regulares”.

La exposición de las hipótesis nos permitieron tener una visión más amplia acerca de lo importante de conocer todo lo relacionado con la formación permanente de los docentes; dejó claro lo delicado de este tema que se ha convertido en un problema complejo, ya que junto con la multiplicidad de los cambios que ha tenido el sistema educativo y con la prontitud con que se han presentado, no le han dado el tiempo y el espacio necesarios a la adecuada revisión para que se dé el apoyo requerido al docente a través de la formación.

Con base en lo señalado por Roselli (2000): “no basta con que el individuo esté inserto en un medio social y cultural sino que es necesario que interactúe con las demás personas, dado el papel estructurante que este intercambio tiene para el sujeto. Para ello necesita de

habilidades sociales, los cuales no son innatos sino aprendidos en el acto mismo de la interacción”, se refuerza la problemática que ocupa esta tesis, por lo que ha sido importante examinar los diferentes problemas que se pueden reconocer como aspectos que influyen en el desarrollo de una adecuada formación.

El tema de la formación permanente de los docentes es un problema nacional, pero hay antecedentes que muestran el mismo problema a nivel internacional. Incluyen las diversas características personales y profesionales de los maestros y sus contextos y, más específicamente, el ejercicio de la profesión.

Interesa remarcar que durante la revisión realizada a diferentes documentos, se observó que México sigue esforzándose en propiciar la equidad y elevar la calidad de los aprendizajes internos en el área escolar, referida en particular al nivel básico. Lo que ha ocasionado la organización de programas de carácter homogeneizador, los cuales se utilizan como el argumento principal que influye en lograr lo trazado por el gobierno, sobre todo en lo que se refiere a la formación del maestro.

Queda claro que los programas presentados tienen más la intención de responder a los criterios exteriorizados por los organismos internacionales, entre los que se encuentra el Banco Mundial, que en valorar los factores que son de suma importancia para el país: lo referente a su historia, su cultura, la forma en que se ha construido y se sigue construyendo la praxis educativa. Por esto es necesario introducir en los programas educativos las formas de sensibilizar a los maestros y por ende a la sociedad sobre los aspectos que puedan innovar su formación para ayudarlos a entender, de forma profunda y responsable, el problema de los niños con necesidades educativas especiales.

Abordar el tema de la instrumentación de las políticas educativas en un marco donde hay un incremento del número de maestros en servicio es una cuestión compleja. Aspectos como la desigualdad, que están presentes en la sociedad mexicana, se reflejan directamente en la escuela, así como en las características educativas y culturales de la población. La heterogeneidad en el grado de desarrollo socioeconómico acompaña también el estado de la preparación de los maestros y serán ellos los que desarrollen la praxis educativa.

Entre los instrumentos creados para cimentar el camino que ayudaría a lograr los objetivos trazados por la Modernización de la Educación Básica, es pertinente mencionar el Programa Nacional para la Actualización Permanente (PRONAP) creado en 1992. Su contenido en cuanto a la modernización educativa deja entrever el consenso establecido entre las fuerzas sociales involucradas en torno a los ejes básicos de la reforma a realizar. El trabajo que hasta el momento se ha desarrollado, ha tenido muy pocos avances y los logros obtenidos son precarios e insatisfactorios.

Otra instancia, el CAPEP, conocido como “Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar”, centrado en llevar a cabo actividades de capacitación dirigidas al maestro de preescolar del nivel público tampoco ha obtenido los logros trazados, ya que en la actualidad las necesidades presentes en las aulas regulares rebaza al número de profesionales que atienden estas áreas.

Lo anterior refuerza lo señalado por Torres (1998): “salvar la brecha entre la situación deseada y el punto de partida respecto a la cuestión docente, requerirá un esfuerzo titánico, una estrategia sostenida de largo plazo, medidas urgentes y políticas sistemáticas, todo ello en el espíritu de una revisión profunda e integral del modelo escolar y de la situación docente en sentido amplio”¹¹⁰

La cita deja claro lo delicado del tema, ya que no sólo provocaría el desaliento del sector político y social sino que ayudaría a incrementar la necesidad de desaparecer e inhabilitar el programa de actualización de docentes; por tanto, es vital crear un pensamiento de cómo examinar la forma de abordar los problemas detectados.

Durante el proceso de elaboración de esta tesis, surgió la tarea de separar los aciertos y avances detectados, así como los obstáculos que en su momento empañaron los logros de los resultados esperados, se crearon desafíos que podrían ser interesantes para el sistema de formación de docentes. De forma conjunta con el planteamiento de dicha tesis se propone trazar propuestas de solución susceptibles a ser evaluados.

¹¹⁰ R. M. Torres del Castillo (1998), “Nuevo papel docente. ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo?”, en *Perfiles educativos*, octubre-diciembre, núm. 82.

A partir de avances registrados, lo concerniente a la preparación del docente en México es un tema en el cual se está llevando a cabo un trabajo arduo y serio con la intención de darle la atención necesaria y ordenada con la finalidad de dejar de lado el manejo de programas aislados y sin continuidad que sólo han respondido a situaciones circunstanciales.

Se puede palpar la intención que tiene el programa de formación dirigida al docente, respondiendo a una concepción integral y sistemática, con la intención de garantizar su viabilidad y eficiencia, que se convierte en un aspecto que no estaba considerado como tal en los programas manejados anteriormente.

Los obstáculos encontrados en los programas de formación docente están centrados en los pactos expuestos en los acuerdos sobre la Modernización de la Educación. La atención estaba dirigida a la concepción integral, dejando de lado un factor esencial como la necesidad de formación del docente en servicio.

Si el docente en servicio es considerado como un sujeto con conocimientos valiosos, como un ser pensante con experiencias y saberes sobre su trabajo de enseñanza y que reflexiona sobre su propia materia de trabajo, entonces ¿cuál es la razón de hacerlo a un lado y no tomarlo en cuenta en el proceso de escuchar y analizar las necesidades que se presentan dentro del aula?

Es evidente que los programas de formación deben llevar en su estructura un elemento esencial que es “cómo le aporto al maestro herramientas útiles que ayuden al desarrollo de su función dentro del aula”; así el programa puede tener la certeza de que las herramientas elegidas son las que necesita el docente y los elementos de evaluación pertinentes del mismo. Esto se puede lograr considerando en todo momento al docente, sin despreciar su apoyo, su ayuda y su aportación, él es un elemento esencial para que se obtengan los logros trazados.

Otro de los avances que es pertinente registrar es la estrategia de apoyo que han dado a las escuelas del nivel básico el PRONAP y el CAPEP, con el fin de apoyar las acciones orientadas a la capacitación y actualización; aunque dentro de estos aciertos se observan obstáculos tales como el contar con muy poco personal en la plantilla de capacitadores del

CAPEP. Esto no permite que se logre abordar todo el perímetro en donde se debe llevar a cabo el programa de capacitación y, por tanto, se afectan los resultados esperados.

Entre los diferentes aspectos analizados es importante señalar los hallazgos en todo el proceso de revisión que se hizo en la tesis; se vio la incongruencia existente en cuanto a la concepción del docente, ya que la tarea de formación se visualiza en el plano discursivo más como un trabajo de interlocución entre pares que como una relación jerárquica entre el experto que posee el conocimiento y el maestro que carece de él. Lo que hace que sea difícil que en las acciones de formación que se llevan cotidianamente, se encuentre poca congruencia entre el discurso de la formación y lo que se ve en la práctica; esto arroja que el discurso demuestra deficiencias.

Esto nos lleva a entender por qué el rechazo que se observa en el nivel básico, aunado a la creencia de que como país contamos con todos los elementos que son imprescindibles para lograr lo que se desea alcanzar. El modelo de Integración Educativa implementado en México da la impresión de ser muy inestable. En relación a la idiosincrasia y a la estructura económica, países como España nos rebasan al alcanzar sus objetivos sin ningún problema.

Es importante visualizar que en el programa de Modernización de la educación, la Ley general de educación (Art. 41), y el Programa de Desarrollo 1995-2000, abordan principios como “inclusión, equidad, y calidad educativa”. Los que entran en una dinámica de ser discutibles ya que carecen de fundamentación sólida que vincule la teoría con la práctica.

Es imprescindible tener en cuenta tanto los mitos como la ideología; se consideran factores que influyen en el desarrollo. De forma directa o indirecta crean contradicciones en lo que pensamos, lo que decimos y lo que hacemos. Todo se toma como resultado de nuestra experiencia y expectativas que giran en torno a mitos y conceptos que construimos.

Entre las reflexiones finales que se considera de gran importancia en esta investigación se encuentra la referida a la “Actitud”, que es una cualidad que no solamente se debe visualizar en las intenciones de la institución sino también en el maestro y los miembros que conforman una comunidad educativa.

Este aspecto contribuirá al logro de la integración; ayudará a incrementar en el niño su autoestima y en el educador la autoconfianza que le hará presentarse como un profesional válido frente a su grupo.

En el momento en que se considera la necesidad de implementar nuevas reformas educativas como resultado del tema de la diversidad, es claro que esto propone o exige que el educador se capacite con el fin de que adquiera nuevas habilidades o destrezas conocidas como competencias, las cuales favorecerán la satisfacción de las nuevas necesidades replanteadas en dichas reformas y se convertirán en parte esencial de la formación del educador.

La información obtenida permite visualizar claramente factores de gran envergadura que ayudarían a la realización de una reforma del sistema educativo en los que se podrían señalar los recursos económicos, los conocimientos, el personal capacitado, y el compromiso político. Ya que este ayudaría directamente a la recaudación de fondos monetarios esenciales para lograr los objetivos que se trazan en un proyecto de esta envergadura.

Sobre la reforma educativa y el trabajo que según se ha llevado para que los docentes reciban la adecuada capacitación y actualización necesaria para hacer frente a dicha problemática, en el análisis de los documentos revisado los resultados arrojados son negativos, en relación a que la formación es de carácter puntual y en periodos muy cortos, dejando de lado las necesidades reales que tiene el docente.

Se concluye que la formación que se le da al docente está muy lejos de su práctica real, es decir, que se maneja como un proceso externo al trabajo docente; no se lleva un análisis de la práctica del educador. Por todo estos antecedentes es importante no señalar al docente en forma negativa ya que es comprobable que él busca capacitarse en forma externa al sistema, logrando la capacitación que desea a través de cursos que tienen un costo y que en la mayoría de los casos no puede solventar, por tal razón, su formación se da desde una perspectiva de la educación muy homogeneizadora, centrada en transmitir solamente conocimientos fragmentados.

En congruencia con la formación del docente, el quehacer de la educación se visualiza desde el principio de ¿qué es enseñar? Reconocida como una profesión y un arte que requiere un aprendizaje permanente. Por lo que el ser docente requiere que constantemente se esté en busca de nuevos conocimientos por lo que han de ser “eternos aprendices”, si esto se tuviera en cuenta y se le diera la atención que exige ayudaría a resolver nuevas situaciones o problemas que se presenten en el aula.

Lo expuesto anteriormente nos conduce al análisis de lo importante que es reconocer y saber ¿qué es la docencia?, ya que en su contenido se puede observar la complejidad que posee más que enseñar a aprender, lo que conlleva a que sea imprescindible el pensar en el aumento de competencias que refuercen la formación de los docentes. El análisis llevado por Mauri (2002), deja ver claramente las consideraciones que desde el punto de vista de esta investigación podría aportar; entre las que se puntualiza “el que se retome y se reconstruya críticamente el papel de la educación el cual se encuentra insertado en la nueva sociedad del conocimiento y de la información”.

Es de considerar que el trabajo se puede realizar en equipo con otros docentes y profesionales teniendo un fin en común como es la elaboración de un proyecto educativo conjunto, que de coherencia y continuidad a la acción educativa.

A su vez ayudaría a poseer la capacidad de innovar, con la finalidad de que la práctica mejore a través de procesos de reflexión e investigación basados en el propio ejercicio. Todo esto no se podría lograr si no se cuenta con un ambiente grato en el aula, este es un elemento fundamental para lograr que el aprendizaje llegue sin problema al alumno haciendo inevitable que el docente vivencie relaciones de apoyo y cooperación, valoración del otro bajo la autoestima y la confianza mutua, lo que le aclarará al docente su práctica en el aula.

Aunado a estos aciertos vitales en el alcance de los objetivos trazados en la educación se ha de considerar que se tenga presente lo que el docente requiere, para no contraponerse con las reformas impuestas en dicha educación. Para tomar en cuenta al alumno, el docente debe tener a la mano su historial para saber cuál será su trabajo a realizar en el aula y a su vez tener conocimiento fehaciente de la problemática a enfrentar. Es muy importante que el

educador sepa que cuenta con un equipo interdisciplinario real, no ficticio, que esté enterado en qué momentos entran ellos en el trabajo del aula. Sería recomendable que en los planteles se formalizaran escuelas para padres y una vez por mes se llevara a cabo reunión con el equipo interdisciplinario, donde el docente pudiera exponer la problemática de cada uno de los alumnos y su punto de vista general del trabajo llevado por el equipo interdisciplinario hasta ese momento; esto ayudaría a incrementar sus conocimientos y dejaría de lado sus miedos ante lo inevitable.

Una de las recomendaciones que da esta tesis es en relación al apoyo que da el CAPEP a las escuelas de nivel básico. Se considera que la ayuda aportada no se debe limitar a un día de observación y de recomendaciones al docente, al contrario, se requiere de un apoyo directo, constante y permanente para ayudar a que la confianza y seguridad del docente se afiance.

Por último, es importante hacer la invitación al docente de que se acompañe de un gran y fiel amigo: un libro. Sería provechoso que se le recomendara al educador temas de lectura, como parte de la capacitación individual que cada profesional debe realizar y hacerla propia, esto le ayudaría a afianzar conocimientos nuevos que aprovecharía para visualizar su problemática que día con día experimenta en el aula. Al tiempo que reforzaría lo concerniente a la capacidad que posee de afrontar y resolver lo que se le hace difícil en el desarrollo de su labor; también lo ayudaría a afianzar su seguridad para expresar, sin temor, las inconformidades y puntos de vista en relación a la reforma impuesta. Es importante estar conscientes de todos estos cambios, más que nada, de lo esencial como es el cambio de ACTITUD que el docente debe tener consigo.

SIGLAS UTILIZADAS

CAM	Centro de Atención Múltiple
CAPEP	Centro de Apoyo Psicopedagógico de Educación Preescolar
CAPFCE	Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas
CECADEE	Centro de Capacitación de Educación Especial
CENDI	Centro de Desarrollo Infantil
CENEVAL	Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior
CEPAL	Comisión Económica para América Latina
CGACMS	Coordinación General de Actualización Capacitación y superación Profesional de Maestros
COEC	Centro de Orientación, Evaluación y Canalización
COMPIN	Comisiones de Medicina Preventiva e Invalidez
CONAFE	Consejo Nacional de Fomento Educativo
CRIE	Centro de Recursos e Información para la Integración Educativa
ECODIS	Emprendedores con Discapacidad
EDUSAT	Red Satelital de Televisión Educativa
EGB	Educación General Básica
ICONTEC	Instituto Colombiano de Normas Técnicas y Certificación
IEA	Instancias Estatales de Actualización
IFCM	Instituto Federal de Capacitación del Magisterio
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
LOE	Ley de Ordenación Educativa
LOGSE	Ley Orgánica General del Sistema Educativo
NEE	Necesidades Educativas Especiales
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo

	Económico.
OEA	Organización de Estados Americanos
OMC	Organización Mundial del Comercio
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PAM	Programa de Actualización del Magisterio
PARE	Programa para Abatir el Rezago Educativo
PEAM	Programa Emergente de Actualización Magisterial
PEI	Proyecto Educativo Institucional
PIE	Programa de Integración Educativa
PLANADE	Plan Nacional de Desarrollo
PND	Programa Nacional de Desarrollo
PNE	Programa Nacional de Educación
PNFEEIE	Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para la Educación
PRONAP	Programa Nacional para la Actualización Permanente
SEP	Secretaría de Educación Pública
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
UAM	Universidad Autónoma Metropolitana
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo de Naciones Unidas para la Infancia
UNyDACT	Unidad de Normatividad y Desarrollo para la Actualización Capacitación y Superación Profesional de Maestros
UOP	Unidad de Orientación al Público
USAER	Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular

Bibliografía consultada

- Álvarez, G. J. (2000), “Oportunidades y obstáculos de la descentralización educativa. El caso de México”. Ponencia presentada en el Seminario Internacional Reformas Educativa y Política en América Latina. PREAL, CEPAL, CIDE Embajada de México en Chile.
- Andreas Schleicher, “Panorama de la educación 2008”, Nota informativa de la OCDE para México, septiembre 2008.
- Arnáiz S., P. (2003), *Educación inclusiva: una escuela para todos*, Málaga.
- Blanco, N. (2005), “Innovar más allá de las reformas; reconocer el saber de la escuela”, en *REICE*, núm.1, vol. 3, pp. 372-381.
- Delors, J., *et al.* (1996), *La educación encierra un tesoro*. Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Compendio, París, UNESCO.
- Descartes, R. (1984), *Reglas para la dirección del espíritu*, Madrid, Alianza Editorial,
- Eco, U. (1986), *¿Cómo se hace una tesis?*, Barcelona, Gedisa.
- Fischer, R., L. Salas y E. Manteca (2004), Plan de estudios 2004. Licenciatura en educación especial. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales, México, SEP.
- García B. (1996), *La educación preescolar en México: un estudio diagnóstico*, México.
- Giroux, H. (2002), *Los profesores como intelectuales, “hacia una pedagogía crítica del Aprendizaje”*, Barcelona, editorial Paidós.
- Gómez-Palacio, M. (2002), *La educación especial “integración de los niños excepcionales en la familia, en la sociedad y en la escuela*, México, FCE.
- Guajardo, E. (2007). Inclusión e integración educativa en México. Conferencia Magistral, Congreso Internacional: Integración Educativa e Inclusión Social, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), Puebla, México.
- Heller, A. (1985) [1982], *Teoría de la Historia*, Barcelona, Fontamara.

- INEGI (2000), *XXII Censo General de Población y Vivienda*, México.
- Juárez N., J.M., S. Núñez S. Comboni y C.P. Garnique (2010), “De la educación especial a la educación inclusiva”, en *Argumentos, estudios críticos de la sociedad*, vol. 23, pp. 41-83.
- “La Participación en la educación para todos. La inclusión de alumnos con discapacidad en la educación. Artículo aparecido en Boletín EFA 2000”, edición en español de septiembre de 1999.
- Latapí S., P. “Perspectivas hacia el siglo XXI”, en P. Latapí Sarre (coord.), *Un siglo de educación en México*, vol. II. México, Fondo de Cultura Económica, pp. 417-436.
- México. Poder Ejecutivo Federal (1993), “Ley General de Educación”, en *Diario oficial de la federación*, México 13 de julio de 1993.
- México, Poder Ejecutivo Federal (1998), Informe de Gobierno, Anexo del 4º, México.
- México, Presidencia de la República, Plan Nacional de Desarrollo, 2007-2012, p. 24.
- México, SEP (1999), *Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales*.
- México, SEP (2001), *Por una Educación de Buena Calidad para todos. Un Enfoque Educativo para el Siglo XXI*.
- México, SEP (2001), *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México.
- México, SEP (2002), *Programa de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa*, p. 31.
- México, SEP (2004), *Plan de Estudio 2004*, Licenciatura en Educación Especial, México.
- México, SEP (2004), *La reforma a la educación preescolar, síntesis informativa*, México.
- México, SEP (2006), *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*, 1ª ed.
- México, SEP (2007), “La SEP y el CONAPRED firman convenio para promover la no discriminación y la igualdad”, en Coordinación de Comunicación Social de la SEP.

- México, SEP (2007), Programa Sectorial de Educación, Secretaría de Educación Pública 2007-2012, México.
- Minguet, A. (coord.) (2001). *Signolingüística. Introducción a la lingüística de la LSE*, Valencia, Fundación Fesord.
- Moriña D., A. (2004), *Teoría y práctica de la educación inclusiva*, Málaga.
- Naya, L.M. y P. Dávila (2006), *El derecho a la educación en un mundo globalizado*. Gas natural y Universidad del País Vasco, CCE, Donosita
- Pardo, M. C. (coord.) (1999), *Federalización e innovación educativa en México*, México, El Colegio de México-Centro de Estudios Internacionales.
- Revista Pedagógica INNOVANDO*, núm. 68, 05 de abril de 2011.
- Revista de Educación y Valores "Educar"*, Núm. 11, octubre-diciembre, 1999, pp. 1-8.
- Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 23, 2000, pp.21-50.
- Roselli, N. (2000), *La construcción sociocognitiva entre iguales. Fundamentos psicológicos del aprendizaje cooperativo*, Rosario, Ed. IRICE.
- UNESCO (1990), "Proyecto principal de educación, en América Latina y el Caribe", en *Boletín 21*, abril, Santiago, Chile.

SITOGRAFÍA

Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, 19 de Mayo de 1992.

[http://app.jalisco.gob.mx/PortalTransparencia.nsf/TodosWeb/0FE8B3E192AAD13D062573410002D972/\\$FILE/AcuerdoModernizacionEB.pdf](http://app.jalisco.gob.mx/PortalTransparencia.nsf/TodosWeb/0FE8B3E192AAD13D062573410002D972/$FILE/AcuerdoModernizacionEB.pdf)

Arias, F. R. (2000), “Educación, desigualdad y opciones de políticas en América Latina en el siglo XXI, en Revista Iberoamericana de educación. Núm. 23, mayo.

<http://www.rieoei.org/rie23a01.htm>

Atención a la Diversidad.

<http://dewey.uab.es/pmarques/ee.htm>

Ball, S. (1989), “La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar, Barcelona: Paidós.

<http://www.bnm.me.gov.ar/cgi-bin/wxis.exe/opac/?IsisScript=opac/opac.xis&dbn=BINAM&tb=aut&src=link&query=BALL,%20STEPHEN%20J.&cantidad=10&formato=&sala=>

Barrios R., Oscar, *Formación docente: Teoría y práctica*, Centro de información pedagógicas

http://www.umce.d/~cipumce/educacion/bases/la_formacion_docente.html

Blanco, N. (2005), “Innovar más allá de las reformas; reconocer el saber de La escuela”, en *REICE*, núm. 1, vol.3, pp. 372-381.

http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/Vo13n1_e/Res_Blanco.htm

Carballo R., Y. del C., *Las Necesidades Educativas Especiales, 2000-2005*, Villa Hermosa, Tabasco, México.

<http://www.educacioninicial.com/ei/contenidos/oo/0450/462.asp> Compendio de experiencias de integración educativa, RIE, Red de Integración educativa, Santiago 1998.

<http://www.hineni.d/sitio/pdf/compendiodeexsintegracion.pdf>

De la Escuela a los espacios Lúdicos.

http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_25.htm

[Fundación Paso a Paso: Normativa legal y discapacidad...](#)

http://www.pasoapaso.com.ve/GEMAS/gemas_159.htm

Desarrollo Social y Emocional. Identidad y Moral

<http://www.monografias.com/trabajos14/discapacvisual/discapacvisual2.shtml>

Educación.

http://archivos.diputados.gob.mx/Centros_Estudio/Cesop/Eje_tematico/5_educacion.htm#

Educación compromiso de todos, abril-2006.

<http://www.educacioncompromisodetodos.org/scripts/contenido.php?men=4&con=42>

Educación, Wikipedia, febrero 2008.

<http://es.wikipedia.org/wiki/educaci%C3%B3n>

El aspecto social de la integración escolar de niños con discapacidad visual: interacciones.

<http://www.monografias.com/trabajos14/discapacvisual/discapacvisual.shtml>

Escandón, M. (s.f.). La educación especial y la integración educativa en México.

<http://pdi.cnotinfor.pt>

“Formación inicial del Profesorado”, en *Wikipedia*, febrero 2008.

http://es.wikipedia.org/wiki/formaci%C3%B3n_inicial_del_profesorado

Galván la Fargo, L. E., Zúñiga, A., *De las escuelas de párvulos al preescolar. Una historia por contar.*

http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_25.htm

García L., D. M. (2004), “Construcción social de la discapacidad”, en *Diseño y Sociedad* núm. 17, otoño UAM-Xochimilco.

http://bidi.xoc.uam.mx/busqueda.php?indice=AUTOR&terminos=Garc%C3%ADa%20Liz%C3%A1rraga,%20Dulce%20Mar%C3%ADa&tipo_material=TODO&indice_resultados=0&pagina=1

Glosario del Instituto de Migración y servicios sociales, IMSERSO.

<http://www.mesadiscapacidad.cl/pdf/ManualCap%202.pdf>

Guzmán R. M. (1961), *El Maestro Enrique Laubscher y la Reforma Educativa Nacional*, México, Ed. Citlaltepetl, p.5

http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_25.htm

Huaquín M., Víctor. R, *Ética y educación Integral*, Universidad de Santiago de Chile.

<http://www.bu.edu/wcp/papers/educ/educhuaq.htm.48k>

Ibarra G., A., “Género y la salud del docente: una visión alternativa”, en *La tarea, revista de educación y cultura*, de la sección 47 del SNTE.

<http://www.latarea.com.mx/articu/articu8/ibarra8.htm>

Integración de alumnos con Necesidades educativas especiales a la escuela común, normativa en vigencia en la provincia de Santa Cruz. Cuestiones a tener en cuenta, Ciudad de Buenos Aires Argentina.

<http://portal.educ.ar/debates/eid/docenteshoy/grupos-heterogeneos/integracion-dealumnos-cn-nee-php>

Integración o Inclusión – Ceril.

http://Ceril.cl/P46_Inclusion.htm

Juárez N., J.M., S. Núñez S. Comboni y C.P. Garnique (2010), “De la educación especial a la educación inclusiva”, en *Argumentos, estudios críticos de la sociedad*, vol. 23, pp. 41-83.

<http://scielo.unam.mx/pdf/argu/v23n62/v23n62a3.pdf>

Koplowitz, H. (1988), *Psicología genética y educación*, Barcelona, Ediciones Oikos.

www.preescolar.es/preescolar-importancia-de-la-educacion-preescola...

La educación especial y la integración educativa en México a través de la historia,

Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de Yucatán, México 2010.

<http://www.uam.es/departamento/medicina/psiquiatria/oidh/docs/desarrollo-tempranoy-prevenciondiscapacidad.doc>

La educación especial en la sociedad actual.

http://www.monografias.com/trabajos15/educacion-especial_shtm/#ACTUAL

La Integración Educativa en México, entrevista con Silvia Macotella Flores

<http://educar.jalisco.gob.mx/11/11integ.html>

La educación especial y la integración educativa en México, estudios elaborados por María del Carmen Escandón Minutti, coordinadora del PNFEIE/SEP.

<http://pdi.cnotinfor.pt/recursos/integracion%20educativa%20en%20Mexico.doc>

La educación especial y la integración educativa en México, Programa de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa, México 2000.

<http://www.pdi.cnotinfor.pt/recursos/Integracion%20Educativa%20en%20Mexico>

López de Prada, R., *El método de investigación bibliográfica*, Museo Arqueológico Nacional.

<http://www.geocities.com/zaguam2000/metodo.html>

Mensaje del presidente Felipe de Jesús Calderón Hinojosa,

<http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/index.php?page=home>

México, SEP, Reforma preescolar.

<http://básica.sep.gob.mx/DGDGIE/innovación/especial/pafs/cualinte/informe.paf>

México, Presidencia de la República (2007), *Democracia efectiva y política exterior responsable*.

<http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/index.php?page=democracia-efectiva-y-politica-exterior-responsable>

Mitos y realidades/ Educación especial.

<http://www.Educarte.org/educacion-en-mexico/10-mitos-y-realidades-educacion-especial>

Necesidades Educativas Especiales e Integración, Madrid enero 2001

http://www.nodo50.org/igualdadydiversidad/g_nee.htm

Normatividad federal, programa nacional para el bienestar y la incorporación al desarrollo de las personas con discapacidad 12/0571995.

<http://info4.juridicas.Unam.mx/ijure/nrm/1/346/14.htm?s=iste>

OREALC/UNESCO, "Educación para todos en las Américas. Marco de Acción Regional", Santo Domingo, República Dominicana, 10 al 12 de febrero de 2000. Una nueva mirada a la Educación Especial en Cuba a partir del concepto de discapacidad según la CIF

http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-equino/una_nueva_mirada_a_la_educación_especial_en_cuba.pdf

[<http://www.oei.es/efa2000sdomingo.htm>]

Pérez M., G. (2000), Los docentes: función, roles, competencias, necesidades, los formadores ante la sociedad de la información, julio.

<http://dewey.vab.es/pmarques/docentes.htm>

Perfil del Docente Latinoamericano: mito o realidad?

<http://www.educar.org/mfdtic/Documentos/perfildocente.asp>

Principales líneas de investigación en Educación Especial en España.

<http://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/art12.htm>

Programa Sectorial de Educación 2007- 2012

<http://básica.sep.gob.mx/formaciondocente.paf>.

Proyecto de inclusión en la Institución Educativa Escuela Normal Superior del Magdalena Medio.

<http://auladeapoyopuertoberrio.blogspot.com/>

Revista Archivo Venezolano de Puericultura y Pediatría, vol. 71 suplemento 2, septiembre de 2008.

http://www.depediatria-sanfelipe.org/informacion_general/normas_guarderias.htm

Rivera F., L. y M. G. Mendoza (2005), Retos de la educación preescolar obligatoria en México: La Transformación del Modelo de supervisión escolar, en *REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, núm. 1, vol. 3.

http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/RiverayGuerra.pdf

Santamaría, S., L. Milazzo, M. Quintana, R. Rodríguez (2005), *Características vinculadas al rol docente*, Caracas, Universidad José María Vargas.

<http://www.monografias.com/trabajos25/rol-docente/rol-docente.shtml>

Santamaría, S., L. Milazzo, M. Quintana, R. Rodríguez (2005), *Perfil docente*, Caracas, Universidad José María Vargas.

[http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8927/D-
TESIS_CAPITULO_2.pdf;jsessionid=FDD85B24E33D0E2F1FC6522938D07699.tdx2?sequence=4](http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8927/D-
TESIS_CAPITULO_2.pdf;jsessionid=FDD85B24E33D0E2F1FC6522938D07699.tdx2?sequence=4)

Sarmiento, Santana Mariela, *La enseñanza de las matemáticas y las NTIC, Una estrategia de formación permanente, Capítulo 2 enseñanza y aprendizaje.*

<http://www.monografias.com/trabajos25/perfil-docente/perfil-docente.shtml>

“Se reúnen responsables de educación especial de todo el país”, en *Discapacinet 2003-2008*

http://www.discapacinet.gob.mx/wb2/2/eMex/eMex_noticia_73a

SEP (2000), *Antología de educación especial. Evaluación del factor profesional*. México. 262 p.

<http://www.odiseo.com.mx/bitacora-educativa/atencion-educativa-diversidad-filosofia-desafio>. Sistema de Control Escolar del Estado de Yucatán (SICEEY).

<http://www.educacion.yucatan.gob.mx/quienes/org/especial.php>

Teherán, J. (2004), “Reglamentarán nivel preescolar”, en *El Universal*, Abril, México.

http://www2.eluniversal.com.mx/pls/impreso/noticia.html?id_notas=216579&tabla=notas

Teoría Piagetiana.

<http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=379>

Teoría de Vygotsky.

<http://www.psicopedagogia.com/definicion/teoria%20del%20aprendizaje%20de%20vigotsky>

Torres del Castillo, R. M., (1998) “Nuevo papel docente. ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo?”, en *Perfiles educativos*, octubre-diciembre, núm. 82.

<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13208202>

Zorrilla F. M y B. Barba C., *Fronteras Educativas*, comunidad virtual de la educación. Reforma Educativa en México. Descentralización y nuevos actores.

<http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Revista/Articulo002>