

UACM

Universidad Autónoma
de la Ciudad de México

Nada humano me es ajeno

COLEGIO DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES

LICENCIATURA EN HISTORIA Y SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA

**“Educación Especial en la Ciudad de México (1994-2000).
Un estudio de caso, CAM Número 71 Iztapalapa”**

TRABAJO RECEPCIONAL
PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADO EN
HISTORIA Y SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA

PRESENTA:

Edgar Mariscal Ramírez

Director del trabajo recepcional

Dr. Jesús Edgar Mendoza García

México, D.F. Diciembre 2013.

SISTEMA BIBLIOTECARIO DE INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO COORDINACIÓN ACADÉMICA

RESTRICCIONES DE USO PARA LAS TESIS DIGITALES

DERECHOS RESERVADOS ©

La presente obra y cada uno de sus elementos está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor; por la Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, así como lo dispuesto por el Estatuto General Orgánico de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México; del mismo modo por lo establecido en el Acuerdo por el cual se aprueba la Norma mediante la que se Modifican, Adicionan y Derogan Diversas Disposiciones del Estatuto Orgánico de la Universidad de la Ciudad de México, aprobado por el Consejo de Gobierno el 29 de enero de 2002, con el objeto de definir las atribuciones de las diferentes unidades que forman la estructura de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México como organismo público autónomo y lo establecido en el Reglamento de Titulación de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México.

Por lo que el uso de su contenido, así como cada una de las partes que lo integran y que están bajo la tutela de la Ley Federal de Derecho de Autor, obliga a quien haga uso de la presente obra a considerar que solo lo realizará si es para fines educativos, académicos, de investigación o informativos y se compromete a citar esta fuente, así como a su autor ó autores. Por lo tanto, queda prohibida su reproducción total o parcial y cualquier uso diferente a los ya mencionados, los cuales serán reclamados por el titular de los derechos y sancionados conforme a la legislación aplicable.

Aprender es describir lo que ya sabes

Hacer es demostrar que ya lo sabes

Enseñar es recordar a los demás que lo saben tan bien como tu

Todos somos aprendices, hacedores, maestros.

Richard Bach

*Agradezco al Instituto de Ciencia
Y Tecnología del Distrito Federal
(ICyTDF)*

Por la beca que me otorgó para la realización de esta tesis

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer el amor de mi hija y hacia mi hija Itzel Mariscal Castillo, es eso lo que me hace enfrentar cada día, me da aliento, esperanzas y fuerza para encarar todos los obstáculos y retos que se han presentado, al final sólo puedo agradecer... porque es el sentimiento que me acompaña cuando más lo necesito para salir adelante.

A la memoria de mi papá, Sergio Mariscal Magdaleno de quien conservo, grabada en mi memoria histórica, su sonrisa y mirada siempre cariñosa y sus palabras de aliento.

A la que para mí es la mujer más fuerte, incansable, dura y amorosa, que siempre ha estado dispuesta a escucharme y que por encima de mis muchos errores no ha dejado de orientarme, Mi mamá, Doña María Luisa Ramírez Abarca.

Tengo el orgullo de tener tres hermanas y tres hermanos a quienes quiero agradecer profundamente. A ellos y a ellas: Doris, Myrna, Sergio, Héctor, Oscar y Rocío quienes muchas veces me alentaron a continuar con este esfuerzo y de quienes siempre tuve un apoyo a prueba de cualquier desaliento.

A la memoria de Myrna, mi sobrina que nos hace tanta falta, que nos dejó de manera muy temprana y a quien extrañamos en nuestras reuniones familiares, de quien tengo su ejemplo de dedicación y empeño en todo lo que se propuso.

Así mismo, a mis cuñados y cuñadas; Alfredo, quien siempre se ha mostrado solidario. Ángeles con la mejor actitud. Pilar con su calidez, Luis por su cortesía. Y a todos mis sobrinos y sobrinas con quienes conformamos una familia muy unida, que siempre me ha apoyado y que son la parte integral de mi vida.

A quien ahora es mi mejor amiga y confidente, que siempre me brindo un apoyo sin condiciones y sin el cual no hubiera sido posible la realización de esta meta. Que además me obsequio con la inmensa dicha de ser padre. A Lourdes Castillo Velasco.

Por su paciencia, tolerancia y acertadas indicaciones, por su tiempo y sugerencias, con un reconocimiento muy especial a mi profesor y amigo Dr. Edgar Mendoza García por haber dirigido el presente trabajo recepcional.

A mis profesores: Ernesto Aréchiga Córdoba, Luis Ramos-Alarcón Marcín, Ariel Edgardo Arnal Lorenzo y a Samanta Norma Zaragoza Luna por la confianza que depositaron en mi, uno de sus estudiantes, y por sus acertadas observaciones al haber fungido como mis lectores.

Una mención especial requiere la Dra. Sandra Solís Plata, por su generosidad, por su cariño, por el camino recorrido juntos, por su tolerancia, por el amor que nos tenemos y porque tengo mucho que agradecerle al ser una parte importante de mi vida.

A lo largo de la licenciatura construimos amistades para toda la vida. A ellos, mis entrañables amigos: Eduardo Botello Almaraz, Zoe Iván García Cruz, Leticia Ramírez Quezada, Nicomedes Espejo, Fabiola Janet Peinado Rosas, Jerónimo Nicolás López y Enrique Castro Mendoza, y por supuesto a Marco Antonio Hernández Miranda.

Al Centro de Atención Múltiple (CAM) número 71 “Juan Huarte de San Juan” del Centro Social Villa Estrella, a su director y cuerpo docente por las facilidades otorgadas para la elaboración de esta trabajo.

A la Universidad Autónoma de la Ciudad de México mi más profunda y sincera gratitud por ser mi alma mater en dónde nos seguimos formando con base en el Constructivismo Social.

A TODOS

¡MUCHAS GRACIAS!

INDICE

Introducción.....	7
Capítulo 1.	
Transición de Escuelas de Educación Especial a Centros de Atención Múltiple.....	25
1.1. Contexto específico de las escuelas (CAM).....	28
1.2. Respaldo jurídico a la educación especial.....	32
1.3. Panorama operativo de la Escuela de Educación Especial.....	35
1.4. Discrecionalidades operativas	38
Capítulo 2	
El modelo educativo como reflejo de una política nacional.....	47
2.1. Las políticas Educativas y su articulación.....	49
2.2. La descentralización educativa.....	52
2.3. La Educación en México se sujeta a “sugerencias” externas.....	55
2.4. Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (AMNEB) mayo de 1992.....	57
2.5. Acuerdo de la UNESCO en Salamanca (1994).....	67
2.6. Programa de Desarrollo Educativo (1995-2000).....	70

Capítulo 3

Escuela de caso: CAM número 71 en Iztapalapa.....	76
3.1. Ubicación geográfica y específica del Centro de Atención Múltiple 71.....	79
3.2. Instalaciones del Centro de Atención Múltiple Número 71.....	82
3.3. Organigrama escolar.....	90
3.4. El cuerpo directivo ante las transformaciones del modelo	91
3.5. Los equipos de trabajo ante los cursos de actualización.....	95
3.6. Fluctuaciones en la población escolar.....	98
3.7. Cobertura y demanda escolar.....	100
3.8. Centro de Atención Múltiple 71: Inicio y proyección de los primeros años.....	105
Reflexiones finales.....	113
Bibliografía.....	119
Anexo 1.....	126
Anexo 2.....	142

Introducción.

La primera cualidad de un historiador es ser veraz e imparcial; la segunda, ser interesante.

David Hume

A pesar del parentesco, no tuve la oportunidad de establecer una relación estrecha como hubiera querido, no pudimos tener largas conversaciones, ni siquiera compartir los juegos que son comunes entre los primos hermanos, la bruma del tiempo no ha podido disipar la fuerte emoción que me causó la primera vez que la vi. “No pregunten”, “No se le queden viendo”, “Esta enfermita...” son las frases que discretamente nos dirigía mi madre. Como es costumbre, las familias se visitaban con alguna frecuencia y verla siempre resultó un cúmulo de emociones encontradas. Deyanira padecía una serie de malformaciones congénitas, sobrevivió la infancia, la adolescencia y a muy breves años de juventud, sus restos descansan al lado de su padre que siempre le prodigó enormes gestos de cariño. La sociedad tiene un compromiso con personas como ella, y es por eso que la presente investigación está dirigida a la comunidad con discapacidad.

La formación académica nos permite colocar en la mesa de discusión diferentes temáticas, así pues, no es gratuito que un tema recurrente en los diferentes ámbitos académicos sea La Educación, y la presente investigación se circunscribe de manera específica en la Educación Especial¹ y de forma particular en la que se imparte en un

¹ A lo largo de la presente investigación me referiré a la Educación Especial entendiendo ésta como la instrucción especialmente diseñada por la Secretaría de Educación Pública para cumplir con las necesidades únicas de los niños o adultos que tienen algún tipo de discapacidad. Esto se debería hacer sin ningún costo

Centro de Atención Múltiple (CAM) en la Ciudad de México. Se trata pues, de un Estudio de Caso.

El encuadre espacio-temporal de esta investigación me remite a la Ciudad de México en un espacio específico (CAM número 71 en Iztapalapa), en el momento en que éste se constituye como una escuela con modalidad y formato curricular nuevos en el año de 1994, y que consistió en la aplicación de un modelo educativo que se continuaría aplicando de manera paulatina hasta la entrada de reformas actualizadas en el año 2000 con la intención de perfeccionarlo.

El balance historiográfico de lo que hasta ahora se ha escrito sobre los Centros de Atención Múltiple en México, es ante todo un discurso crítico y propositivo desde la óptica institucional con una panorámica educativa muy general, encaminada a justificar las acciones tomadas en torno a una comunidad con discapacidad. Por ello, es importante abordar el tema en el contexto del cambio coyuntural conocido como *Integración Educativa*² que dio como resultado una modalidad que se traduce en la creación de los Centros de Atención Múltiple (CAM).

El problema para la comunidad con algún tipo de discapacidad, sobre todo en los primeros años, es el acceso a la educación, y se presenta como una de las demandas y preocupaciones fundamentales, particularmente para los niños con estas características,

para los padres o personas responsables. La educación especial (si es pública) puede incluir instrucción especial en la sala de clases, en el hogar, en los hospitales o instituciones, o en otros ambientes.

² Se conoce cómo *Movimiento de Integración Educativa* a las reformas que se implementaron en el año de 1994 encaminadas a que en las escuelas regulares de ciclo básico se integraran estudiantes con algún tipo de discapacidad.

resulta ser un tema recurrente en sus familias y sus organizaciones, una demanda que no siempre se cubre, sobre todo en comunidades rurales y aisladas de las grandes ciudades, por lo que resulta oportuno volver la mirada al pasado tratando de descubrir su historia, y que factores han impedido una adecuada cobertura.

Para el México independiente, en la Constitución de 1857 la educación había tenido tan sólo la connotación de “libre”, y es a partir de la Carta Magna de 1917 que la educación adquiere la cualidad de laica y gratuita, y pasa a ser considerado un derecho para todos los individuos establecido a nivel constitucional, del cual ciertamente, deben gozar las personas con discapacidad, en particular las niñas, niños y jóvenes, pero el día de hoy se hace hincapié en que no se trata de cualquier tipo de educación, sino a un modelo pedagógico y formativo que garantice su integración al sistema regular, que también transforme éste en función de la diversidad y de las necesidades específicas de su población.

Desde esa perspectiva, el Estado que es el encargado de procurar el servicio educativo, tiene un compromiso enorme que implica una efectiva cobertura y acceso de niñas, niños y jóvenes con necesidades especiales de educación, que implica la transformación cualitativa de un sistema de enseñanza y que garantice que ésta sea pertinente y de calidad.

Es adecuado señalar que la educación, concebida así, en los términos arriba señalados, puede ser el instrumento a través del cual se logra la socialización entre niñas, niños y jóvenes con o sin requerimientos especiales, cuyo propósito es contribuir a crear una cultura de la discapacidad, y sea un elemento que ayude a romper el círculo vicioso de discriminación en que viven la mayoría de estas personas y sus familias. Es por eso que, el

tema de la educación impartida de manera específica para esta comunidad tiene una importancia singular. Desde mi muy particular punto de vista es un asunto de derechos universales, es una preocupación de política pública y es una prioridad en la demanda social. Ello en sí mismo justifica el presente estudio.

La pertinencia de este trabajo en el campo de la Historia, radica en la reconstrucción del momento coyuntural en que se producen cambios que marcan a un grupo de instituciones y en dónde se ven involucrados diferentes actores, incluidos por supuesto los mismos educandos. Es decir, se pretende hacer una crítica con base en la *racionalidad instrumental*³ que sólo considera que un conjunto de cambios estructurales conlleva a una mejora educacional, de manera particular y específica, en la llamada Educación Especial.

En esta investigación pretendo articular una reducción de escala, concentrarme en la *parte* y no en el *todo*. Sí bien es cierto que la integración educativa operó a nivel nacional, en un mismo momento y un contexto, su aplicación en las escuelas no fue simultánea, muchas escuelas de este tipo instrumentaron las nuevas disposiciones en distintos momentos y algunas incluso las fueron posponiendo. Es por ello que para efecto de esta investigación la pregunta detonante es: ¿En materia de educación especial en la Ciudad de México, ante las reformas instrumentadas, se puede decir que se obtuvieron los resultados

³ El concepto de racionalidad instrumental fue formulado por los pensadores de la Escuela de Frankfurt a partir de la crítica que hace Max Weber de la Modernidad. La racionalidad instrumental es de índole funcional: configura los medios que permiten conseguir unos fines razonables en una coyuntura determinada. Para efecto de esta investigación el termino es utilizado para marcar la tendencia en la Educación Especial y Capacitación Para el Trabajo en donde la evaluación de la formación consiste en asignar un determinado grado de valía a una persona o a un programa en función de los datos y pruebas recopiladas sistemáticamente e interpretadas coherentemente para adoptar las decisiones oportunas respecto a las líneas de acción a seguir. La razón práctica se plantea qué fines deben ser perseguidos y cuáles no, cómo se subordinan unos fines a otros, cómo se hacen compatibles entre sí, etc.

esperados, o por el contrario a lo que se pensaba, propiciaron lo que investigadores del ámbito educativo reconocen como rezago educativo? Un estudio de caso, con perspectiva micro histórica como el que pretendo articular puede arrojar nuevos elementos para refutar o fortalecer éste supuesto.

En esta perspectiva se considera clave que se abra una línea de investigación, análisis, evaluación y debate permanente sobre el efectivo acceso a una educación de calidad para las personas con discapacidad y necesidades educativas especiales. El presente trabajo busca contribuir a esta línea de investigación y debate.

Por lo anteriormente señalado, el objetivo que me servirá para orientar este trabajo será analizar qué es lo que sucedió específicamente con las escuelas destinadas a la educación especial en la Ciudad de México en 1994 al transformarse en Centros de Atención Múltiple, para poder determinar de forma clara si los cambios efectuados en éste rubro permitieron dejar atrás el rezago o (por el contrario a lo que se esperaba) contribuyeron al atraso educativo.

Entre los objetivos específicos que me propongo para este trabajo de investigación son en primera instancia.

- a) Conocer las acciones que en materia de Educación Especial se emitieron desde la Secretaría de Educación Pública (SEP) durante este periodo.
- b) Destacar las reformas educativas que antecedieron a la transformación de la educación especial en México.

- c) Identificar las principales influencias de organismos internacionales para la elaboración de las reformas.
- d) Conocer el porcentaje de egresados de estas escuelas, su formación y proyección a otros niveles subsecuentes, para con base en estos datos identificar si nos encontramos ante un panorama de rezago educativo.

Es pertinente señalar que el tipo de análisis histórico que pretendo realizar es de tipo comparativo. De lo que se trata es identificar claramente en qué consisten las ventajas y desventajas que presenta este modelo educativo en relación al modelo anterior, reconocer las diferencias y similitudes que se puedan presentar. Con ello me parece se podría hacer una evaluación con el fin de constatar hasta qué punto hay cambios significativos y propositivos.

A manera de Hipótesis, el planteamiento principal de este trabajo puede enunciarse de la siguiente manera: La transformación de las escuelas destinadas a la educación especial en la Ciudad de México, de Escuelas de Educación Especial (EEE) a Centros de atención Múltiple (CAM) no han implicado en términos históricos una mejora en la tarea de educar y formar. Me refiero a la calidad educativa. Para estas escuelas, las reformas y modernizaciones a la educación en las últimas dos décadas del siglo XX (y de manera particular en la Ciudad de México) han puesto el acento en los cambios estructurales (políticas educativas, de diversificación, financiamiento, evaluación, calidad) pero no como lo que se supondría deberían ser, centros en donde se configuren los procesos de enseñanza-aprendizaje y de formación a partir de los cuales el sujeto se constituye en las

distintas dimensiones de lo humano, es decir, en la esfera de la cultura, la moral y la ciencia.

Para poder llevar a cabo una investigación que se circunscribe en el ámbito de la educación, es necesario adoptar una estrategia metodológica adecuada y esto no es sencillo, tiene su complejidad, y tal vez la mayor radique en que utilizaré diversas modalidades de investigación para desentrañar cada uno de los objetivos. Cualquier investigación en este campo (Análisis histórico del proceso educativo), por su naturaleza y particularidad puede desvirtuarse dependiendo del enfoque desde donde se mire, y en ese sentido resulta un proyecto un tanto ambicioso, aunque no por eso irrealizable.

Así pues, como parte de la metodología que utilizaré en esta investigación y siendo el presente un *Estudio de caso*, lo circunscribo en el ámbito de la Microhistoria y por ello me apegaré a las características que distinguen un trabajo dentro de ésta modalidad que son: *“La reducción a escala, el debate sobre la racionalidad, el pequeño indicio como paradigma científico, el papel de lo particular (sin oponerse, sin embargo a lo social), la atención a la recepción y al relato, una definición específica del contexto y el rechazo del relativismo”*⁴. Para después, con los elementos que arroje la investigación y desde mi punto de vista, exponer mis conclusiones ponderadas con base en la observación participante, para dar cuenta del tipo de resultados que se hacen evidentes al día de hoy y que incluso para la mayor parte de los investigadores del ámbito educativo no es favorable, ni en los resultados académicos, ni en lo formativo de estos Centros.

⁴ Burke, Peter et. al., *Formas de Hacer Historia*. Madrid 1993. pp. 139.

Esta metodología también incluirá diversas técnicas: Por una parte desarrollaré una investigación cualitativa⁵ a partir de entrevistas a la comunidad escolar concentrada en mi estudio de caso, cuerpo docente, administrativo, autoridades y padres de familia. Ello responde a una estrategia, las entrevistas serán parte de mis fuentes de investigación que darán cuenta de una percepción de una realidad concreta, vertida a través de los testimoniales, esta se cotejará contra la información documental y los datos duros de la investigación.

Con relación a las entrevistas utilizadas como fuente, el investigador Vela nos dice que: *“Se ha definido la entrevista como una situación construida o creada con el fin específico de que un individuo pueda expresar, al menos en una conversación, ciertas partes esenciales sobre sus referencias pasadas y/o presentes, así como sus anticipaciones e intenciones futuras”*.⁶ Así pues, con base al análisis de éstas, se pueda caracterizar la estructura y comportamiento de la Educación Especial en un ámbito específico y porque lo que requiero es una muestra directa de los actores involucrados, el análisis de dicha fuente me permitirá dar cuenta de la relación causa-efecto que se puede interpretar como una

⁵ Nos dicen los autores Taylor y Bogdan que los métodos cualitativos se refieren a “la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable” S.J. Taylor y R. Bogdan. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós, México. 2001. Pp. 20.

⁶ Vela, Fortino. Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa en *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la Investigación social*. María Luisa Tarrés (coord.) Colmex-Flacso. 2001. Pp 66.

forma de rezago en la educación que hoy en día no se puede negar y que ha sido motivo durante mucho tiempo de fuertes debates en las más altas tribunas del país.⁷

Solicité a la Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa autorización para realizar algunas entrevistas y tener acceso a la documentación de otros dos planteles inscritos en esta modalidad, se trata del CAM 20 y el CAM 58, ambos pertenecientes a la misma Región Escolar de Iztapalapa. Esto con el objeto de tener un panorama más amplio.

Una de las actividades que demandara de toda mi atención será la investigación documental y la de archivo, que me permita tener acceso a los diferentes textos que se han elaborado y que dan fundamento a la nueva tendencia educativa. Se consultara al Archivo de la SEP, el Archivo General de la Nación, una amplia bibliografía, artículos de periódicos y revistas especializadas y por supuesto, recabar información de los principales actores involucrados. *“Desde los tiempos más antiguos en el oficio de historiar, el recurrir a los testimonios orales de los grupos humanos ha sido fuente e inspiración para el desarrollo del conocimiento histórico”*⁸

Estructura general del presente trabajo recepcional.

Con la enunciación del tema, el límite espacio-temporal comprendido, la justificación, la pregunta detonante, el objetivo principal, objetivos específicos, la tesis principal, y la

⁷ En 1990, seis de cada diez personas (62.8%) de 15 años y más se encontraban en rezago educativo, y diez años después, en el 2000, la proporción se reduce a 53.1%, lo que constituye todavía un porcentaje muy grande de población sin educación básica completa. (Reporte del INEGI 2000.) en http://www.inegi.gob.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/continuas/sociales/educacion/2004/El%20rezago%20educativo%20en%20la%20poblaci%C3%B3n%20mexicana_1.pdf consultado 13 de agosto de 2012.

⁸ Aceves, Jorge. (comp.). *Historia oral*. Instituto Mora-UAM, México, 1993. Pp. 1.

metodología, es conveniente mencionar la estructura del presente documento, con la pertinente aclaración de que este trabajo no pretende sino tan sólo abrir nuevas vertientes en la investigación histórica partiendo de que la historia se construye día con día.

Para dar sustento a estos supuestos, en el primer capítulo me remito al rastreo y exposición de los antecedentes en general del sector educativo, que se construyeron a partir de diversas reformas educativas, algunos programas innovadores y la política educativa implementada por el Estado. Trataré de señalar las características particulares de dichas reformas e inmediatamente después a la Reforma Educativa comprendida en el año de 1994 que se distinguió por su postura integracionista, pero que lamentablemente no representa la fórmula con la cual abatir el bajo nivel educativo, una aseveración que (en general) se ha utilizado por innumerables investigadores al referirse a la educación en México.

Así pues, lo que se encuentra en el capítulo 1 es una contextualización espacio-temporal de las reformas educativas y la postura de diversos estudios que la caracterizan como un sector en crisis.

Para efecto de la presente investigación los elementos a considerar en el contexto mundial son las políticas neoliberales y la creciente globalización en el marco temporal que estudiamos, con la intención de dar cuenta que los componentes principales de la crisis educativa son de carácter político y económico.

El sector educativo en todos sus rubros sufrió efectos de presión para transformar las políticas educativas que hasta ese momento habían sido implementadas por el Estado a través de la SEP, y que habían sido avaladas por el magisterio (entiéndase como Sindicato

de maestros), y no obstante, habían arrojado resultados inaceptables, tales como el dato por demás preocupante otorgado por el Foro Económico Mundial que señala que nuestro país, en lo que a calidad de educación básica se refiere, ocupa el lugar 118 de un total de 114 naciones.⁹

Es importante rastrear los diferentes cambios en la educación, es por esto que en el capítulo 2, presento los elementos políticos, económicos y sociales más significativos, que caracterizan el contexto histórico del país y las condiciones en que se encontraban las escuelas, y por la cual se establecieron una serie de medidas y acuerdos decretados directamente por el Estado que lo llevo a la implementación de lo que hoy se conoce como *Descentralización Educativa*, y que tiene efectos directos en las escuelas destinadas a la educación especial. En otras palabras, en el capítulo 2 me dedico a estudiar las medidas gubernamentales que dieron como consecuencia la transformación de la educación en México.

Es necesario señalar que para la Ciudad de México, el papel que juega el Estado en el ámbito educativo es diferente al resto del país, y esto responde a que el DF es la única entidad en que no aplicó la llamada descentralización. Esto responde a que, por una parte, es en la Ciudad de México en dónde se encuentra la sede de la Secretaría de Educación Pública y por otro lado, en 1992 (año de la descentralización) es el DF, Nuevo León y Baja California las entidades que ostentan las mayores tasas de escolaridad y el nivel más bajo de analfabetismo y para efecto de solicitud de mayores recursos y financiamiento estos

⁹ Alonso, Carlos "La Educación en México ocupa el peldaño 118 de 144" en *La Jornada*, 15 de mayo de 2013. Pp. 7.

indicadores pueden influenciar en su aprobación. No obstante, el DF tuvo su propia versión local de descentralización, se creó la Dirección General de Servicios Educativos Iztapalapa (SEP-DGSEI) encargada de todo lo concerniente tan sólo para esa demarcación.

El tercer capítulo, es el estudio de caso mostrado con las imágenes de la institución y el análisis que arroja el estudio de campo a través de las entrevistas y la observación de las actividades cotidianas en la institución estudiada.

Algunos estudios realizados en el campo de educación especial (Estado de la Cuestión)

Con respecto a las Escuelas Educación Especial (EEE), ahora constituidas oficialmente como Centros de Atención Múltiple (CAM), son muy pocos los estudios publicados sobre estas escuelas en México. Entre ellos, un trabajo particularmente interesante es el de la psicóloga Diana Franco,¹⁰ quien describió la forma de organización, funcionamiento y la cobertura de los servicios escolarizados y no escolarizados que proporciona la Educación Especial en el Estado de México. Menciona que sus resultados indican la falta de un currículo (entiéndase por currículo contenidos, asignaturas y herramientas didácticas en programa de estudios) acorde a las necesidades de los estudiantes, la incongruencia entre los contenidos de los programas de educación regular y su desarrollo en el aula por parte de los docentes y finalmente, la carencia de criterios de clasificación del tipo y grado de discapacidad de los estudiantes, necesarios para su integración a la escuela regular o para su permanencia en educación especial. Personalmente, considero que son las escuelas quienes deben de construir un criterio que integre a los estudiantes con necesidades especiales, no

¹⁰ Franco, Diana. *Resultados del informe final de la investigación: La calidad de la atención educativa de los niños y jóvenes con discapacidad de los Centros de Atención Múltiple*. SEP. México. 2003.

me parece ético buscar un criterio para “clasificar” a los niños con discapacidad en la búsqueda de saber a donde les correspondería dirigirse. Agrega que los docentes carecen de recursos y de materiales para el trabajo con los niños. Sin embargo debo señalar que una limitación importante de este trabajo es que se llegó a todas las conclusiones mencionadas con base en un estudio documental del cuál no proporciona mayores datos.

La profesora Martha Ezcurra por su parte, realizó un estudio más amplio, que abarcó el Distrito Federal, el Estado de México, Jalisco, Nuevo León, Tabasco, Tamaulipas, Veracruz y Yucatán.¹¹ Su objetivo fue describir las fortalezas y las debilidades que presentan las recién creadas escuelas. Esta autora concluyó que la calidad de la atención educativa prestada a los niños y jóvenes con discapacidad en estas instituciones no es la adecuada para el óptimo desarrollo de sus capacidades, pues muestra que hay discriminación hacia los estudiantes con discapacidades severas, cuando se supone que estos centros se especializan en su atención; además, lo anterior también puede relacionarse con el criterio de organización de los grupos exclusivamente por edad y no por discapacidad, pues evidentemente es muy complejo enseñar en un grupo donde puede haber niñas y niños con distintas discapacidades (e incluso sin ellas).

Ezcurra agrega que la función del equipo multidisciplinario (También conocido como Grupos de Apoyo Externos, encargados de apoyar a los docentes), no ha quedado

¹¹ Ezcurra, Martha. *La atención de las niñas, los niños y los jóvenes con discapacidad en educación básica. Acciones del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. SEP, México. 2003.

bien definida, ya que tiende a tomarse a sus integrantes como docentes frente a grupo, evaluadores y en algunos casos se les limita al trabajo administrativo.

Otro estudio, publicado en el 2006 y realizado por el profesor Víctor Ponce en el estado de Jalisco¹², presenta resultados igualmente desalentadores. Menciona que el personal de estos centros cuestiona severamente la propuesta de organizar a los grupos por edad, y se refiere especialmente a la conformación de los grupos llamados de multidiscapacidad, que ya he mencionado anteriormente.

Estas investigaciones sostienen que ante los cambios efectuados, hay irritación y desánimo entre los docentes por la manera arbitraria de aplicar la nueva modalidad (de manera vertical), lo cual ha conducido a su cumplimiento de manera parcial. En ambos estudios se encontró que los docentes se ocupan por el grupo en términos generales y dejan desatendidos a los estudiantes con necesidades educativas especiales más severas. Los autores citados agregan que en las escuelas ubicadas fuera de los centros urbanos se atiende a las niñas y a los niños un promedio de dos horas diarias. Las familias de estos estudiantes generalmente enfrentan limitaciones económicas agudas que hacen que la asistencia de los estudiantes a la escuela sea irregular.

Un resultado por demás sorprendente de este último estudio, es que algunos docentes tienen expectativas muy altas con respecto a las posibilidades de aprendizaje de sus estudiantes. Sin embargo, las evaluaciones realizadas son contundentes. Concluyen señalando que el nivel académico de las alumnas y estudiantes son muy pobres. Una

¹² Ponce, Víctor, et. al. *La Práctica y los Significados Educativos de los Agentes de los Centros de Atención Múltiple en el Estado de Jalisco*. Secretaría de Educación del Gobierno de Jalisco. México. 2006.

posibilidad de lo anterior puede deberse al desconocimiento del currículo regular por parte de los profesores.

Estos tres trabajos (Diana Franco, Martha Ezcurra y Víctor Ponce) coinciden en que las escuelas no cuentan con los recursos necesarios para el trabajo con los estudiantes. Además, carecen de normatividad y no ha quedado claro el papel que deben desempeñar los miembros del equipo multidisciplinario (Grupo de Apoyo). Asimismo, concuerdan en que hay una incongruencia entre los contenidos de los programas regulares y su aplicación en el aula. Por último, el panorama que presentan de la educación especial no es favorable pues dejan en claro que no promueven de manera exitosa el aprendizaje de sus estudiantes.

Con respecto a este último punto, tuve la oportunidad de consultar una investigación más. Se trata de un estudio comparativo realizado sobre educación inclusiva¹³ en dónde se investigo el rendimiento académico de tres niños con necesidades educativas especiales por presentar una discapacidad. Para efecto de la comparación, en ese momento se encontraban inscritos en una de estas escuelas y por otra parte, tres niños inscritos en una escuela regular.

Para efecto del estudio, utilizaron un instrumento formado por reactivos de las pruebas *Frostig*¹⁴ y *Filho*¹⁵. A pesar de que dicho estudio menciona en sus conclusiones

¹³ García, Ismael. *Educación inclusiva en Latinoamérica y el Caribe. El caso mexicano*. Banco Mundial-Universidad Autónoma de San Luis Potosí (En prensa).

¹⁴ El de *Frostig*, es un test infantil, está diseñado para el estudio del desarrollo de la percepción visual y la detección de retrasos asociados a las dificultades de aprendizaje. Explora aspectos como figura-fondo, constancia de formas, relaciones espaciales y otras de carácter configuracional.

que la prueba utilizada fue inapropiada, también encontraron que los resultados obtenidos por los seis estudiantes fueron muy semejantes, a pesar de que los niños sujetos al modelo de educación especial eran dos años mayores que los niños que estudiaban en la escuela regular. La investigación concluye que los resultados obtenidos por los estudiantes con discapacidad son particularmente insatisfactorios porque su avance académico fue prácticamente nulo. Lo mismo sucedió con los tres estudiantes de escuela regular. Es decir, en términos académicos, el aprendizaje con o sin discapacidad es del mismo rango. Cabe aquí señalar que este estudio representa tan sólo una muestra en cuanto a aprendizaje y no se puede generalizar, pero si nos da una dimensión del problema.

Puedo conceder autoridad a las conclusiones de las investigaciones presentadas, no obstante, son insuficientes para explicar el desarrollo y aceptación que reciben dichas instituciones por parte de sus comunidades. Las críticas que hacen al modelo me parece que se encuentran rebasadas y señalaré que los trabajos de Diana Franco y Martha Ezcurra se articulan desde la misma Secretaría de Educación Pública con la intención de señalar los retos a vencer y se publicaron en el año del 2003 cuando la nueva modalidad se venía aplicando desde hace más de 10 años, una presentación de resultados demasiado tardío.

El estudio de Diana Franco pasa por alto que, la existencia de un currículo acorde a las necesidades de los estudiantes no garantiza un aprovechamiento académico, recordemos que todo tipo de modificaciones se adecúa y recibe resistencia por parte del cuerpo docente. Además, con la de Descentralización Educativa, se conformaron organismos estatales

¹⁵ También llamada prueba ABC de Filho, su objetivo es detectar la madurez de un niño para el aprendizaje de lectura y escritura, entregando un pronóstico del tiempo que demora el aprendizaje de esta destreza básica.

(centralizados por lo general en las ciudades capitales) en quienes recae la operación administrativa, pero las normas parten de la misma Secretaría de Educación Pública y para el Estado de México, donde la supervisión parte de Toluca y se concentra ahí mismo, hace particularmente difícil el trabajo del Grupo de Apoyo.

Difiero de Franco al suponer la necesidad de un criterio de clasificación para el tipo y grado de discapacidad que determine o no, la permanencia en la modalidad de educación especial. Porque es una postura discriminatoria. Son los mismos estudiantes interesados en proseguir su formación académica, junto con sus familias quiénes, comprobando (con el documento respectivo) que ya han concluido el nivel de estudios y cuentan con el conocimiento requerido, quienes deben elegir el modelo educativo para continuar con su preparación, sea escuela especial, regular, en línea o cualquier modalidad que prefieran.

En cuanto a la falta de recursos necesarios, ha sido práctica común argüir este tipo de argumentos para solicitar mayores presupuestos que después se pierden en el aparato burocrático. Asimismo, estas investigaciones se muestran reacias a la norma emitida desde la misma Secretaría de separación de los grupos por edad, pasan por alto que dentro de la educación especial (por lo menos en el DF) se tiene contemplado un programa denominado Capacitación para el Trabajo destinado a individuos en edad de participar en actividades económicas.

Ahora bien, estas investigaciones hacen suponer en sus conclusiones que estas escuelas (CAM) no promueven de manera exitosa el aprendizaje de sus estudiantes, pero el último estudio presentado muestra un aprovechamiento igual entre estudiantes con y sin

discapacidad. Debemos entonces intuir que el problema no está en los estudiantes y se tendrían que revisar muchos otros factores.

El balance historiográfico no señala estudios particularizados del CAM. Lo que propongo es un estudio de caso, una microhistoria de una escuela con sus individualidades en un momento histórico que definió la integración de una población con características específicas al ámbito educativo y para lo cual se destinaron recursos e infraestructura. Debe haber algún tipo de resultados que se vean reflejados en la actualidad. No comparto la visión pesimista, porque hace falta explicar de dónde nace el reconocimiento y aceptación que hoy en día tienen estas escuelas.

La coyuntura nacional e internacional en la que vivimos ante una Reforma Educativa de larga duración, hace necesario volver la mirada a los actores, a los grupos protagonistas de su propia historia con nuevas cronologías y nuevas fuentes, capaces de explicar la presencia y a veces, convalecencia, de importantes sectores de la población que ante el vértigo cotidiano pueden pasar desapercibidos. La historia de estos grupos se hace indispensable no solo para explicar el presente, sino para tener certidumbre y construir con fundamentos el futuro. Espero que este trabajo sirva de preámbulo y contribuya en la elaboración de nuevas investigaciones.

Capítulo 1

Transición de Escuelas de Educación Especial a Centros de Atención Múltiple

“Debe evitarse hablar a los jóvenes del éxito como si se tratase del principal objetivo en la vida. La razón más importante para trabajar en la escuela y en la vida es el placer de trabajar, el placer de su resultado y el conocimiento del valor del resultado para la comunidad.”

Albert Einstein

En su obra: “Así lo veo yo”

En los años sesenta del siglo pasado se crearon en México las escuelas para atender a niños/as con alguna discapacidad (a lo largo de tiempo el concepto de discapacidad ha cambiado, se han usado términos como el de “impedidos”, “inválidos”, “minusválidos” o “incapacitados”. Estas y otras expresiones están relacionadas con actitudes sociales discriminatorias; no obstante, parece existir el acuerdo de que estos términos no son los más afortunados para referirse a esta población por ser peyorativos y estigmatizadores) “*Estas escuelas ofrecían una educación orientada a atender todos y cada uno de los aspectos de la personalidad del educando*”.¹⁶ Después, surgieron en la década de los setenta las Escuelas de Educación Especial, las cuales estaban organizadas para atender a niños/as “*con un solo tipo de discapacidad*”.¹⁷ Había escuelas para población de estudiantes con discapacidad auditiva, visual, motora, autismo y, en la mayoría de estos

¹⁶ Mayagoitia, Odalmira. *Consideraciones en torno al proceso de atención de los menores con trastornos profundos del desarrollo en el Centro de Atención Múltiple de Educación Especial. Gobierno Federal Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad*. SEP. México. 1960. Pp. 29.

¹⁷ Ezcurra *Op. Cit.* p. 33.

planteles públicos, se llegó a atender a niño/as con discapacidad intelectual. Para decirlo claramente, jovencitos con retraso mental o con enfermedades congénitas.

La profesora-investigadora Margarita Gómez-Palacio en un texto elaborado por la SEP, nos despliega algunos de los objetivos bajo los cuales operaban las Escuelas Especiales.¹⁸ Atendían a estudiantes con más de una discapacidad y organizaban los grupos de acuerdo con el tipo de limitación. Estas escuelas operaban un currículo diferente al de las escuelas regulares; los docentes de pre-escolar y primaria especial retomaban para su planeación la *Guía Curricular de Educación Especial*, la cual comprendía las siguientes áreas:

- a) Independencia personal o protección de la salud, se trabajaban hábitos higiénicos, alimenticios, de presentación personal y de cortesía
- b) Comunicación, se buscaba que el niño se expresara y comprendiera los estímulos que recibía del medio.
- c) Socialización e información del entorno físico y social, se pretendía que el niño desarrollara su autonomía.

Creo importante señalar que estos tres ejes temáticos, contemplan un enfoque clínico y no académico. El abordar los contenidos y habilidades básicas del nivel primaria como leer, escribir y realizar las primeras operaciones matemáticas pasaban a segundo término.

¹⁸ Gómez-Palacio, Margarita. *et. al. Educación inclusiva en Latinoamérica y el Caribe. El caso mexicano.* Universidad Autónoma de San Luis-Banco Mundial. México 1982. Pp 13.

En las Escuelas Especiales, los docentes realizaban la evaluación de los estudiantes con base en un formato que incluía las 3 áreas que contenía la mencionada Guía Curricular de Educación Especial¹⁹. El formato de evaluación constaba de un cuestionario y una hoja gráfica de resultados. Algunos niños y niñas con discapacidad iniciaban su escolarización directamente en las Escuelas Especiales, mientras que otros eran canalizados por las escuelas regulares, con frecuencia, por lograr un rendimiento académico muy inferior al del resto de los estudiantes. Es decir, los niños inscritos en escuelas regulares que presentaban un bajo aprovechamiento, eran enviados a las escuelas especiales. Sin que mediara alguna evaluación particular para explicar el bajo aprovechamiento.

Una de las grandes desventajas de estas escuelas, era que al egresar de éstas, los niños recibían un certificado que les acreditaba haber cursado sus estudios de nivel básico²⁰ en una Escuela de Educación Especial, al no haber escuelas en la misma modalidad para el nivel de bachillerato, era extremadamente difícil que pudieran ingresar a la escuela regular del siguiente nivel. Otro problema importante era que los estudiantes tenían que recorrer distancias considerables para recibir la atención que precisaban, pues tenían que buscar la escuela que atendiera la discapacidad que presentaban, lo cual sometía a los niños y a sus padres a demandas económicas y de tiempo que provocaba una asistencia muy irregular a sus clases. Otra desventaja es que los resultados académicos observados en estas escuelas eran muy pobres. Las niñas y los niños pasaban muchos años de sus vidas expuestos a un currículo muy poco ambicioso, diferente al seguido por los niños de las escuelas regulares

¹⁹ Hoy en día se entiende por educación especial, el conjunto de apoyos y adaptaciones que ha de ofrecer la escuela para que el alumno integrado pueda seguir su proceso en el desarrollo y en el aprendizaje.

²⁰ El nivel básico para el Sistema Educativo Mexicano contempla pre-escolar, primaria y secundaria.

y, al terminar la primaria o secundaria (6 años de primaria y 3 de secundaria, pero por lo general, siempre lo cubrían en un periodo de tiempo mayor) no contaban con el nivel académico exigido por el siguiente nivel educativo, de tal suerte que habitualmente no continuaban sus estudios²¹.

Es a partir del Movimiento de Integración Educativa en México, que los servicios de educación especial tuvieron que reorganizarse para ampliar la cobertura del servicio.²² Esta reorganización se propuso en el año de 1993, fundamentada en el artículo 41 de la Ley General de Educación, que señala que “*la educación especial propiciará la integración de los estudiantes con discapacidad a los planteles de educación regular mediante la aplicación de métodos, técnicas y materiales específicos*”²³ no obstante, para efectos prácticos se comenzó a aplicar a partir del año de 1994. No puedo dejar de señalar que el mencionado artículo es impreciso, pues da lugar a la discrecionalidad en su aplicación. El punto es que no hay claridad en cuanto al término *discapacidad*. Ello lo abordaremos más tarde.

1.1. Contexto específico de los Centros de Atención Múltiple

Las reformas que en materia de educación se han venido aplicando a lo largo de la historia de México no son algo nuevo, han persistido a lo largo de mucho tiempo, de hecho podemos decir que éstas se aplican en cuanto a contenidos y programas desde que se institucionaliza la educación en el país con la creación en 1921 de la Secretaría de

²¹ González, Marcela. *Guía Curricular Preescolar y Primaria Especial*. SEP. México, 2002. Pp. 16.

²² Escandón, María del Carmen. *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. SEP, México 2007. Pp. 6.

²³ Ley General de Educación de 1993. Secretaría de Educación Pública, México. 1994.

Educación Pública (SEP), y he querido retomar la Reforma Educativa de 1993 por ser la que compete al tema del presente trabajo y para ello he elegido las modificaciones que en términos operacionales y estructurales se aplicaron a las escuelas que atienden a niños con discapacidad, entendiendo la discapacidad en un doble sentido, la condición específica de un estudiante que por sus características físicas o intelectuales requiere de una atención especial y la discapacidad de la institución educativa que no alcanza a cubrir las necesidades del estudiante y por ello tiene que realizar adaptaciones estructurales llamadas reformas educativas.

El año de 1994 fue un año particularmente efervescente. Marca el inicio del periodo presidencial de Ernesto Zedillo, quién sería el último de una larga sucesión presidencial que provenían del Partido oficialista (PRI), y artífice de la alternancia política en nuestro país. Entre los eventos más destacados de este año están: la entrada en operación en México del Tratado de Libre Comercio (TLC) con América del Norte²⁴, el levantamiento zapatista en Chiapas²⁵ y todo el ambiente generado fomentó que en México se articularan nuevas reformas en materia de educación acordes a una política neoliberal y globalizadora que para ese momento se implementaban en todo el mundo, es decir, el ámbito educativo debería encontrarse acorde al de sus socios económicos en aras de una mayor condición de igualdad. Estos aspectos los abordaré más adelante.

²⁴ Apertura comercial entre Estados Unidos, Canadá y México. Una abierta competencia implica para las partes una valoración de sus estándares educativos y en ese sentido representa un elemento de presión para el tema que nos ocupa.

²⁵ El movimiento armado reivindicaba los derechos de los pueblos indígenas, entre los que se incluye el derecho a la educación, y en este sentido resulta pertinente para nuestro tema por fomentar una política educativa incluyente dirigida a los grupos marginados, entre los que encontramos a los indígenas, a la comunidad con discapacidades y a la población con altos índices de pobreza.

Hacia 1994, el ámbito educativo se encontró bajo la influencia de lo que se llamó *Movimiento de Integración Educativa*.²⁶ Ya desde los años setentas se había creado la Dirección General de Educación Especial, bajo el auspicio de la Secretaría de Educación Pública. En ese entonces, entraron en operación algunas escuelas ofreciendo educación especial dirigida a personas con algún tipo de discapacidad, evidentemente con un enfoque clínico que se imponía desde la misma Secretaría. Más tarde, para la década de los noventa la educación especial experimentó fuertes presiones que estaban orientadas a reformas estructurales y que culminaron por dar un giro radical, con el objeto de una mayor funcionalidad en materia de educación.²⁷ Sin embargo, hay que considerar que mientras en nuestro país se implementaban estas “novedosas” medidas, estas ya habían sido aplicadas y superadas en otros países.²⁸ Por lo menos así lo especifica Ismael García junto con otros investigadores en un estudio reciente.²⁹ El rezago educativo queda una vez más documentado.

A partir de entonces, en nuestro país, casi todos los servicios de educación especial dieron inicio y se impulsan con la orientación de los postulados y principios de la Integración Educativa emanados desde los foros internacionales, que en un principio se cobijarían bajo el lema: *Escuela para todos* y que se dirige a los niños que presentan alguna

²⁶ La integración educativa se define como una estrategia que permite a los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales, su incorporación a la educación regular sin ningún tipo de discriminación debido a sus limitaciones, reconociendo y haciendo efectivos sus derechos como personas y como ciudadanos.

²⁷ Por lo menos así se presenta ante la reforma contemplada en el *Artículo 3º. Constitucional y Ley General de Educación*. México: SEP. Secretaría de Educación Pública, México. (1994).

²⁸ Varios países comenzaron a proponer alternativas al modelo segregacionista y emitieron declaraciones a favor del respeto a las diferencias. Los primeros en realizar estas acciones fueron los países escandinavos, extendiéndose posteriormente hacia Estados Unidos, Canadá, Francia, España, Italia e Inglaterra.

²⁹ García, Ismael. et. al. *Análisis de la integración educativa de niños con discapacidad en el Estado de México*. en <http://www.universidadabierta.edu.mx> consultado el 21 de febrero de 2012.

discapacidad. El principal problema es que hace falta un criterio claro para determinar a quienes incluye esta categoría de discapacidad.

Así pues, y en este contexto, he colocado la mirada en estas instituciones que hasta hace algunos años anteriores a 1994 se les llamo: Escuelas de Educación Especial, y que es en quienes recayó la nueva tendencia y necesariamente tendrían que evolucionar en el año de 1994 en *Centros de Atención Múltiple*. Centros de enseñanza al fin, tendrían que apegarse a las reformas educativas de las cuales me ocuparé en las siguientes líneas, pero paradójicamente, estos centros presentaron una resistencia al cambio que no ha sido suficientemente documentada, y por lo mismo, todavía el día de hoy estos planteles presentan serias irregularidades.

Para empezar, quiero señalar que la primera característica que distingue a esta Reforma es que, las escuelas regulares y públicas, están obligadas a recibir a estudiantes con capacidades diferentes, como consecuencia, las escuelas destinadas a educación especial presentan una reducción notable en la población que atiende. Ante la falta de matrícula ello supondría enfrentar una velada amenaza de cierre de los planteles con menor población, y para evitarlo, encontramos irregularidades como estudiantes fantasmas (se encuentran inscritos chicos que no asisten, incluso que no existen), Se matriculan niños que no presentan ninguna discapacidad, se atiende a algunos jóvenes en una modalidad que podríamos calificar similar a la consulta externa, tal y como se llevara a cabo en los Centros Psicopedagógicos.³⁰ Y esto sucede ante la mirada de las autoridades educativas que

³⁰ Dirección de Educación Especial del Distrito Federal en *Cuadernos de Integración Educativa*. Secretaría de Educación Pública, México. 2002. Pp. 37.

rehúyen la alternativa que supondría la desaparición de estos centros. La alternativa debería ser aprovechar la baja población, para brindar una mayor atención a los estudiantes inscritos.

Es por todo lo anterior que en las siguientes líneas intentaré identificar los principales cambios que se registran en las Escuelas de Educación Especial al convertirse en Centros de Atención Múltiple, con la finalidad de tener una referencia más cercana de su funcionamiento actual. Y así, contribuir a despejar las dudas que todavía rodean a estos lugares destinados a la educación de niños con alguna discapacidad.

1.2. Respaldo jurídico a la educación especial.

Los datos que nos ofrece el Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI) son que para el año 2001 existían en el país 191,541 personas de 4 a 14 años de edad con alguna discapacidad.³¹ La población con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad requiere de adaptaciones en la educación básica que respondan a sus características cognoscitivas, sensoriales de desplazamiento y comunicación. Sin embargo, éstas no están explicitadas en la Ley General de Educación.

El Art. 41 constitucional de la Ley General de Educación del 13 de julio de 1993, ha sido reformado y adicionado por la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados, en el año 2000, el artículo en cuestión lo transcribo tal y como aparece en la ley quedando como sigue:

³¹ CONFERENCIA INEGI, SSA, DIF, SEP-DF, APAC, Presencia del Tema de Discapacidad en la información estadística. Marco Teórico- Metodológico. (1ª. 2001, Aguascalientes, México) Aguascalientes, México. INEGI, 2001.

“LA EDUCACION ESPECIAL ESTA DESTINADA A INDIVIDUOS CON DISCAPACIDADES TRANSITORIAS O DEFINITIVAS, ASI COMO A AQUELLOS CON APTITUDES SOBRESALIENTES. ATENDERA A LOS EDUCANDOS DE MANERA ADECUADA A SUS PROPIAS CONDICIONES, CON EQUIDAD SOCIAL.

TRATANDOSE DE MENORES DE EDAD CON DISCAPACIDADES, ESTA EDUCACION PROPICIARA SU INTEGRACION A LOS PLANTELES DE EDUCACION BASICA REGULAR, MEDIANTE LA APLICACION DE METODOS, TECNICAS Y MATERIALES ESPECIFICOS. PARA QUIENES NO LOGREN ESA INTEGRACION, ESTA EDUCACION PROCURARA LA SATISFACCION DE NECESIDADES BASICAS DE APRENDIZAJE PARA LA AUTONOMA CONVIVENCIA SOCIAL Y PRODUCTIVA, PARA LO CUAL SE ELABORARAN PROGRAMAS Y MATERIALES DE APOYO DIDACTICOS NECESARIOS.

ESTA EDUCACION INCLUYE ORIENTACION A LOS PADRES O TUTORES, ASI COMO TAMBIEN A LOS MAESTROS Y PERSONAL DE ESCUELAS DE EDUCACION BASICA REGULAR QUE INTEGREN A ALUMNOS CON NECESIDADES ESPECIALES DE EDUCACION.”(sic)³²

El artículo antes citado, limita la educación especial a personas con discapacidades, transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes, sin embargo no se habla de los individuos con necesidades educativas especiales, que pueden presentarse sin discapacidad, es decir, personas que no presenten ninguna discapacidad física aparente, y sin embargo, para su desarrollo académico requieran de mayor atención personalizada como podría ser la atención a niños hiperactivos o con déficit de atención.

³² Ley General de Educación en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf> consultado 9 de abril de 2013.

Además, al analizar la vinculación entre el Proyecto General para la Educación Especial en México elaborado por la SEP y la Ley General de Educación, particularmente el Art. 41, encuentro que existe por lo menos una omisión. El Art. 41 habla de equidad y esta población no se encuentra mencionada en los artículos que se refieren a la equidad. Sólo se dice que *propiciará* su integración a los planteles de educación básica, pero no a la educación básica en cualquiera de sus modalidades.³³ Ello da pie a la discrecionalidad en su cumplimiento.

El programa elaborado por las autoridades en educación especial, abre la pauta para el decreto de ley y en su texto expresa que “*la integración educativa del sujeto con necesidades educativas especiales requería de una ley no discriminatoria*”³⁴, cuando en realidad debería decir incluyente, pero el Artículo 41 no deja de ser discriminatorio y por supuesto no es incluyente, como tampoco lo es la Ley en ninguna de sus partes. Me explico brevemente. Al destinar la ley a un grupo específico de individuos, ya está distinguiendo y da lugar al fenómeno de inclusión y exclusión y por lo mismo no hay un trato de igualdad. El más claro ejemplo de esto es que una escuela (incluso un CAM), puede rechazar la solicitud de inscripción de cualquier aspirante ya sea con o sin discapacidad.

Aunado a esto, el rastreo al Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública me permitió detectar dependencias que tienen funciones referentes a la educación especial; y se puede constatar que no hay ninguna que coordine dichas dependencias. Vale

³³ Me refiero a las diferentes opciones educativas que pueden ser; escolarizada, presencial, semipresencial, abierta, a distancia y recientemente en línea o virtual.

³⁴ Secretaría de Educación Pública, *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. México. 2002, pp. 12.

la pena comentar que si bien varias Direcciones Generales de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal tienen atribuciones referentes a la educación especial, no las tiene la propia Subsecretaría, porque no se consideraba a la educación especial dentro de la educación básica. No hay una planeación conjunta del Sistema de Educación Básica a través de las Coordinaciones Sectoriales de Educación Preescolar, Primaria y Secundaria y la Dirección de Educación Especial de Integración Educativa.

Durante esta investigación y al revisar las diferentes dependencias con injerencia en la Educación Especial, encontré que tampoco hay una Dirección General o Coordinación Nacional que se haga cargo de proponer y elaborar normas pedagógicas, contenidos, planes y programas de estudio, métodos, materiales didácticos, ni instrumentos para la evaluación del proceso de aprendizaje, así como de los conocimientos adquiridos, de acuerdo con las particularidades requeridas según los distintos tipos de discapacidad. Lo que hay son las mismas normas, planes y programas que rigen por igual tanto a la escuela regular como a la especial.

Con esto se pierden recursos importantes a nivel nacional, dado que cada estado está tratando de hacer estudios, propuestas y tareas parciales sobre un problema altamente complejo, y la experiencia previa desarrollada en otros países demuestra la viabilidad y el éxito de compartir recursos y experiencias en la educación especial.

1.3. Panorama operativo de las Escuelas de Educación Especial.

Al entrar en operación la nueva modalidad educativa, la Secretaría de Educación Pública, a través de la Dirección General de Educación Especial diseñó la reorientación de los

servicios de educación especial, los cambios que se les propuso a las escuelas realizar fueron los siguientes:

- Cambio de nombre, de ser Escuelas de Educación Especial, pasarían a ser Centros de Atención Múltiple (CAM)
- Cambio de currículo, se propuso que estas escuelas, utilizarán los programas de educación regular, con adaptaciones curriculares.³⁵
- Los Centros de Atención Múltiple atenderían a niños con discapacidad que, por sus características, no pudieran ser integrados a escuelas regulares o bien que estuvieran en proceso de integración. Brindarían los servicios de intervención temprana, preescolar y primaria.³⁶
- Estas escuelas debían atender estudiantes con cualquier tipo de discapacidad. Los grupos ya no estarían organizados por áreas de atención, sino por edad y grado, independientemente de la discapacidad.

En ese sentido, el nuevo modelo requería de nuevas formas de trabajo, nuevas herramientas didácticas y la aplicación de nuevos instrumentos de evaluación que necesariamente serían instrumentadas por el personal de cada escuela, bajo la supervisión de las autoridades escolares, en el entendido de que ahora, un grupo multidisciplinario de docentes se encontraría atendiendo las necesidades académicas de los estudiantes, los chicos ya no tendrían un solo docente al frente, sino un equipo especializado. Los

³⁵ Por ejemplo, el programa de educación regular contempla ejercicios de lecto-escritura, y la adaptación curricular lo convierte a una asignatura designada como Conocimiento del Mundo.

³⁶ Dirección *Op. cit.* P. 43.

comprobantes de estudios adquirirían una dimensión de validez que antes no tenían y les permitía continuar sus estudios en otras escuelas. Veamos el siguiente cuadro comparativo que nos da cuenta de la transición de un modelo a otro.

Cuadro 1.

Cuadro comparativo de los principales cambios registrados.

	Aspectos del modelo escolar anterior hasta 1994	Aspectos impulsados por la nueva Reforma a partir de 1994
Formas de trabajo.	Los maestros atendían al grupo de acuerdo con su especialidad y atendían a niños con un solo tipo de discapacidad. El trabajo era departamental.	Los docentes atienden de manera indistinta a todo tipo de niños con diferentes discapacidades. El trabajo se concibe cómo colegiado.
Herramientas	Grupos organizados por áreas de atención. Trabajo con enfoque clínico-terapéutico. Uso de la Guía curricular de preescolar y primaria.	Grupos organizados por edad y grado. Trabajo con enfoque educativo. Uso de los programas de educación regular con adecuaciones curriculares.
Instrumentos de evaluación	Aplicación de las pruebas de adquisición de lectura, escritura y pensamiento matemático.	Aplicación de las pruebas de adquisición de lectura, escritura y pensamiento matemático, ahora se agrega llenado de boletas.
Tipo de Constancia	Certificado de Escuela Especial	Certificado de Escuela Regular.
Integración Formativa.	No se considera la promoción educativa para los estudiantes.	Se promueve la integración de los estudiantes para ingreso a escuelas regulares.

Con base a este cuadro quiero señalar algunos detalles que resultan significativos, el término de docente es utilizado ahora y se aplica al personal frente a grupo por tener una connotación más amplia, maestro sólo indicaba la habilidad de enseñar. Otro cambio relevante que ya mencioné anteriormente es que ahora el certificado que se obtiene, ya no se distingue de cualquier otro del sistema regular pues se homologa con formato oficial y

adquiere validez para ingresar al nivel de secundaria. En ese sentido, antes de 1994, los contenidos de la Educación Especial no garantizaban los conocimientos para ingresar al nivel medio superior y por ello se consideraba concluida la formación “académica”, con la integración se abren las posibilidades para continuar la formación incluso a nivel profesional.

Se podría decir que las medidas estaban encaminadas a una mayor tolerancia, mayor integración y menor discriminación. Planteado así, no se puede negar que la iniciativa es innovadora y propositiva, pero una reforma educativa como esta y llevada a la práctica enfrenta particularidades que requieren de una mayor atención por parte de personal capacitado con el que (en muchas ocasiones) no se contaba en la plantilla del cuerpo docente, ello dio lugar a la formación de los grupos de apoyo, mejor conocidos como Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), de los cuales abordare su conformación más adelante.

1.4. Discrecionalidades operativas.

Este trabajo me plantea nuevos cuestionamientos sobre los objetivos y la efectividad de los cambios propuestos por algunas autoridades educativas para los Centros de Atención Múltiple, en el marco de una Reforma que se impulsa bajo la influencia de la integración. Supuestamente, dichas propuestas buscaban articular mejor todos los servicios de educación especial y propiciar una orientación inclusiva en los mismos. La situación de los Centros de Atención Múltiple muestra claramente que, en la práctica sólo se presentaron cambios parciales.

Para poder ilustrar lo anterior, tan sólo señalaré los siguientes cuatro puntos: En primer lugar, considero que, efectivamente el currículo utilizado por las EEE antes de 1994 era particularmente poco ambicioso, con la Reforma se dispuso una reformulación de los contenidos homologándolos con los de la escuela regular y para ello se requería adoptar la Guía curricular dentro de las aulas de los Centros de Atención Múltiple, sin embargo, los docentes no la aprueban por diversas razones: Argumentan, que no existe una reglamentación que los obligue a utilizar la Guía y a realizar las adecuaciones curriculares. Así lo señala uno de los entrevistados:

...el programa me indica que tengo que estimular en los niños el desarrollo de habilidades matemáticas y evaluarlas, para ello mi instrumento es el examen y debe ser resuelto por el niño, pero tengo algunos niños que no pueden (por razones obvias) dar respuesta al examen... ¡pero responden oralmente...! Perdón, pero para mí es un examen válido y si el director o la Inspección me lo rechaza entonces están menospreciando mi labor como educadora³⁷

De manera muy tardía (varios años después de entrar en operación los CAM), se distribuyó un documento llamado *Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial*, en el que se menciona que los niños/as inscritos en el CAM requieren de adecuaciones altamente significativas y de apoyos generalizados o permanentes.³⁸ Proponer, diseñar y poner en práctica estas adecuaciones requiere de un conocimiento amplio del currículo regular, de las necesidades educativas especiales de los estudiantes que asisten al CAM, de las condiciones institucionales, del apoyo de las madres

³⁷ Entrevista: Maestra en Educación Especial. CAM 71, jueves 21 de abril 2011.

³⁸ Castellano, Ernesto y María del Carmen Escandón. *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. SEP. México. 2006. Pp. 16.

y los padres, y del trabajo colaborativo con el equipo de apoyo, entre otros. Los datos arrojados por éste incipiente trabajo y del análisis de las entrevistas, indican que estas condiciones no están presentes en los Centros de Atención Múltiple investigados. Los docentes conocen poco el currículo regular, sus enfoques, su flexibilidad, y sus propósitos. “Del total del personal académico, aproximadamente el 63% cuenta con alguna formación en educación especial, mientras que el 37% restante tiene un perfil variado: licenciatura en psicología educativa, pedagogía, educación preescolar, educación primaria, entre otras.”³⁹ En consecuencia, algunos docentes tienden a sustituirlo con los libros de texto gratuito. Además, se tiene que aceptar que la diversidad de necesidades educativas especiales que se presentan en estos grupos con estudiantes con discapacidades múltiples, hacen muy difícil el pleno cumplimiento del programa escolar.

Un aspecto recurrente es que los docentes que se encuentran frente a grupo se quejan con frecuencia de la falta de apoyo de las madres, los padres, y especialmente de los equipos de apoyo, con quienes no siempre logran realizar un trabajo colaborativo. A continuación el testimonio de un directivo:

...la escuela estaba muy abandonada y los mismos estudiantes desertaban con mucha frecuencia para... a veces, reingresar en el próximo ciclo, la deserción no era de los niños... eran los padres quienes renunciaban a seguir trayéndolos, eso hacía muy irregular la asistencia, en ese entonces no teníamos la colaboración de

³⁹ Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración educativa en <http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/prognal.pdf> consultado el 27 de marzo de 2013.

la junta de padres de familia y la carga de trabajo era muy fuerte para los docentes...⁴⁰

Enviar a un estudiante (con o sin discapacidad), de Centro de Atención Múltiple a una escuela regular, y viceversa, generó tensiones en las relaciones de trabajo. Un año después de implementada la integración educativa (para el ciclo escolar 1995-1996), el profesor Ismael García señala que uno de los inconvenientes que se presentaron durante el proceso de integración fue la desconfianza mutua y pocas intenciones de trabajar de manera colaborativa entre el personal de las escuelas regulares y las de educación especial.⁴¹ No es de extrañar que esta situación se repita al interior de los planteles con el Grupo de Apoyo.

Da la impresión de que las autoridades educativas que propusieron los cambios desconocían las distintas y complejas realidades que se viven al interior de estos centros. Dichos cambios parecen tener motivos más políticos que técnicos, por lo siguiente: Un análisis rápido; En 1992 se articula la Descentralización Educativa (concepto clave para entender el papel del Estado en el marco del neoliberalismo, el cual abordare más adelante), generando incertidumbre en el ámbito nacional, en 1993 se impulsó de manera decidida la integración que implicó en una misma aula estudiantes con y sin necesidades especiales, en julio de 1993 se promulgó la Ley General de Educación y del 7 al 10 de junio de 1994 México suscribe la Declaración de Salamanca convocada por la Unesco sobre necesidades educativas especiales.

⁴⁰ Entrevista: Director de CAM 20, 11 de abril 2011.

⁴¹ García, Ismael *et. al.* Proyecto de investigación: *Integración educativa. Perspectiva internacional y nacional. Informe final de investigación (Ciclos escolares 1995-1996)*. En Integración educativa. 1996-2002 Informe final. Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica y Cooperación Española. México. 2003. Disco Compacto.

En segundo lugar, los comentarios de los directivos sobre cómo se realizaron los cambios son muy interesantes, he aquí lo que dice uno de ellos:

...El cambio a la nueva modalidad ha sido paulatina... poco a poco. La población estudiantil también se ha modificado. Mire, antes... en estas escuelas sólo se inscribían niños con alguna discapacidad física, dependiendo del diagnóstico que daba el especialista, se canalizaban a otras instituciones... para que al final no asistieran a ninguna escuela y así, ahora, tenemos estudiantes que no presentan problemas... físicamente no se les percibe. En todo caso tenemos muchachos con lento aprendizaje... que también es una discapacidad y aquí los atendemos... y la verdad, los maestros hacen un muy buen trabajo...⁴²

Así, por un lado encontramos que el cuerpo directivo comenta que las adecuaciones han sido difíciles porque (entre otras cosas) hay resistencia a la utilización del currículo regular, no obstante, por normatividad se ha insistido en su aplicación con el objeto de lograr los cambios esperados. La postura de las autoridades es que la mayoría de los docentes trabajen con este currículo. Sin embargo, muy pocos admiten que trabajan con él, para efectos prácticos, a los que se muestran renuentes se les deja a su criterio.

En tercer lugar, debe mencionarse un aspecto positivo que se ha dado a raíz de la reorientación de los servicios, y es el aumento del trabajo multidisciplinario, el cual, según el personal, ha ayudado a mejorar los servicios educativos y por ende el desarrollo de los estudiantes. Sin embargo, se debe aclarar que solamente en muy pocas instituciones se llevan a cabo las juntas de Consejo Técnico de manera regular, en las cuales se comienzan a abrir espacios para la profesionalización y actualización docentes.

⁴² Entrevista: Director de CAM 20, 11 de abril de 2011.

En cuarto lugar (y tal vez la más grave anomalía) es que debe destacarse la dificultad que enfrenta el personal docente no capacitado, al trabajar con niños que poseen distintas discapacidades. Las dificultades surgen porque los docentes recibieron una formación para trabajar con estudiantes con una discapacidad específica y, en ocasiones, ni siquiera lo anterior. Es decir, los profesores no siempre tienen la formación en Educación Especial, muchos de ellos tienen otras disciplinas, (hasta hace muy poco tiempo, no existía la exigencia de tener la licenciatura terminada para ocupar una plaza en un Centro de Atención Múltiple). Hay psicólogos, pedagogos, trabajadores sociales, terapeutas de comunicación y maestros regulares fungiendo como docentes en algunos de estos grupos.⁴³ Por supuesto que esto se ve reflejado en los avances académicos, no es arbitrario decir que encontramos estudiantes de sexto grado sin saber leer y escribir.

Es el caso de un muchacho con parálisis cerebral quien se desplaza en silla de ruedas y de quien omito su nombre por obvias razones, se desempeña a las afueras del Mercado San Felipe de Jesús en la colonia del mismo nombre en la delegación Gustavo A. Madero acompañando a su madre y cuidando los carros que llegan a estacionarse. El siguiente testimonio otorgado por su madre da cuenta de esto:

m'íjo tiene su papel de la primaria, lo llevaba aquí a la escuela especial, pero ya no quiso seguir estudiando, y ahora lo tengo aquí conmigo, por su enfermedad no puede escribir... si conoce las letras pero le cuesta mucho trabajo leerlas todas juntas⁴⁴

⁴³ Secretaría *Op. cit.* Pp. 28.

⁴⁴ Entrevista en vía pública: Madre de discapacitado. 14 de marzo 2013.

A pesar de que en el cuadernillo *Orientaciones Generales para el Funcionamiento de los Servicios de Educación Especial* señala: “En cada entidad federativa, los servicios escolarizados cuentan con una estructura orgánica (manual de operación) donde se delimitan los cargos y las relaciones que se establecen entre los profesionales que integran el servicio, mismos que ocupan un lugar específico dentro de la estructura de educación especial”,⁴⁵ en ninguno de los centros visitados se ha finalizado la elaboración de dicho Manual. La falta de lineamientos claros y razonables ha propiciado que cada institución se organice como mejor le convenga.

Ejemplos de esta situación, son primero. El trabajo multidisciplinario: en cada institución se realiza de forma distinta, lo que propicia que en algunos casos se logre un trabajo poco colaborativo, aislado y aislante, sin orden.

...fue muy lento, nos dejaron toda la carga de trabajo a los docentes, ahora ya contamos con los compañeros de USAER, se suponía que el grupo de apoyo estaría desde el principio, pero la integración en las diferentes escuelas lo hizo muy lento, un grupo tenía que atender a varias escuelas, pero afortunadamente ya está cambiando...⁴⁶

Segundo, el número de estudiantes por grupo: una vez más, aunque en las *Orientaciones generales* se menciona que estas escuelas en que se imparte la educación primaria los grupos deben de oscilar entre los seis y ocho estudiantes, la realidad es que en algunos casos se rebasa esta cifra, pero en otros (tal vez la mayoría), no se alcanza el mínimo y esto propicia la simulación, la aparición de estudiantes fantasma, la retención de

⁴⁵ Castellano *Op. cit.* Pp. 69.

⁴⁶ Entrevista: Docente CAM 58. 27 de abril 2011.

estudiantes que deberían estar en las escuelas regulares, es decir, chicos con problemas de conducta ya superados.

“...Esta escuela tiene una capacidad para atender una población todavía mayor, del doble de los niños actualmente inscritos, en ese sentido la institución se encuentra subutilizada. Podemos recibir a más chicos, pero les quedaría muy lejos de sus casas...”⁴⁷

Tercero, las normas al interior de cada Centro. La puntualidad y la asistencia regular pueden o no ser importantes, la permanencia de las madres de los niños es aceptada discrecionalmente. Incluso la promoción de los estudiantes puede estar ligada a la organización del Centro y no sujeta a los aprendizajes que hayan logrado.

“Tenemos niños que faltan mucho, por su padecimiento, tratamos de platicar con los padres de familia, pero se ven impedidos para poder traerlos sí se sienten mal. Ello repercute en que se vayan atrasando, luego los padres nos piden mayor atención para regularizarse, pero la regularización no está contemplada como tal en la escuela...”⁴⁸

Los Centros de Atención Múltiple son producto de la reforma impulsada a raíz del movimiento de integración educativa, esto es indudable. Sin embargo, también es cierto que estas modificaciones, en términos generales, fueron poco provechosas para los estudiantes y para los docentes. Puede afirmarse que los cambios realizados no tienen relación con prácticas inclusivas, porque, en efecto, hace falta propiciar la integración de todos los estudiantes con necesidades educativas especiales poco severas para que estudien en las escuelas regulares, propiciar la convivencia con los estudiantes de una y otra escuela,

⁴⁷ Entrevista: miembro de Grupo de Apoyo. CAM 71. 27 de mayo 2011.

⁴⁸ Entrevista: Personal administrativo (trabajo Social) CAM 20. 24 de mayo 2011.

los equipos de apoyo a veces se ven rebasados por las necesidades educativas de algunos de los estudiantes que atienden.

Considero que un modelo educativo debe contar con un dinamismo propio que lo impulse, regule y modifique de acuerdo a las diferentes realidades que enfrenta, no obstante, en nuestro caso no es así. El modelo educativo se encuentra sujeto a los vaivenes y caprichos del grupo en el poder. En el siguiente capítulo pretendo señalar porque, en nuestro caso, es reflejo de una política nacional.

Capítulo 2

El modelo educativo como reflejo de una política nacional.

Hay que recuperar, mantener y transmitir la memoria histórica, porque se empieza por el olvido y se termina en la indiferencia.

José Saramago

En el caso mexicano, podemos decir que el modelo educativo al que se aspiraba y que estaba siendo impulsado por las reformas, respondía a la doctrina político-económica del neoliberalismo.⁴⁹ Ésta tuvo sus orígenes en el gobierno de Miguel de la Madrid (1982-1988), y posteriormente aceleró su proceso de consolidación en los posteriores gobiernos. Las características primigenias del neoliberalismo, al menos en la década de los 80 fue un contexto de endeudamiento, crisis financiera, y la necesidad de pagar la deuda externa. En consecuencia, ahí se registraron los primeros procesos de desregulación estatal que a la postre, con el gobierno de Carlos Salinas de Gortari se conocerían como privatización y que, consistirían básicamente en su inclinación a los procesos de venta de los servicios o bienes públicos (medios de comunicación, transporte, bancos, etc.) que antes eran controlados por el Estado. En este sentido la relación que el Estado establece con el sector educativo es de una alianza corporativista a través del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en donde Salinas instalará como máximo dirigente a la maestra Elba Esther Gordillo quien se mostraría como su aliada incondicional ante iniciativas de ley y por supuesto para cualquier Reforma Educativa.

⁴⁹ Una doctrina, que señala Andrea Revueltas “implica a la larga una reducción de la soberanía estatal y el desmantelamiento de las bases tradicionales de su poder” Revueltas, Andrea *Las transformaciones del Estado en México: Un neoliberalismo “a la mexicana”*, UAM, México, 1996. Pág. 59.

En este contexto, México se suma al proceso de la globalización que se presentó a inicios de la década de los 90 teniendo como uno de sus rasgos más distintivos la consumación de acuerdos comerciales. Es decir, durante la presidencia de Carlos Salinas de Gortari se impulsó la firma de múltiples acuerdos comerciales con la pretensión de insertar al país en las dinámicas de globalización. Como preparativo de la estrategia, se formuló la Ley de Inversión Extranjera (1993)⁵⁰, con el objetivo de preparar la plataforma jurídica en que se sentarían los convenios de libre comercio. Es en este sexenio en que se firma el Tratado de libre Comercio de América del Norte (TLCAN), que incluye a Canadá, Estados Unidos y México; a la vez, se logró el ingreso de nuestro país a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)⁵¹, y su incorporación a la APEC (Asia-Pacific, Economic Cooperation)⁵² Este es pues, el escenario en el que se entretajan los nuevos modelos educativos y en dónde lo menos importante resultaban ser los mismos educandos. El ejemplo concreto y más significativo en materia educativa es la descentralización publicada el 19 de mayo de 1992 en el Diario Oficial que abordaré en el apartado 2.2 de este mismo capítulo.

El neoliberalismo y la globalización resultan ser medidas de larga duración que ejercerán influencia en todos los ámbitos de la vida social, y la educación no se encuentra exenta de ello, sus repercusiones serán analizadas más adelante.

⁵⁰ Otorga al inversionista extranjero un fácil acceso al mercado mexicano.

⁵¹ Actualmente, la OCDE se ha constituido en uno de los foros mundiales más influyentes, en el que se analizan y se establecen orientaciones sobre temas de relevancia internacional como economía, educación y medio ambiente.

⁵² Rodríguez, Roberto et al. Modernización Incierta. Un balance de las políticas de educación superior en México en *Perfiles educativos*, tercera época, Año/vol. XXVII, número 107. 2005, UNAM. México.

2.1. Las políticas educativas y su articulación.

Ahora procedo a abrir el panorama y hacer un rápido recuento de las políticas educativas. El marco histórico en el cual se da una nueva forma de relación entre el estado y la educación es la década de los ochentas. Previamente, en la década de los 60 y 70 en toda la región latinoamericana hubo varios factores negativos que lejos de resolverse se agudizaron, entre ellos, inestabilidad política por la presencia de dictaduras militares, desaceleración del desarrollo económico, inflación, y desempleo, de tal manera que (retomando una idea de la doctora Silvia Fuentes): Para la década de los 80 el cambio de óptica para la educación se dará en tres vertientes: La primera es de orden económico, México tenía serios problemas con la escases de recursos financieros y había que implementar un nuevo modelo de administración, se pensó en reducir el déficit presupuestal y la deuda pública; la segunda es de orden político, se debía de orientar la política educativa en torno a la influencia que ejercían los organismos internacionales como la OCDE y el BM; y la tercera, es de orden racional, la problemática se debía atender como una respuesta a la lentitud, poca eficiencia y eficacia en el ámbito educativo.⁵³

La modernización de la educación entonces, se caracterizó por un cambio en el enfoque. Clientes en vez de ciudadanos y servicio en vez de bienes públicos ¿Serían estas las nuevas políticas públicas orientadas en la educación? Tal vez no abiertamente, pero sí de manera soslayada.

⁵³ Fuentes, Silvia (coord). et. al. *Perspectivas analíticas de las políticas educativas: discursos, formación y gestión*. Colección Más textos, UPN, 2007. México.

Las políticas públicas “*son cursos y estrategias de acción producto de negociaciones pacto entre actores implementados por el gobierno en forma de reglamentos y programas gubernamentales*”⁵⁴ si son en el ámbito educativo, teóricamente éstas estarían orientadas y buscarían la mejora de la educación en el país. Es decir, se llevaría a cabo una Reforma Educativa y Modernización de la Enseñanza, sin embargo, la puesta en marcha y resultados de éstas (las políticas educativas) señalan que no fue así. Básicamente por tres razones: No se ha podido superar la inestabilidad laboral del magisterio, existen dos representaciones sindicales, la oficial que establece alianzas con el Estado, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y un grupo disidente, la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) en detrimento de la figura del docente. El nivel educativo sigue siendo de los más bajos en el mundo, y resulta inaceptable que en aún tengamos escuelas que no cubren los requerimientos mínimos de servicios para poder impartir educación de calidad.

Debo decir, que la constitución del marco político económico de corte tecnocrático neoliberal orientaron (continuaron, alentaron y promovieron) políticas educativas que acabaron por cambiar el sentido de la educación, no sólo en la ciudad de México, sino en toda América Latina. Un ejemplo de lo que digo es suponer que el éxito de una escuela está relacionado proporcionalmente con su número de egresados. Pensar la escuela como un centro de producción en donde, paradójicamente existe un cuerpo burocrático mayor al número de estudiantes. Baste señalar que el Sindicato Nacional de Trabajadores de la

⁵⁴Aguilar, Luis. *El estudio de las políticas públicas*. Miguel Ángel Porrúa, México. 1992, pp. 37.

educación resulta ser el más fuerte y numeroso de América Latina, esto, según lo declarado por su presidenta vitalicia Elba Esther Gordillo⁵⁵.

Ahora bien ¿Cómo podemos entender este enorme aparato burocrático del Sistema Educativo Nacional en el que los delegados sindicales más “destacados” ocupan puestos claves en la institución encargada de la tarea educativa? Desde el planteamiento que hace Max Weber⁵⁶ de que se trata de políticos, donde el Estado posee dos componentes fundamentales: La burocracia y los cuadros administrativos. Weber nos señala: “*Lo que los jefes de partido dan hoy como pago de servicios leales son cargos de todo género en partidos, periódicos, hermandades, caja del Seguro Social, y organismos municipales o estatales.*”⁵⁷ El punto coincidente con la teoría de la racionalización en Jürgen Habermas⁵⁸ es que en la modernización administrativa del Estado la política no desaparece, sino por el contrario se hace presente como disputa por el poder dentro del proceso de dominación y control.

Por ende, el paso del Estado burocrático al Estado neoliberal no es la excepción. El Estado neoliberal tiene sus abrevaderos en los principios de la tecnocracia y la administración pública. La tecnocracia pretende administrar la sociedad por la técnica más que por la política. La administración pública se presenta como la solución a los problemas de productividad de los gobiernos al usar una racionalidad proveniente del mundo

⁵⁵ Discurso pronunciado en la inauguración de las nuevas instalaciones de la sección 36 en el Estado de México.

⁵⁶ Weber, Max. *Economía y sociedad: esbozo de sociología comprensiva* F.C.E. México. 2008.

⁵⁷ Weber, Max. *El Político y el Científico*, Colección Ciencias Sociales y Humanidades, Martha Johansen Rojas (trad). UACM, México, 2008, pp. 32.

⁵⁸ Habermas, Jürgen. *El Discurso de filosófico de la Modernidad: doce lecciones*. Taurus, Madrid. 1989.

empresarial que intenta proporcionar un bien servicio público “al menor costo”. El precepto económico se presenta como racional, pero el lado perverso aparece cuando los bienes públicos como la educación, dejan de ser proporcionados por el Estado y pretenden ser transferidos al mercado.

Finalmente, a dos décadas de que se implementó la modernización del estado, y particularmente en la Ciudad de México, podemos preguntarnos ¿Son los Centros de Atención Múltiple un reflejo de políticas educativas modernizadoras y neoliberales? Y de ser así ¿No es contradictorio que se haya incrementado el aparato burocrático del Estado en torno a la educación especial?⁵⁹ ¿A quién beneficia el incremento de personal, a la población escolar o al sindicato? Las respuestas y explicación apuntan a la toma de decisiones arbitrarias a favor de grupos de interés.

2.2 La descentralización educativa.

Definiendo esta: Es el deslinde de una parte de las responsabilidades y obligaciones que tiene el estado para impartir educación, otorgadas a otra autoridad. Utilizando una analogía para representar de una manera, un tanto burda esta situación, se puede decir que en caso de divorcio en un matrimonio, se trata de la cesión de la custodia de los hijos, de uno de los cónyuges al otro, sin que por ello pierda la tutela legal.

El martes 19 de mayo de 1992 se publicó en el Diario Oficial el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB), firmado por el

⁵⁹ Actualmente el personal académico de educación especial asciende a 40, 543, distribuidos en 3,359 planteles. De acuerdo con los datos publicados por la SEP en el 2002. Dirección. *Op. cit.* Pp. 48.

gobierno federal, los estados y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Es a este documento al cual nos remitimos de manera concreta para referirnos a lo que se conoce como Descentralización Educativa. Veamos por qué.

En dicho acuerdo se puede leer: *“En muchos sentidos, hemos llegado al agotamiento de un esquema de organización del sistema educativo trazado hace ya 70 años”*⁶⁰ (sic). Entiendo la descentralización educativa como un proceso de corresponsabilidad entre el poder federal y el estatal, que en ocasiones puede ser rápido y otras no tanto (dependiendo de la entidad estatal de la cual se trate) en el cual: *“el Ejecutivo Federal traspasa y el respectivo gobierno estatal recibe, los establecimientos escolares con todos los elementos de carácter técnico y administrativo, derechos y obligaciones, bienes muebles e inmuebles, con los que la Secretaría de Educación Pública venía prestando, en el estado respectivo, hasta esta fecha, los servicios educativos mencionados, así como los recursos financieros utilizados en su operación.”*⁶¹ Aún, cuando considero que el gobierno federal no habría suscrito dicho acuerdo, a no ser por la previa negociación ante su interlocutor principal, el sindicato, bajo la presión del Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional. Las autoridades estatales tan sólo fueron convidadas a estar presentes, y a firmar. Y ahora voy a señalar porque.

Con este acuerdo descentralizador, los estados recibieron no sólo los recursos, la infraestructura (instalaciones físicas) y las obligaciones administrativas para mantener funcionando el servicio educativo. Junto con la responsabilidad, también les transfirieron

⁶⁰ Diario Oficial del martes 19 de mayo de 1992. Pp. 31.

⁶¹ *Ibid.* Pp. 48.

los pactos corporativos producto de las negociaciones entre la SEP y el SNTE que se traduce en prebendas y el conocido escalafón paralelo, por el cual el SNTE o las secciones estatales tenían acceso directo a los puestos de mandos medios y superiores de la administración educativa. A los Estados se les traslado la responsabilidad de impartir educación y recibieron un ejército burocrático producto del sistema de recompensas del magisterio. Sólo así se explica que los maestros en servicio, adscritos al sindicato, logran ocupar puestos administrativos de importancia dentro del aparato gubernamental.

En los términos del Acuerdo hay una marcada presencia y protagonismo del SNTE. En cuanto a prestaciones laborales, al sindicato le representa un nuevo escalafón salarial para el magisterio nacional. En términos legales o jurídicos, este sindicato adquiere la titularidad y representación de los trabajadores. En lo organizativo, ante el gremio adquiere mayor prestigio por afianzar su presencia a nivel nacional, y en lo político se asume como principal interlocutor de la SEP en todo lo concerniente al ámbito educativo.⁶² En ese sentido no hay una descentralización o por lo menos no se encuentra claramente definida. Es decir, la intención era la de repartir con las autoridades estatales la carga de la operación educativa a cargo del gobierno federal, no obstante el sindicato con presencia en todo el país sigue siendo el principal interlocutor y mediador entre las dos partes.

⁶² Loyo, Aurora. Las ironías de la Modernización: el caso del SNTE . En: Loyo, Aurora (coord.) *Los actores sociales y la Educación. Los sentidos del cambio, 1988-1994*. México, UNAM-Plaza y Valdés. 1997. Pp. 72.

2.3. La Educación en México se sujeta a “sugerencias” externas.

A continuación quiero ocuparme de la presencia que de manera muy discreta (y en ocasiones claramente abierta) se encuentran detrás de las políticas educativas que están encaminadas a una modernización y reforma educativa. Me refiero a dos en particular y estoy hablando del Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y el desarrollo Económico (OCDE) quienes periódicamente realizan una serie de recomendaciones para la región de América Latina y para cada uno de los países miembros (o no) de esta organización.

En el caso del Banco Mundial, su interés en el ámbito educativo se hace manifiesto cuando publica un texto que lleva por título: *La enseñanza superior, las lecciones derivadas de las experiencias*. El documento se encuentra editado en 1995, y en él se emiten una serie de señalamientos que tienen que ver con la reformulación educacional, lo que me interesa rescatar es lo concerniente a la educación especial. Cabe señalar que las autoridades de nuestro país se sujetan sin mayor inconveniente a las diversas “recomendaciones” emitidas por el Banco Mundial en el entendido que se trata de adoptar medidas similares con otros países, México acepta e implementa las políticas “recomendadas” por estos organismos para estar acorde y en sintonía con los países sobre los que tienen influencia estos organismos. Lo que se advierte detrás de la aceptación de dichas recomendaciones es la posibilidad de obtener más y mayores prestamos por parte del Banco Mundial.

Entre las primeras sugerencias que emite el Banco Mundial en este documento es la creación de instituciones educativas, universidades e institutos tecnológicos donde se formen especialistas en periodos de duración de dos años como máximo y con un contenido distinto al de las Humanidades y las Artes. Recomendó la creación de varias instituciones que representen una alternativa a la educación estatal; la sugerencia incluía “*además de la educación superior privada en todas sus modalidades, politécnicos, institutos profesionales y técnicos de ciclos, cortos community college e instituciones que ofrecen educación a distancia y programas de educación especial de adultos*”⁶³. Visto desde la perspectiva del Banco Mundial, en este documento se considera a la educación privada como la estrategia deseable porque su referente inmediato es la “*calidad y la eficiencia*”.⁶⁴

Para el BM y la OCDE el concepto de calidad dentro del ámbito educativo es un concepto económico y se sujeta a un lineamiento, el de *Hacer las cosas al menor precio y con una mayor calidad*. Para estos organismos internacionales la educación privada tiene dos ventajas; “*No generaba ningún gasto para el Estado; y genera beneficios sociales. Incluso desde esta lógica debería considerarse darle financiamiento público al sector educativo privado.*”⁶⁵ Lo que resulta inaceptable y nos remite a lo que sucede con las empresas transnacionales que son exentas del pago de impuestos por la generación de empleos.

⁶³ Banco Mundial. “La enseñanza superior, las lecciones derivadas de la experiencia” Banco Mundial 1995, Washington, capítulo 5.

⁶⁴ *Ibid.* Pp. 73.

⁶⁵ *Ibid.* Pp. 78.

Ahora bien, en el año de 1994 México es el único país que registró su ingreso a la OCDE (diversos documentos se refieren a este organismo como el “Club de los países ricos”), lo cual se encuentra acorde con el falso rumor salinista de que nuestro país finalmente superaba sus crisis recurrentes y nos encontrábamos en el umbral de la prosperidad y el desarrollo. En 1995 el BM hace públicas sus recomendaciones en materia educativa, y en ese mismo año nuestro país pone en marcha lo que se conoce como el *Programa de Desarrollo Educativo (1995-2000)*. Al revisar el programa, y las recomendaciones, ¡ambos documentos coinciden como dos engranes de una gran maquinaria! En este sentido, no resulta arbitraria la afirmación de que nuestro país se sujeta a las recomendaciones de organismos internacionales como el BM y la OCDE. Las coincidencias las retomaré más adelante.

2.4. Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB), mayo de 1992.

De este acuerdo tan sólo tomaré los aspectos pertinentes para poder contextualizar la creación de los CAM, su conceptualización y operación, esto con el fin de poder encuadrar el estudio de caso del que me ocuparé en el siguiente capítulo.

En la última década del siglo XX el Sistema Educativo Mexicano (SEM) ingresa a una nueva etapa de su desarrollo. La firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB), el 19 de mayo de 1992, es el acontecimiento detonador de un amplio proceso de reforma en la educación básica y en la formación de maestros. Este hecho no es aislado, se inserta en un contexto más amplio de la Reforma del

Estado Mexicano y significa uno de los pactos políticos más importantes del siglo veinte al plantear decisiones sobre dos asuntos fundamentales para el desarrollo y futuro del SEM: la descentralización del sistema educativo⁶⁶ y una reforma curricular y pedagógica para la educación básica obligatoria. Con un énfasis importante en la formación inicial de maestros.

El sistema educativo, la política educativa y los actores implicados en su desarrollo son temas de interés de la opinión pública, los políticos, los investigadores y los educadores. Por Sistema Educativo entiendo el conjunto de políticas, instituciones, procesos, sujetos y actores, cuyo propósito es ofrecer un servicio que garantice el derecho de toda persona a la educación; en términos actuales se trata de asegurar una educación de calidad con equidad para todos.

Siguiendo el trabajo de Fernando Reimers⁶⁷, las políticas educativas hacen referencia al conjunto de decisiones y acciones tomadas con el propósito deliberado de cambiar los insumos, procesos y productos de un sistema educativo. El funcionamiento de un sistema educativo manifiesta un conjunto de políticas educativas que pueden ser explícitas o implícitas. Las políticas explícitas son aquellas diseñadas para producir ciertos estados en el equilibrio del sistema mientras que las implícitas son las que, por omisión, por no decidir atender o cambiar ciertos aspectos del sistema, equivalen a la decisión de mantener un estado presente de acciones. La reforma de las políticas educativas hace

⁶⁶ Este aspecto ha sido abordado en el apartado 2.2. del presente capítulo.

⁶⁷ Reimers, Fernando. Participación ciudadana en reformas de políticas educativas, en: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/42/public/42-113-1-PB.pdf> consultado 22 de agosto de 2012.

referencia al conjunto de acciones deliberadas por cambiar el “equilibrio” de un sistema educativo, mediante la configuración de insumos, procesos o productos.

Cambio, reforma e innovación son los tres vértices de un triángulo cuya geometría aún no consigo descifrar plenamente. Pero valga una sencilla diferenciación. Por reforma educativa nos referiremos a las intervenciones de política propuestas y conducidas “desde arriba”, a nivel macro y son diseñadas o impulsadas desde los estados/gobiernos o los organismos internacionales.⁶⁸

Dentro de los cambios que se generan en el ámbito educativo es posible encontrar a varios actores que interactúan, coinciden y difieren siempre con la intención de generar nuevas vertientes.

“[...] buscando un sentido a la educación y a la trama que en ella se teje entre políticas, instituciones, procesos y actores. Para algunos la trama parece enmarañada, como si se tratase de una dramática comedia de enredo en la que se puede quedar prisionero o alienado. [...] la idea de cruce de caminos nos posiciona en una cartografía que permite una opción, una elección: podemos como actores, elegir. [...] La educación puede pensarse entonces como el territorio de lo posible, entendiendo que lo posible es aquello que incluye al deseo, a sabiendas de que no será totalmente realizable. Lo

⁶⁸ Reimers sugiere que una política educativa no necesariamente se articula desde el poder estatal, si no que se diseña desde organismos internacionales independientemente de las condiciones particulares de esas comunidades.

posible toma formas de pequeñas cosas concretas y cotidianas que podrían ofrecer, para todos, un futuro más digno. Lo posible se define en la reflexión y la acción”⁶⁹

Así, un poco antes del periodo que nos interesa, en 1992, la decisión política de reformar la educación desde la cúpula económica del mundo, se estructuró en tres líneas: la reorganización del sistema educativo mediante la descentralización y la inclusión de la participación social; la reformulación de contenidos y materiales educativos que se ha traducido en la reforma curricular y pedagógica de la educación básica y la formación de maestros más importante de la segunda mitad del siglo veinte entendida como la revaloración de la función magisterial en la cual destaca el Programa de carrera magisterial⁷⁰ como un mecanismo de promoción horizontal de los maestros.

Para el estímulo del cuerpo docente se crearon “becas” para complementar el salario académico y/o para el mejoramiento del profesorado. En ese sentido se creó por parte del Consejo Nacional de Ciencia Y Tecnología (CONACYT), el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) en 1994, el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) en 1993.⁷¹

⁶⁹ Frigerio, G., Poggi, M. y Giannoni, M. (comps.) *Políticas, instituciones y actores en educación* 2ª. ed. Buenos Aires: Novedades Educativas-Centro de Estudios Multidisciplinarios. 2000. Pp. 112.

⁷⁰ Es un sistema de estímulos y promoción para los profesores de Educación Básica (preescolar, primaria, secundaria) el cual tiene el propósito de elevar la calidad de la educación. Los/as profesores participan de forma voluntaria y tienen la posibilidad de incorporarse o promoverse y acceder a niveles superiores de estímulo, sin que exista la necesidad de cambiar de actividad. Se sustenta en un sistema de evaluación global por medio del cual es posible determinar de forma objetiva y transparente, a quién se le debe otorgar el estímulo económico. Se incorporan o promueven los docentes que obtienen los más altos puntajes.

⁷¹ Rueda, Mario “La evaluación de la relación educativa en la universidad” Revista Electrónica de Investigación Educativa, disponible en <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/106> Consultado el 6 de noviembre de 2012.

Dentro de las sugerencias emitidas por la OCDE para México, se encuentra la aplicación de nuevas políticas de evaluación: Es significativo que al iniciar la década de los 90 una de las políticas educativas que se encontraban en el *Programa para la Modernización de la Educación (1989-1994)* haya sido la creación de la Comisión Nacional para la Evaluación de la educación Superior (CONAEVA) a lo cual se le sumaron prontamente instancias de evaluación, comités, comisiones y consejos de acreditación⁷².

Una de estas, se crea en 1994 y es el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL) se dio en virtud de un acuerdo suscrito en la XXV Sesión Ordinaria de la Asamblea General de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) celebrada en Mérida, Yucatán, el 30 de abril de 1993.⁷³

La reforma educativa fue legitimada a nivel nacional no sólo por una decisión político-administrativa (la firma del ANMEB entre la Secretaría de Educación Pública (SEP), los gobernadores y el sindicato magisterial) sino también, por una decisión político-legislativa que culminó con la reforma al Artículo 3° de la Constitución que incluye la obligatoriedad de la educación secundaria, y la promulgación de la Ley General de Educación aprobadas en 1993.⁷⁴

⁷² Estas políticas de evaluación se acrecientan en los 90s, llegan hasta consolidarse en Institutos como el Instituto de Nacional de Evaluación de la Educación (INEE) en el 2002, así como la presencia de instancias internacionales de certificación, como los rankings mundiales.

⁷³ Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior AC. <http://www.ceneval.edu.mx/ceneval-web/content.do?page=2927> consultado el 4 de junio de 2011.

⁷⁴ La iniciativa de Ley corresponde al año de 1993, pero es pertinente decir que ya ha sido modificada en su artículo 41 en el año 2000.

Considero que la reforma curricular y pedagógica ya era una necesidad impostergable; Efectivamente, los planes y programas de estudio estaban agotados porque mantenían la visión del estudiante como “receptor pasivo” de la información. El Acuerdo es inédito y de amplias dimensiones, tanto para la educación básica como para la formación inicial de maestros. Se reformulan los contenidos y de nuevo se organizan por asignaturas; se amplía y diversifica la producción de materiales educativos para estudiantes y maestros, se propone el trabajo pedagógico con un enfoque constructivista⁷⁵, además, se incorpora una visión institucional de la escuela que exige nuevas formas y contenidos de trabajo a la supervisión y dirección escolar, pero también es cierto que todo esto responde a una reestructuración y transición del Estado benefactor al Estado neoliberal en donde existen muchos intereses de grupo y todos quieren tener algún tipo de injerencia.

Es en este sentido que resulta significativa la afirmación del profesor e investigador Carlos Ornelas (y coincido con ella), de que el sistema educativo es un ente vivo, con esto quiero decir que posee un dinamismo inherente. La dimensión de su infraestructura y las fuerzas que en él confluyen, tanto institucionales y de interés público hacen que mantenga un movimiento que, para mantenerse acorde al ritmo de la vida en el país, simplemente no se puede detener.

“[...] uno de los rasgos distintivos del sistema educativo, en este fin de siglo es su movimiento. No sólo crecimiento y desarrollo, sino que es posible observar una transición de un estadio –aparentemente– agotado a otro que aún se

⁷⁵ El constructivismo en pedagogía se debe entender como un concepto didáctico en la cual la enseñanza se encuentra orientada a la acción. un proceso dinámico y participativo del sujeto, de modo que el conocimiento sea una auténtica construcción operada por la persona que aprende.

alcanza a perfilar con nitidez, pero sobre el que actúan varias fuerzas que intentan determinar su futuro”⁷⁶

Esta reflexión tiene referentes concretos que hoy, en el marco político de transición democrática de un partido en el poder a otro, y de vuelta al anterior es posible advertir tanto en el órgano central (la Secretaría de Educación Pública) como en los Estados. Algunas cuestiones son evidentes: la reforma de la educación secundaria está postergada, los incrementos financieros para la educación fueron interrumpidos en 1995, la participación social continua es un anhelo, los resultados de distintos programas de evaluación nacionales e internacionales no han sido analizados y menos difundidos, y los que llegan a conocerse resultan insatisfactorios y la federalización de signo descentralizador⁷⁷ es insuficiente e incompleta.

En nuestro país y con mucha mayor razón en las grandes ciudades, la equidad ocupa un lugar central en los desafíos educativos y sociales. Las desigualdades sociales y, por ende, las educativas son un problema endémico y de naturaleza sistémica. La equidad no es sólo un problema para la educación; sin embargo, el Sistema Educativo Mexicano (SEM) no tiene elección alguna: le toca enfrentarlo y resolverlo desde su ámbito de competencia.

Enseguida, haré algunas consideraciones acordes al acuerdo suscrito, y mencionaré tan sólo algunos de los artículos, que para efecto de éste trabajo inscrito en la educación

⁷⁶ Ornelas, Carlos. *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. CIDE-Nacional Financiera-Fondo de Cultura Económica. México, 1995. pp.11.

⁷⁷ Luis Aboites Aguilar en *El agua de la nación* señala el doble significado de federalización, ambos opuestos según convenga refiere a centralizar o descentralizar. Uno que fortalece y otro que deslinda el poder político. Aboites, Luis. *El agua de la nación. Una historia política de México (1888-1946)*. Ciesas, México, 1999. 220 p.

especial me parecen pertinentes, con mi observación al final de cada uno de ellos. Al principio dice:

- *“El Ejecutivo Federal, los gobiernos de los Estados integrantes de la Federación y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación suscriben, en esta misma fecha, el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica.”*⁷⁸ Así es como se suscribe dicho acuerdo, porque es el gobierno federal, a través de la Secretaría de Educación Pública quién le esta asignando la cobertura educativa a cada uno de los estados de la federación. En ese sentido, considero que el Acuerdo debió ser suscrito por estos dos actores, para efecto de un servicio que otorga el Estado el sindicato no es relevante, su papel se debió limitar a garantizar los derechos y obligaciones de sus trabajadores.
- **SEGUNDA:** *“El Ejecutivo Federal vigilará en toda la República el cumplimiento del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, así como de la Ley Federal de Educación y sus disposiciones reglamentarias; asegurará el carácter nacional de la educación; promoverá y programará la extensión y las modalidades del sistema educativo nacional; formulará para toda la República los planes y programas para la educación primaria, secundaria y normal, así como para la especial prevista en este convenio,”* Sí, se promueve y programa desde el ejecutivo federal, pero ya no recae la operación y administración

⁷⁸ Diario Oficial. 19 de mayo de 1992.

sobre la Secretaría de Educación pública, sino en los Estados.⁷⁹ No es el caso de las escuelas que se encuentran en la capital del país, y en el caso particular de este trabajo, el estudio de caso es una escuela ubicada en la Delegación Iztapalapa y es en esta demarcación en donde se implementó una “versión local” de la llamada descentralización. En el DF existen dos Direcciones de Servicios Educativos, una compete exclusivamente a Iztapalapa.

- **TERCERA:** *“El Gobierno Estatal, por conducto de su dependencia o entidad competente, asume la dirección de los planteles públicos ubicados en su territorio en los que se prestan, en todas sus modalidades, los servicios de educación básica preescolar, primaria y secundaria; educación normal y demás relativa para la formación de maestros; así como educación especial inicial, indígena, física y las “misiones culturales”. En consecuencia, al entrar en vigor el presente convenio el Ejecutivo Federal traspasa y el Gobierno Estatal recibe los establecimientos con todos los elementos de carácter técnico y administrativo, derechos y obligaciones, bienes muebles e inmuebles por medio de los cuales la Secretaría de Educación Pública viene prestando en la Entidad”*. Primero quiero comentar que, a la firma del Acuerdo, algunos Estados no contaban con una dependencia que se hiciera cargo de las responsabilidades que se les estaban transfiriendo. También, para efecto de la presente investigación el artículo es pertinente porque se contempla la educación especial. Después, creo necesario señalar que para algunos Estados este

⁷⁹ Recuérdese que el Distrito Federal no se ha descentralizado, por ello nos referimos solamente a las entidades del interior del país.

“traspaso” requirió de tiempo para poder materializarse, algunos todavía hoy no lo concluyen.

- **DÉCIMA SÉPTIMA:** *“Las autorizaciones y reconocimientos de validez oficial concedidos a la fecha de entrar en vigor el presente convenio por la autoridad educativa federal, se considerarán otorgados por el Gobierno Estatal. De esta manera, las escuelas y establecimientos particulares que prestan en la Entidad servicios educativos de los mencionados en la cláusula tercera anterior, con autorización o reconocimiento de validez oficial, quedan incorporados en los términos y condiciones vigentes, al sistema educativo estatal. A partir del ciclo escolar 1992-1993, la autoridad estatal otorgará las autorizaciones y reconocimientos de validez oficial respectivos, conforme con la normatividad que señale el Ejecutivo Federal.”* Primero, entre las primeras cosas que arroja el artículo anterior es que una palabra cambia el sentido de todo el artículo. Dice: “a la fecha” y no es lo mismo que “a partir de la fecha”, el artículo indica que todas las autorizaciones y reconocimientos oficiales concedido hasta la firma del Acuerdo se consideran otorgados por el Estado (algo muy raro). Otro aspecto que resalta es que de facto se crea un “sistema educativo estatal” paralelo al Sistema Educativo Mexicano. Ahora la validez de los estudios efectuados en el caso de las escuelas del interior del país será otorgada por las dependencias. Finalmente, los Estados de la Republica adquieren autoridad jurídica para autorizar y reconocer oficialmente a las escuelas particulares, con esto se abre una estrecha fisura por donde se puede filtrar la privatización de la educación en México.

En términos generales, encuentro en este Acuerdo una perspectiva deseable para el Sistema Educativo Mexicano, la cual cuenta con un fuerte apoyo político traducido en incremento del presupuesto, se reconoce y valora el papel de la escuela como centro de la comunidad y tiene un amplio margen de autonomía para decidir su desarrollo, funciona con un nuevo currículo en que se privilegian los estándares de aprendizaje y de un desempeño definido y evaluado, se reducen las desigualdades y se diversifica la atención educativa, asimismo se desarrollan nuevas formas para retomar el control de la educación con una instancia central (SEP), que ejerce una función rectora pero en la cual participan de manera activa las instancias estatales. Todo ello dependerá en gran parte, entre otras condiciones, de una profunda reforma de la gestión institucional en todas sus dimensiones: de lo contrario, este escenario no deja de ubicarse sólo en el ámbito de lo deseable. Posibles poderes fácticos podrían oponerse a su concreción y me refiero al sindicato magisterial que avala o rechaza las iniciativas en términos de educación.

2.5. Acuerdo de la UNESCO en Salamanca (1994)

Del 7 al 10 de junio de 1994 se reunieron en Salamanca, España, representantes de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales bajo la consigna o lema *Educación para Todos*. Esta reunión, convocada por la UNESCO y organizada por el gobierno español, llevo por título: “*Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales; Acceso y Calidad.*” Fueron en total, un poco más de 300 participantes. Su tarea consistió en examinar y proponer cambios fundamentales en políticas públicas para construir los lineamientos con miras a capacitar a las escuelas de ciclo básico a fin de atender a la población escolar con estas características en todos los países adscritos.

Esta reunión, en la que participó activamente nuestro país, dio como resultado dos documentos: *La Declaración de Salamanca* y su *Marco de Acción*. En estos textos se encuentran plasmados los principios y políticas generales para impulsar la integración educativa en todos los países convocados y sirven de guía a las instituciones, organizaciones y gobiernos comprometidos con esta tarea.

La *Declaración de Salamanca*⁸⁰ parte de la premisa de que cada niño tiene características y necesidades de aprendizaje propias y que los sistemas educativos deben diseñarse tomando en cuenta toda esa gama.⁸¹ La integración debe darse a partir de una pedagogía centrada en el niño. “*La experiencia de muchos países demuestra que la integración de los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales se consigue de forma más eficaz en escuelas integradoras para todos los niños de una comunidad.*”⁸² Apuntan también que éste es el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias y construir una sociedad integradora.

La Conferencia exhortó a los organismos internacionales (particularmente a la ONU) a defender el enfoque de la escuela integradora y promover la cooperación técnica y las redes de intercambio, así como apoyar la formación de maestros, los programas piloto, el intercambio de experiencias y la investigación. Sugiere la creación de centros regionales de información y documentación.

⁸⁰ Unesco. *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre necesidades educativas especiales*. Unesco. España, 1994.

⁸¹ Entonces, partiendo de esa simple premisa, lo que se tendría que transformar es el sistema educativo y no crear un modelo de escuela destinada a un grupo por sus características.

⁸² *Ibid.* Pp. 11.

Se insta a los gobiernos a dar la prioridad más alta a los proyectos inclusivos, adoptándolos con carácter de ley y como política, creando mecanismos descentralizados y participativos de planificación, supervisión y evaluación de los programas. La legislación debe reconocer el principio de igualdad de oportunidades de los niños, jóvenes y adultos con discapacidad.

En el largo trecho que va de los primeros documentos internacionales a la Declaración de Salamanca (*Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948*⁸³, *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de 1990* y la resolución 48/96 aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su 48ª reunión del 20 de diciembre de 1993. “*Normas uniformes de las Naciones Unidas sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad.*”), se fueron vertiendo conceptos básicos que hoy nos permiten ver la discapacidad y las necesidades educativas especiales de una forma completamente diferente. No obstante, hace falta crear una cultura de la discapacidad. Lo que quiero decir con esto es que el derecho a la diferencia, la normalización, la aceptación de la diversidad y la integración educativa y social, son principios que hemos asumido por igual unos y otros, la población discapacitada se sabe diferente, pero no por eso debemos tratarla diferente, sino como iguales, tal vez con las consideraciones que otorgamos en condiciones normales a cualquier persona. En todo caso es una labor que implica un cambio de enfoque radical en la percepción y en la manera de concebir los servicios educativos para todos los niños y jóvenes.

⁸³ Declaración Universal de Derechos Humanos ante la Organización de las Naciones Unidas (ONU) de 1948 disponible en <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=14420> consultado el 23 de junio de 2012.

2.6. Programa de Desarrollo Educativo (1995-2000).

Recapitulando: en la década del los 80, da Inicio el Neoliberalismo en México durante la administración de Miguel de la Madrid (1982-1988). Década de los 90 Consolidación de políticas neoliberales y acuerdos comerciales. 1990 Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. 1992.- Descentralización educativa. 1993.- Resolución de la ONU sobre las *Normas Uniformes de las Naciones Unidas sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*. 1993.- Promulgación de la Ley general de Educación. 1993.- Promulgación de la Ley de Inversión extranjera. 1994.- Inicio de la Administración de Ernesto Zedillo (Ex Secretario de Educación Pública). 1994 Movimiento de Integración Educativa. 1994.- Inicio de operación de los Centros de Atención Múltiple. 1994.- Declaración de Salamanca. 1994.- Surgimiento del CENEVAL. 1995.- BM publica “*La enseñanza superior, las lecciones derivadas de la experiencia*”.

Así pues, El *Programa de Desarrollo Educativo (1995-2000)*⁸⁴ viene a sumarse a las políticas anteriores y debemos considerarlo como un plan de trabajo articulado para fortalecer a su referente el ANMEB de 1992. En su mismo texto señala: “*el programa define un conjunto de tareas para consolidar innovaciones que están en marcha a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa...*”. Lo que de este programa puedo distinguir, es que retoma al discretamente las recomendaciones hechas por el Banco

⁸⁴ Este programa se puede apreciar en diversos documentos emitidos por la Secretaría de Educación Pública. Se encuentra en forma explícita en el Informe Nacional sobre la Educación emitido por la SEP en el año 2003. México.

mundial, de modo que, según el *Programa de Desarrollo Educativo (1995-2000)* los ejes bajo los que se articularía a la educación fueron:

- Elevar la calidad en la evaluación educativa: (Y para ello ya se contaba con un instituto como el CENEVAL).
- Apertura a la búsqueda de más y mayores fuentes de financiamiento. Las empresas y particulares podrían solicitar a las universidades estudios e investigación a un precio mucho menor del que hay en el mercado. Lo que quiero decir con esto es que una de las preocupaciones centrales del Banco Mundial fue su interés por reducir los costos de la educación pública, en ese sentido el organismo descalificó los presupuestos que se destinaban a este rubro y su argumento es que no se reflejaba ni la calidad ni la eficiencia y por ello recomendó tres formas de financiamiento. Una, la participación de los estudiantes en los gastos mediante el pago de cuotas (derecho de inscripción); el organismo sugiere que los estudiantes y sus padres aporten “en promedio entre el 25% y el 30% del costo por estudiante de la enseñanza que corre por parte del Estado” Así se puede leer en el documento. Segundo; Obtención de fondos mediante los ex estudiantes y fuentes externas. Tercero; Actividades de generación de ingresos “*como los cursos breves de formación profesional y los contratos de investigación para la industria y los servicios de consultoría*”, finalmente, Venta de productos por empresas auxiliares como hospitales, librerías,

cafeterías y albergues para estudiantes, así lo expone en su artículo la profesora Alma Maldonado⁸⁵.

- Fomento a la educación privada para lograr una mayor diversificación. (ya desde algunos años atrás venían surgiendo escuelas e institutos educativos que ofertaban estudios en poco tiempo y con validez oficial)

No es gratuito pues, que sea en este periodo (sujeto a políticas neoliberales) que se fortalece la educación privada. Esta se consolidó y cambió el sentido de la educación en México para comenzar a verse como un negocio. La apertura de la educación privada se consolidó con acuerdos económicos internacionales, por ejemplo, la firma del TLC con Canadá y Estados Unidos⁸⁶. Una apertura comercial que representaba para México una competencia en todos los ámbitos y que para poder estar en igualdad de condiciones requería de personal técnico y especializado que se integrara a la industria. *“El viraje neoliberal afectó los fundamentos (tanto ideológicos como instrumentales) del Estado posrevolucionario: de un Estado benefactor, protector de empresarios y trabajadores, se pasaba a otro que los abandonaba a los embates de las fuerzas “fuerzas libres del mercado” externo”*⁸⁷ Las escuelas privadas presentaban la posibilidad de formar en poco tiempo esos perfiles profesionales que se requerían con urgencia. No importaba que el egresado presentara debilidades en otras áreas del conocimiento. Esa es la tendencia. En ese

⁸⁵ Maldonado, Alma. “Los organismos internacionales y la educación en México, el caso de la educación superior y el Banco Mundial” en; *Perfiles educativos*, enero-marzo. Número 87 UNAM, 2000, México.

⁸⁶ Aboites, Hugo. *Viento del Norte. TLC y privatización de la Educación Superior en México*. UAM/plaza y Valdez, México. 1999. Pp. 146-162.

⁸⁷ Revueltas, Andrea. *Las transformaciones del Estado en México: Un neoliberalismo “a la mexicana”*, UAM. México, 1996 pp. 71.

sentido, el intento de mejorar estructuralmente la educación privada en México, no lleva necesariamente a la mejora sustantiva. Quedan así expuestas las políticas educativas para el sistema escolarizado privado emitidas desde la cúpula del poder económico.

Definitivamente la mejora de la educación, es que cumpla con su función educativa y pedagógica; es decir, que posibilite la formación del sujeto en términos culturales y científicos; es decir, de conformación ética moral, estética, políticas que lleven al sujeto a constituirse como un buen profesional, no obstante, para efecto de la Educación Especial, hay que asociar la calidad de la educación que se pueda impartir al tema de la función social que cumple la educación. Discutir la función social de la Educación Especial en la Ciudad de México, implica el modelo de ciudad, de sociedad y de nación que podemos construir.

Resumiendo. En un momento histórico como el señalado, y con programas educativos como éste, la educación adquiere un carácter instrumental, es decir, se configura en un medio; es decir, pensar el uso de la educación (como si esta fuera una cosa u objeto) con fines de obtener un certificado que conlleve al individuo (generalmente un joven estudiante) a ocupar un puesto distinto y mejor en la escala social. De esta manera, frente a las preguntas ¿por qué cada vez más jóvenes desean tener estudios superiores, o sea encaminan sus acciones para estar en un grado académico mayor? ¿A qué obedece el incremento de estudiantes en todo tipo de escuelas? ¿Acaso los integrantes de la sociedad, en este caso los jóvenes, están cada vez más ávidos de educación? La respuesta a estas interrogantes, es una sola. El fin de asistir a la escuela se ha constituido en la búsqueda irrestricta de obtener un certificado que sirva para escalar tanto social como

económicamente. Con mucha mayor razón es la idea que permea entre la población con algún tipo de discapacidad. Es por ello que el crecimiento y desarrollo de la sociedad moderna, ha traído como consecuencia, en primera instancia la constitución de la educación como sistema. O sea, la creación de instituciones de educación más especializadas (las escuelas especiales no se podían quedar al margen de esta tendencia), y al mismo tiempo, como resultado de la intensa competencia, la creación de exámenes más sofisticados. En ese sentido es que Max Weber señala:

“Las instituciones educacionales [...] universidades, y también las academias técnicas, escuelas empresariales, escuelas superiores, y otros centros de grado medio, se ven dominadas se ven dominadas o influidas por la exigencia del tipo de educación que produce un sistema de exámenes especiales y la pericia instruida cada vez más indispensable de la burocracia moderna”⁸⁸

Así, el concepto de Enseñanza y que se aplicará para la educación Especial refleja la complejidad, la organización, normalización de la educación como parte de un sistema desarrollado y dominado por la estructura burocrática nacional. Más adelante el mismo Weber señala:

“La burocratización del capitalismo, con su demanda de técnicos, empleados etc. Con una instrucción experta, ha introducido exámenes en todo el mundo. Sobre todo, este proceso recibe un impulso adicional gracias al prestigio social de los certificados educacionales adquiridos por medio de estos exámenes especializados. Ello sucede tanto más cuando la patente educacional se canjea por

⁸⁸ Weber, Max. *Ensayos de sociología contemporánea*. Artemisa. México. 1986. Pp. 226.

ventajas económicas. En la actualidad, el certificado e educación se está convirtiendo en lo que la prueba de legitimidad fue en el pasado.”⁸⁹

Es por esto que se requiere ser claros, en una sociedad moderna como la actual, cuando la exigencia en todos los ámbitos laborales de un currículo regular, con un nivel académico “aceptable” y diversos cursos, diplomados seminarios etc. impartidos de preferencia por expertos, los certificados adquieren un valor no sólo simbólico y de un logro alcanzado, sino un valor económico que se mantiene en tanto pertenece a un número limitado de personas, por supuesto, de lo que se trata es de limitar la oferta para ocupar posiciones que se encuentran monopolizadas por parte de los titulares de los certificados educacionales, entre más alto el nivel académico, muchos menos serán los elegidos. Quedan así expuestas las políticas educativas para el sistema escolarizado público en las últimas dos décadas del siglo XX.

Ahora, veamos cómo se aplicaron estas medidas educativas de corte neoliberal en la Educación Especial y cuáles fueron sus repercusiones y el alcance de su impacto, si fue favorable o no.

⁸⁹ Ibid. Pp. 228.

Capítulo 3

Escuela caso: CAM número 71 en Iztapalapa.

Una vez que veas que la imagen que tiene un niño de sí mismo comienza a mejorar, verás logros significativos en diversos dominios, pero lo que es aún más importante, verás un niño que está empezando a disfrutar más de la vida.

Wayne Dyer

Una de las vertientes historiográficas más consolidadas en las últimas décadas, es la denominada microhistoria⁹⁰. No pretendo extenderme en una exposición detallada de esta, tan sólo señalaré que, en líneas muy generales, puedo decir que esta apuesta historiográfica apunta a una reducción de la escala de observación a la hora de realizar una investigación. El principal interés de la historia se concentra en los hechos y en los individuos, y sólo la microhistoria, que centra su interés en los individuos específicos puede dar cuenta de cómo se engarzan y entretajan distintos elementos del contexto en un espacio y momento claramente definido para concretar una realidad única. Como sucede en una escuela motivo de esta investigación. Hacer microhistoria, creo que es la forma adecuada de obtener información acerca de cómo las personas insertas en un determinado contexto espacial y temporal, experimentaron sus condiciones de vida cotidiana.

⁹⁰ Tal vez, los dos artículos más significativos y claros, acerca de las formas de concretar los estudios de carácter microhistórico y que son en los que me apoyé, son los de Giovanni Levi, "Sobre microhistoria", en Peter Burke (ed.). *Formas de hacer Historia*, Madrid, Alianza, 1996, pp. 119-143 y Jacques Revel, "Microanálisis y construcción de lo social", en *Anuario del Instituto de Estudios Históricos y Sociales*, número 10, Tandil, 1995, pp. 125-143.

De la misma manera, creo que uno de los postulados teóricos de Luis González y González en su *Invitación a la Microhistoria* resulta apropiado para este propósito. Cito textualmente una idea que para mi resulta relevante: "Lo importante no es el tamaño de la sede donde se desarrolla, sino la pequeñez y cohesión del grupo que se estudia, lo minúsculo de las cosas que se cuentan acerca de él y la miopía con que se las enfoca."⁹¹

Antes de abordar de manera particular la escuela caso, consideré necesario investigar otras escuelas de la zona que se encuentran bajo esta misma modalidad educativa. El contexto social y las similitudes entre una y otra escuela no son ajenas al análisis. Así pues, me dirigí a dos centros sujetos a la transformación en cuestión⁹² para obtener una panorámica más amplia de los CAM antes de retomar la particularidad de este trabajo.

El objetivo que me tracé desde un principio fue identificar los principales cambios en términos organizacionales a los que se sometió a estas escuelas a partir de la integración educativa y poder extraer la valoración que de ella hacen los miembros de estas comunidades, entrevisté y aplique el cuestionario tanto a directores cómo a maestros, personal de apoyo, y algunos padres de familia.

El ingreso a las instalaciones para realizar las entrevistas requirió de una autorización emitida por la Dirección General de Servicio Educativos Iztapalapa. El

⁹¹ González, Luis. *Invitación a la microhistoria*. FCE, México. 1972, pp. 14.

⁹² Centro de Atención Múltiple número 20 y el Centro de Atención Múltiple número 58, ambos ubicados en la zona de Iztapalapa y corresponden a planteles cercanos a la escuela caso.

protocolo de prácticas de campo contempló 2 semanas: del 11 al 22 de abril del 2011. Únicamente 10 días para la recabar la información en tres planteles.

Las entrevistas, se hicieron al interior de las escuelas, generalmente en los recesos, o al concluir las actividades del horario escolar, algunos entrevistados me obsequiaron el tiempo para la sesión de preguntas y respuestas. Los sujetos participaron libre y voluntariamente. Además de informarles del propósito de la investigación, se garantizó el absoluto respeto a su confidencialidad y por eso no todas las entrevistas tienen el nombre del entrevistado. No fue necesario profundizar, nada más “rascarle” un poco.

Las respuestas por parte del cuerpo docente me indican que no hubo la información ni la preparación suficiente dentro de las escuelas para realizar los cambios propuestos por las autoridades. Personas entrevistadas de los dos centros mencionan que cuando se realizó el cambio de escuelas con el modelo anterior a la nueva modalidad, no se establecieron los lineamientos de trabajo, únicamente se les sugirió lo que debían modificar en términos de organización y funcionamiento⁹³. Y esto, se los hicieron saber a través de los cuadernillos oficiales. Al parecer, son muy pocas las escuelas que se acercaron a lo que las autoridades educativas pretendían. Sobre todo en cuanto a funcionamiento.

⁹³ Estas instrucciones les fueron dadas de manera impersonal al entregárseles el documento emitido por la Dirección de Educación Especial del Distrito Federal denominado: *Cuadernos de Integración Educativa*. Edición que estuvo a cargo de la Secretaría de Educación Pública en el año de 1994 sin explicarse todavía porque fueron distribuidos hasta el ciclo escolar de 1999-2000.

3.1. Ubicación geográfica y específica del Centro de Atención Múltiple 71.

He querido ubicar la escuela objeto de este estudio, porque uno de los argumentos para justificar la baja matrícula era la falta de población en condiciones de discapacidad que se encuentre en edad escolar. Y he encontrado que esa no puede ser la causa de una baja en la población estudiantil. La escuela caso pertenece a una zona densamente poblada de la delegación Iztapalapa y lejos de lo que pueda pensarse, en comparación de otros CAM, la escuela sostuvo para el periodo estudiado de 1994 al 2000 una población aceptable (12 grupos en un solo turno con un promedio de 18 estudiantes por grupo en promedio). Una población escolar por encima de los 200 estudiantes.

Para ubicar con precisión mi escuela caso, me remito a la Ciudad de México y a una de las 16 entidades delegacionales, Iztapalapa, que para el periodo que estamos estudiando (1994-2000) ya resultaba ser la más densamente poblada. Colindancias: Al norte con Iztacalco, al sur-oriente con Tláhuac, al nororiente con el Estado de México, y al surponiente con Benito Juárez, Coyoacán y Xochimilco. Véase los siguientes mapas.

Imagen fotográfica 1



Fuente: Tomado de Wikimapia

Imagen fotográfica 2.



Fotografía tomada por Edgar Mariscal

Con la ubicación precisa del Centro de Atención Múltiple número 71, pasemos a ver la composición del organigrama escolar.

3.2. Instalaciones del Centro de Atención Múltiple Número 71.

La institución inició sus actividades en 1982 bajo la denominación de Escuela de Educación Especial adscrita a la Secretaría de Educación Pública. Sus instalaciones consistían en un viejo caserón ubicado en la zona aledaña al centro de Iztapalapa. El inmueble fue remodelado con el fin de poder ofrecer el servicio educativo a niños con discapacidad.

En 1988, ante el crecimiento urbano, y la amenaza de invasión por parte de colonos organizados en el Cerro de la Estrella, es que las autoridades delegacionales realizaron una importante inversión para resguardar el lugar. En la parte superior del cerro, resguardado por el INAH por considerarse un lugar ceremonial prehispánico, se construyó un museo y se destinó una fuerte partida presupuestal para que a las faldas de este lugar se construyera lo que hoy es el Centro Social Villa Estrella.

En 1992 ante el arribo del *Movimiento de Integración Educativa*, la población escolar se incrementó con estudiantes que no presentaban discapacidad y esto obviamente generaba alguna confusión. “*Tal confusión también provocó la falsa creencia de que un CAM es igual a una escuela regular y que no hay diferencia entre un servicio y otro, por lo que pueden escolarizarse estudiantes con y sin discapacidad. Frecuentemente, esto se impulsó con el propósito de no disminuir la matrícula de estudiantes y no desaparecer como servicio educativo.*”⁹⁴ De las Instalaciones construidas en el Centro Social Villa

⁹⁴ Secretaría de Educación Pública, Programa Nacional de fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. SEP. México. 2002. pp. 24.

Estrella (entre ellas varios edificios, un comedor popular, áreas verdes, una biblioteca y dos planteles), una de ellas fue destinada a la reubicación de la escuela y para el inicio del ciclo escolar 1994-1995, se transformó en el Centro de Atención Múltiple 71 “Juan Huarte de San Juan” entrando en operación en sus nuevas instalaciones en el inicio del ciclo escolar 1994-1995.

Imagen 3.⁹⁵



Fotografía tomada por Edgar Mariscal Ramírez

Para el ciclo 1994-1995, el plantel reiniciaba operaciones en las instalaciones ubicadas al interior del Centro Social Villa Estrella con la ventaja de que el espacio se encontraba resguardado por la Secretaría de Seguridad Pública. De manera que, este plantel estrenaba formato, nueva modalidad y nuevas instalaciones.

⁹⁵ Este cartel presenta una errata, dice Duarte cuando en realidad debería decir Huarte.

Imagen 4.



Fotografía tomada por Edgar Mariscal Ramírez

Todo el complejo de Centro Social Villa Estrella se encuentra en un terreno irregular, por ello fue acondicionado con escalinatas y rampas de acceso. El día de hoy, los pasillos a lo largo del terreno se encuentran cubiertos y en esta imagen presentamos el acceso al Centro de Atención Múltiple número 71.

Las condiciones físicas del lugar son propicias para la atención de personas con discapacidad y los directamente beneficiarios de la infraestructura es la población escolar.

Imagen 5.



Fotografía tomada por Edgar Mariscal Ramírez

Durante la construcción del complejo se realizó un esfuerzo por respetar el arbolado original de la zona. Aquí se aprecia otro de los pasillos del complejo que comunica al comedor popular.

Las instalaciones y los espacios logran generar un sentido de pertenencia y de identidad en la comunidad, sin embargo, considero que hace falta hacer partícipes del mantenimiento y de las óptimas condiciones de funcionamiento a todos los involucrados.

Imagen 6.



Fotografía tomada por Edgar Mariscal Ramírez

En esta imagen se aprecia una de las áreas deportivas ubicada en el límite norte del complejo y aledaña al Centro de Atención Múltiple número 71. En ese sentido, los espacios no son exclusivos del centro educativo, se comparten con la comunidad de la zona permitiendo una constante interacción entre personas con y sin discapacidad, lo paradójico es que sean los niños y personas con discapacidad las minorías que asisten a la escuela caso y que hacen uso del complejo construido con estas características.

Imagen 7.



Fotografía tomada por Edgar Mariscal Ramírez

Vista de la parte posterior del plantel, instalaciones con dos niveles de construcción y ventanales resguardados, un área que aprovecha la entrada de luz y se encuentra lejos del ruido urbano. No obstante, se aprecia un mantenimiento insuficiente, la acumulación de hojarasca da un mal aspecto. El mantenimiento de las áreas comunes corresponde a la administración del Centro Social Villa Estrella, pero al parecer hace falta una mejor administración que se esfuerce en lograr una mejor imagen.

Imagen 8.



Fotografía tomada por Edgar Mariscal Ramírez

El Centro Social Villa Estrella cuenta con una Biblioteca especializada en textos en Braille, nombrada en idioma Náhuatl "Tiléctic - Mixtli" cuya traducción al castellano es: Nube oscura, en la imagen la fachada principal. Lo que hay que mencionar, es que este lugar no cuenta con visitantes constantes, a pesar de mantenerse abierta al público la mayor parte del tiempo se encuentra vacía. Se hace necesario buscar los mecanismos para obtener un mayor provecho de los recursos y de estos espacios.

Imagen 9.

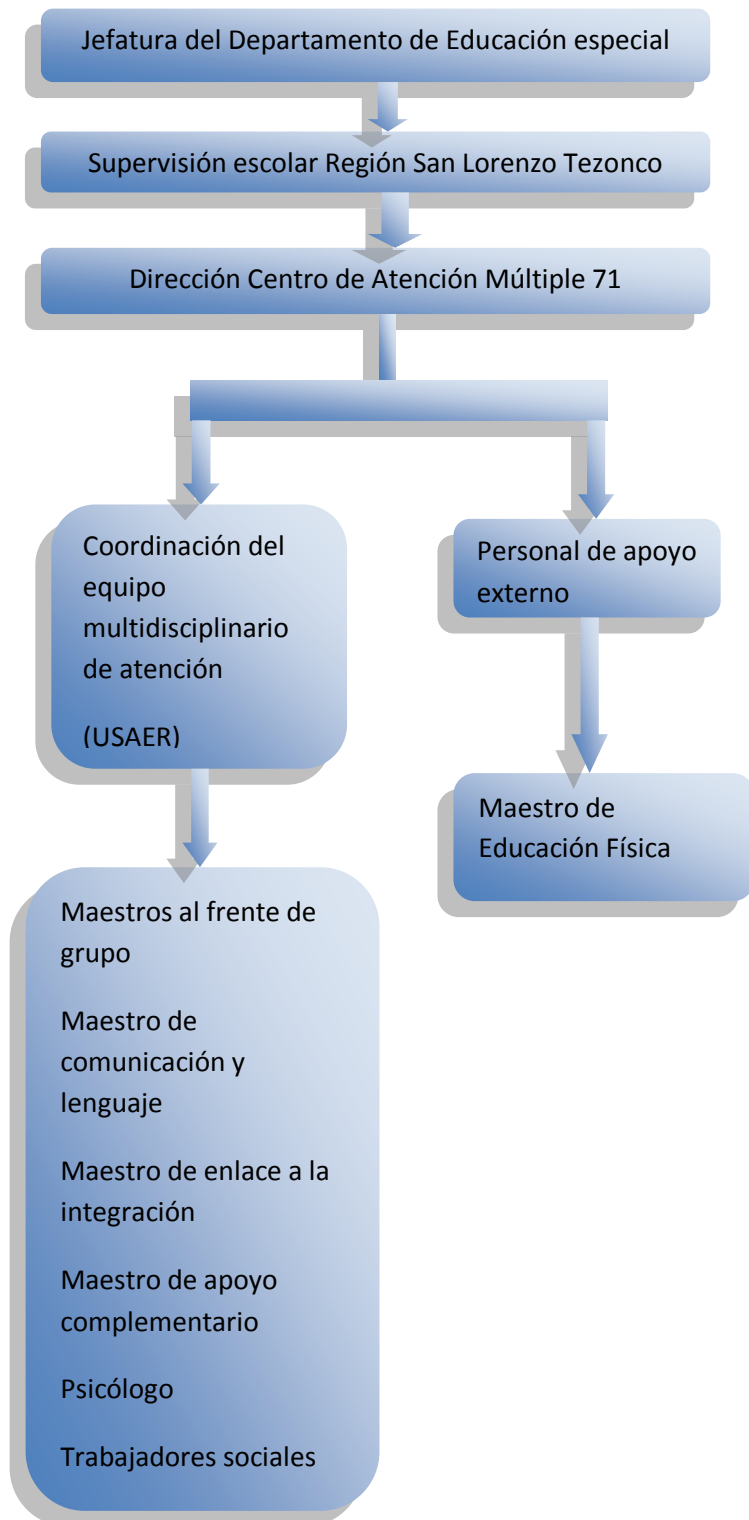


Fotografía tomada por Edgar Mariscal Ramírez

Son varios los servicios de tipo social que se ofrecen en el complejo. Por un lado se pretende cubrir servicios a la comunidad y por otro la operación del CAM. De manera que en todas partes se incluyen rampas y barandales para facilitar acceso y evacuación en consideración a la población con discapacidad. Instalaciones que son congruentes con el principio de equidad e integración con miras a erradicar la discriminación. La conservación de la vegetación en todo el complejo permanece como mudo testigo del desarrollo urbanístico que conforma el día de hoy, un lugar de confort para propios y extraños.

3.3. Organigrama escolar.

El siguiente esquema obedece a la jerarquización en la toma de decisiones y funciones de la institución. Lo paradójico es que para efectos prácticos resulta inoperante. Resulta sorprendente que la Dirección escolar no se considera a la cabeza del organigrama y la jefatura de Educación Especial no tiene presencia física en el plantel. Ello obstaculiza la resolución de problemas y le resta autoridad a la figura del Director, los maestros ante grupo se encuentran suscritos a decisiones del Grupo USAER.



3.4. El cuerpo directivo ante las transformaciones del modelo educativo

Se entrevistó a 2 directores y un responsable interino (una de las escuelas al momento de la investigación no contaba con director) He querido presentar el análisis de los cuestionarios jerarquizando las respuestas más recurrentes y presentándolas en un listado, esto nos permite (creo) extraer la muestra, que finalmente es lo que nos interesa.

En la siguiente respuesta de un director. Se aprecia que evade responder si los cambios se apegaron al formato de la nueva modalidad para destacar el desempeño del cuerpo docente.

“El cambio a la nueva modalidad ha sido paulatina... poco a poco. La población estudiantil también se ha modificado. Mire, antes... en estas escuelas sólo se inscribían niños con alguna discapacidad física, dependiendo del diagnóstico que daba el especialista, se canalizaban a otras instituciones... [...] y así, ahora, tenemos estudiantes que no presentan discapacidad [...] y los maestros hacen un buen trabajo”⁹⁶

Al parecer la pregunta tomo a este director por sorpresa, pude darme cuenta que titubeo al responder, pero en su respuesta asume que los cambios propuestos por las autoridades educativas no se dieron en lo inmediato.

Aquí otro testimonio que pone énfasis en que se siguen los lineamientos que provienen de las autoridades.

“Bueno, todos los cambios requieren de un tiempo adecuado para su aplicación. Los resultados nunca son inmediatos. Tenemos las orientaciones generales dictadas

⁹⁶ Entrevista: Directivo CAM 20. 11 de abril 2011.

por la Dirección General, pero tratamos de ser flexibles en cuanto a su aplicación... en la práctica los docentes prefieren realizar actividades adicionales que refuercen el aprendizaje de los chicos, se implementan ejercicios de lecto-escritura y ponemos un mayor énfasis en el cumplimiento de los programas de estudio y en las actividades que les dan seguimiento... todos los niños reciben asesorías personalizadas en las áreas en que tienen problemas. A los chicos que están por concluir sexto grado se les prepara para el examen Enlace para que ingresen a la secundaria... en fin... se trabaja mucho para que salgan y continúen su preparación. .”⁹⁷

De acuerdo a este testimonio me pude percatar que los directivos tienen una carga de trabajo que tiene que ver con los lineamientos y una calendarización del ciclo escolar, la presión consiste en el cumplimiento de los programas educativos, Se pone mayor énfasis en la preparación de los chicos, pero se tiene una actitud tolerante para con los profesores que están frente a grupo con estudiantes que presentan discapacidades, se les otorga libertad para las adecuaciones que consideran necesarias para el óptimo aprovechamiento de los estudiantes.

Los directores manejan la información de los principios que articulan las tareas en materia de educación especial. El siguiente testimonio es muestra de ello.

“En México la Educación Especial no es un descubrimiento nuevo, en muchos países se están haciendo cosas muy interesantes y nuestro país está haciendo replicas de modelos que han tenido éxito, yo creo que para poder estar en un nivel similar o parecido al de otros países se requerían estos cambios, en los últimos años, se han realizado reuniones en España, y en la ONU que tienen que ver con las nuevas tendencias... no se trata de hacer comparaciones.... Se trata de elevar el nivel y retomar las cosas buenas que si han dado resultados.... Los acuerdos

⁹⁷ Entrevista: Directivo de CAM 58. 15 de abril de 2008.

internacionales nos exigen tomar medidas similares a otros países, se trata de compartir experiencias y asumir los mismos compromisos.”⁹⁸

Los directores de los CAM realizan juntas de trabajo frecuentemente para revisar las políticas generales y los últimos avances de la integración educativa, es una medida establecida para todos los participantes del Acuerdo de Salamanca.

Los directivos asumen con entusiasmo que se han logrado cambios cualitativos y que ello se ve reflejado en los chicos. Durante el descanso pude percatarme que todos los niños se integran entre sí, conviven y participan de los juegos bajo la atenta mirada del Grupo de Apoyo. Esto se aprecia claramente en la respuesta siguiente.

“la escuela ya no es lo mismo de aquellos años, el día de hoy, todos esos problemas han sido superados y se ve reflejado en los niños quienes están más preparados y asisten con entusiasmo a la escuela”⁹⁹

Los directores se muestran convencidos de que actualmente se realiza una labor muy importante con el fin de que los estudiantes tengan continuidad en sus estudios. Así se aprecia en el siguiente testimonio.

“Esta modalidad no se reduce únicamente a ciclo básico, tenemos preescolar, primaria y secundaria además del nivel Capacitación para el Trabajo, una buena infraestructura y trabajo colegiado con especialistas, finalmente trabajamos para los chicos y ellos también le entran, para los egresados que quieran continuar estudiando, sus estudios tienen validez oficial y son aceptados por escuelas de nivel superior sin ningún problema”¹⁰⁰

⁹⁸ Entrevista: Directivo CAM 58, 15 de abril de 2011.

⁹⁹ Entrevista: Directivo CAM 20, 11 de abril de 2011.

¹⁰⁰ Entrevista: Directivo de la zona escolar CAM 58. 15 de abril de 2011.

Y efectivamente, dentro de los servicios de educación especiales también se cuentan con otras modalidades las cuales abordaré más adelante.

La siguiente respuesta otorgada por un director manifiesta absoluta convicción de que la escuela, además de un buen funcionamiento ofrece la seguridad que los chicos no encontrarían en otras escuelas.

“Tenemos un índice muy bajo de reprobación, y éste se debe más a bajas y ausentismo que a bajo aprovechamiento. Y además déjeme decirle, que en esta escuela, no tenemos registro de ningún problema de bullying ni nada parecido, también es cierto que la población escolar no se compara con las de escuelas regulares, y por eso tratamos de aprovechar al máximo nuestras condiciones de trabajo”¹⁰¹

Así pude constatarlo, tal vez por la baja matrícula de estas escuelas, pero entre el personal docente y el administrativo se ha logrado un ambiente de trabajo muy favorable y se ve reflejado en la aceptación que tienen los chicos de su escuela.

En síntesis: En dos de los tres planteles en que se realizó esta investigación, no hubo ni la información ni la preparación suficiente dirigida a la base (maestros, personal administrativo y padres de familia) con respecto a la nueva modalidad y en qué consistía. Por ello, los cambios se implementaron lentamente y se adecuaron a situaciones específicas. Uno de los directores asegura que se le dio la suficiente información al personal acerca de cómo realizar las adecuaciones curriculares. La principal inquietud radica en una población escolar en donde no todos los estudiantes son estrictamente

¹⁰¹ Entrevista: Directivo CAM 71 22 de abril de 2011.

discapacitados. Por lo menos uno de los directores tenía la información del contexto nacional e internacional (porque ésta se les hacía llegar puntualmente en oficios por parte la Dirección General), pero por alguna razón o por cargas de trabajo esa información no se difundió entre la plantilla docente. En los tres casos, tienen una buena percepción de la nueva modalidad y destacan un mayor beneficio para la población escolar en sus escuelas, en quienes reconocen a los principales depositarios del trabajo que se realiza.

3.5. Los equipos de trabajo ante los cursos de actualización.

Se entrevistó a la mayoría docente de las tres escuelas visitadas, quienes tienen diferentes especialidades, maestras y maestros, entre los cuales algunos se encuentran asignados al grupo de Apoyo (USAER). El siguiente testimonio de una maestra nos remite al momento en que entran en operación los Centros de Atención Múltiple.

“Tengo 22 años trabajando con discapacidad y a mí me tocó la apertura del CAM, antes estaba en otra escuela y simplemente nos avisaron que habría modificaciones en las escuelas, nunca nos informaron en qué consistían las nuevas formas de trabajo... a mí nunca me dieron el curso de capacitación inicial... yo tomé los cursos después de mucho tiempo de venir trabajando en la escuela, simplemente me asignaron a ésta, mi nueva escuela y me presente a trabajar, pero tengo otros compañeros (en otras escuelas) que tuvieron que asistir a los cursos de capacitación para tener asignación”¹⁰²

Sin duda, implementar la operación con un nuevo modelo sin tener la información necesaria, representó serias complicaciones, pero el personal de los Centros desde su

¹⁰² Entrevista: Docente en Educación Especial. CAM 20 12 de abril de 2011.

realidad cotidiana ha logrado dar continuidad a la labor educativa y adecuarse a la nueva modalidad.

Esta misma profesora nos proporciona una visión de los cursos de regularización entendidos dentro del programa de Carrera Magisterial.

“Como... cuatro... o cinco años después de que yo estaba trabajando en esta escuela me informó el director que me iba a curso... desde entonces, hay cursos de actualización, algunos son sólo diplomados que duran dos o tres días y se realizan en diferentes sedes”¹⁰³

Los profesores asignados al Grupo de Apoyo, (USAER) atienden a varios planteles a no ser que sean asignados permanentemente en una escuela, ello les permite tener una panorámica mucho más amplia. Aquí el testimonio de uno de ellos.

“Yo creo que la transformación educativa se ha realizado conforme a lo dispuesto por la Secretaría, hemos seguido la guía curricular y se han aplicado los planes de estudio. A la fecha somos una nueva escuela y no queda nada o muy poco del anterior modelo, a diferencia del esquema anterior, ahora los chicos pueden ingresar sin mayor problema a la escuela regular y quienes presentan examen para nivel medio superior aprueban sin problema, ese es, yo creo la mayor prueba de que la escuela está cumpliendo con lo que se había propuesto.”¹⁰⁴

Entre los docentes encontramos profesores convencidos de su labor y con un alto nivel de compromiso, como el anterior, que además tiene como estímulo ver a sus estudiantes ingresar a niveles superiores.

¹⁰³ Entrevista: Docente en Educación Especial CAM 20. 12 de abril de 2011.

¹⁰⁴ Entrevista: Profesor asignado a USAER. CAM 20, 22 de abril de 2011.

Por supuesto también encontramos docentes que se desentienden de las disposiciones oficiales y ponen atención en obtener resultados positivos siguiendo o no las modificaciones, y toman como base el cubrir los programas de estudio. Muestra de ello es la siguiente respuesta.

“Bueno... las modificaciones se implementaron a partir de la puesta en marcha de los Centros de Atención Múltiple, desde... el 94 y para esto, contamos con el manual emitido por la Secretaría, pero que no se aplique... es otra cosa, la realidad de la escuela es que atendemos a los muchachos con muy buenos resultados”¹⁰⁵

El cuerpo docente de las escuelas pone especial atención al desempeño de los estudiantes, en ese sentido se cumple con propósito de hacer de la escuela un lugar en donde los chicos con o sin discapacidad socialicen y adicionalmente se formen académicamente. Cuando debería de ser a la inversa.

Sin duda no es lo mismo trabajar con un grupo de 40 niños que con la mitad, aún cuando alguno presente alguna discapacidad. Un docente puede preferir el Centro de Atención Múltiple, porque la carga de trabajo es menor ante una baja población, muestra de ello es el siguiente testimonio.

“Tengo 18 años como maestra, y yo solicité me asignaran al CAM porque prefiero trabajar con estos chiquitos... cuando llegué había muy pocos niños, en ese momento los niños con discapacidades leves eran aceptados en la escuela regular y los papás preferían que asistiera a ellas, por muchas razones, o porque les quedaba

¹⁰⁵ Entrevista: Profesor asignado a USAER. CAM 71, 14 de abril de 2011.

más cerca o porque ahí tenían a sus primos o hermanos. Ahora ya tenemos más estudiantes, ya se dan cuenta que aquí les podemos dar una mayor atención.”¹⁰⁶

En síntesis: Las respuestas recabadas del cuerpo docente, fueron más bien en el sentido de los inconvenientes que representó el cambio a la nueva modalidad. Según los docentes, no se le dio la capacitación e información necesaria para realizar los cambios, solamente se les informó que ahora debían trabajar con el currículo regular. Por lo mismo, los docentes entrevistados coinciden en que el cambio fue realmente difícil de llevar a cabo, en primer lugar por la falta de información y por la dificultad que representa a todo el personal haberse formado profesionalmente con una especialización para atender a niños con una discapacidad distinta con las que ahora trabajan, sin embargo, tienen conocimiento de los cursos de capacitación en otros centros. Desde la percepción de los maestros entrevistados, los cambios son positivos y favorecen a los estudiantes.

3.6. Fluctuaciones en la población escolar.

Considere importante entrevistar al personal administrativo porque mucho de lo que sucede en la escuela pasa ante sus ojos y la información que pudiera proporcionar se podría cotejar con las otras entrevistas. Tan sólo retomo las respuestas que me resultaron más significativas. El personal entrevistado tiene antigüedad por lo menos de 15 años y se encuentran familiarizados con las diferentes problemáticas de la escuela. Una de ellas es la composición de la población escolar, por un lado los estudiantes se componen de niños y niñas con y sin discapacidad, y por otro lado no es una población numerosa, es decir, desde la integración educativa el número de estudiantes se vio reducido drásticamente. Todo

¹⁰⁶ Entrevista: Maestra de Educación Especial. CAM 58. 19 de abril de 2011.

parece indicar que obedece a que la mayor parte de los niños fueron reubicados en escuelas regulares. He aquí el testimonio:

“Aquí, en ésta escuela ya desde mucho antes asistían niños y niñas con distintas discapacidades, unas más graves que otras... y a todos se les daba clases... antes teníamos más niños, pero ahora a los chiquitos con problemas leves los reciben en la escuela normal, y aquí también pueden venir niños sin discapacidad, en eso no hay mucha diferencia. En un principio muchos de los cambios fueron aparentes, casi de nombre nada más, pero ahora lo que tienen que aprender los muchachos es mucho más... ya comparten el programa de las escuelas regulares, ahora es más difícil para ellos, pero ahora tienen el apoyo de los especialistas, de la psicóloga, del terapeuta físico, del médico escolar... del grupo de apoyo [...] y muchos de los maestros toman los cursos de actualización.”¹⁰⁷

Así pues, se tiene una percepción de mayor dinamismo en relación con el modelo anterior, lo que se puede destacar es que con el tiempo, ahora hay más trabajo multidisciplinario.

“Al principio, en nada. Tal vez en el nombre... la verdad no se veían muchos cambios, hasta que se comenzó la capacitación en los talleres y los cursos... hasta nosotras teníamos que ir, luego se integro el equipo de apoyo del USAER, la dirección hacía inspecciones, la verdad es que al principio estaba muy tranquilo, pero con el tiempo.... Bueno, ya nada es igual.”¹⁰⁸

En síntesis: En el tópico sobre los cambios efectuados y no efectuados, podrá apreciarse que se presentan toda la gama de posibilidades, desde la institución en que el cambio solamente fue de nombre hasta la institución que funciona de acuerdo con la organización propuesta por las autoridades. Las razones para no cambiar se relacionan

¹⁰⁷ Entrevista: Secretaria CAM 71, 13 de abril de 2011.

¹⁰⁸ Entrevista: Secretaria CAM 58, 20 de abril 2011.

principalmente con la falta de información y capacitación. El llamado cambio, nunca incluyó las instalaciones físicas del plantel, ni tampoco el mantenimiento porque ello corresponde a otro rubro, el financiero.

3.7. Cobertura y demanda escolar.

De la serie de entrevistas realizadas a los padres de familia en los tres planteles (todas mujeres), se puede apreciar que (en términos generales) hay una valoración positiva de las escuelas y la atención que se ofrece. Muchos estudiantes han sido canalizados a estas escuelas aún cuando no son vecinos de la demarcación, ello les impone un esfuerzo adicional para trasladarse desde sus domicilios hasta la escuela y no dejan de manifestar su inconformidad ante la falta de planteles más cercanos. Otra de las inconformidades tiene que ver con las ausencias de profesores. De las personas entrevistadas, cuatro mujeres trabajan cerca de la escuela y dos son familiares directos (abuelas), que se encuentran dedicadas a cuidar a los niños y en general se encuentran satisfechas con la institución. Aquí las respuestas más representativas de lo anterior.

“Mire, la escuela está muy bien, las autoridades ponen mucha atención y el supervisor de zona está muy al pendiente de todo, su visitas son frecuentes, pero con lo que estamos inconformes es con las ausencias de los profesores, eso si nos afecta. Cuando un profesor falta o tiene “comisión” (así nos dicen), otro profesor tiene que atender a dos o tres grupos... yo creo que eso está mal. Pero fuera de eso, los niños trabajan bien.”¹⁰⁹

Una parte importante de la población escolar, pertenece a la zona aledaña a la escuela y eso supondría que la cobertura de escuelas regulares en la zona es insuficiente, y

¹⁰⁹ Entrevista: Madre de familia. CAM 20. 11 de abril de 2011.

por ello los padres y las madres optan por inscribirlos en el CAM, pero esto no es así, la cobertura es amplia, al parecer los familiares optan por la escuela por comodidad que representa la cercanía a sus domicilios.

A esto hay que agregar, que muchos padres de familia tienen una falsa percepción de lo que es una Escuela Especial, la entienden como una modalidad más, pero escuela primaria al fin, y su principal preocupación es encontrar lugar para sus hijos en la escuela.

Obviamente, los padres con niños con discapacidad tienen una dimensión mucho más clara de la función de la escuela, son más críticos y demandantes. El siguiente testimonio es prueba de ello.

“No, pero déjeme decirle, antes de llegar yo a esta escuela, busqué otras opciones, incluyendo privadas y otras de asociaciones civiles. Estuve asistiendo a la fundación para la atención de niños con meningocele (mi niña tiene mielomeningocéle)... Sí, muy bonitas y limpias y nos tratan con “algodones”, pero algunas resultaban muy caras y no son estudios con validez oficial. Aquí, cuando mi hija salga... puede entrar a la escuela oficial sin ningún problema.”¹¹⁰

El Centro no es ajeno a una problemática recurrente en todas las escuelas del país, la falta de presupuesto. Como una muestra el siguiente testimonio.

“Bueno, yo no sé como sea en otras escuelas... pero no creo que haya mucha diferencia... desde que mi hija está en esta escuela, yo vengo participando en la mesa directiva y resulta que nunca nos han enviado el mobiliario que solicitamos aquí en la escuela, nunca hay presupuesto y somos los padres los que damos la cuota de cooperación para que se pinte... todos los años se invierte en pintura...”

¹¹⁰ Entrevista: Madre de familia. CAM 20, 11 de abril de 2011.

pero del mobiliario que ya no sirve, ese nunca lo reponen. Mire... allá atrás hay un montón de bancas amontonadas.... Tampoco se pueden tirar porque dice el director que es propiedad de la escuela... que todo eso esta inventariado y no se puede sacar así como así. Pero eso... la verdad es bueno porque se ve que hay control de todo.”¹¹¹

En síntesis: Lo que se puede rescatar de estas entrevistas es que por parte de las familias hay aceptación y se encuentran satisfechos con el desempeño de la institución y de sus familiares. Sus expectativas son grandes y evalúan como positivo los cambios que se implementan. Perciben un profesionalismo por parte del cuerpo docente y del equipo de apoyo. De lo anterior podemos concluir que los Centros de Atención Múltiple visitados, se han logrado posicionar como escuelas con una buena aceptación por parte de la comunidad que los conforma, no se trata de que sean escuelas en donde sus niños salen muy bien preparados, se trata más bien de que se han convertido en lugares de confort para los niños, con el cual se identifican y ello les permite interactuar con otros chicos de sus edad, independientemente de tener o no alguna discapacidad.

Ahora bien, con la información que me arroja el análisis de las entrevistas realizadas en tres planteles de la misma zona, y al poder cotejar diferencias y coincidencias, surge una pregunta; ¿Cómo funcionan actualmente los Centros de Atención Múltiple? Una panorámica general: En cuanto al funcionamiento actual de la institución, se observó que la cultura organizacional de las escuelas es muy distinta a lo que se esperaba. En dos planteles (CAM 58 y CAM 20) se sigue trabajando en la elaboración del Manual de Operación. La falta de éste propicia situaciones muy diversas. Por ejemplo, en el CAM 20 los padres

¹¹¹ Entrevista: Madre de familia CAM 71, 21 de abril de 2011.

pueden llegar tarde sin que nadie les diga nada, se hace hincapié en la puntualidad, pero no existe la figura de retardo. En el CAM 58 pude observar que se permite la permanencia de familiares. El número promedio de estudiantes por grupo es de 18. En los tres planteles la función del Grupo de Apoyo es indistinta, pueden atender a grupos enteros como profesores o pueden trabajar con un modelo más bien clínico individualizado. En ese sentido si se lleva a cabo el trabajo multidisciplinario.

En ese orden de ideas, la escuela cuenta con un terapeuta de lenguaje.¹¹² La terapia se deja a criterio del terapeuta, así como la regularidad en su aplicación, en cualquier caso no está definido el tiempo de atención. Se canaliza en forma individual al niño que lo necesite, todos están de acuerdo en que existen niños sin ninguna discapacidad. Los padres coinciden en que sus hijos han presentado avances positivos. Para dar seguimiento a los ex estudiantes, se requiere necesariamente la reinscripción en la modalidad de asesoría con aval de los padres.

En cuanto al trabajo que realizan los docentes, se encontró que para su práctica pedagógica retoman dos tipos de propuestas curriculares: La Guía Curricular de Educación Especial y/o el Programa de Educación Regular, con adecuaciones curriculares; o bien, se les deja a criterio si realizan una combinación de ambos currículos. De nuevo, en este punto, se acercan muy poco en su funcionamiento a lo que las autoridades educativas pretendían.

¹¹² La terapia de lenguaje es un recurso pedagógico que consiste básicamente en la lectura en voz alta.

Cuadro 2.**Contrastes observados en el funcionamiento de estas 3 escuelas a partir de la aplicación del modelo de integración en 1994.**

Fortalezas	Debilidades
<p>El personal se ha conformado en un equipo de trabajo consolidado con un mayor compromiso que hace que la escuela funcione mejor en todas las áreas.</p> <p>Se han programado reuniones periódicas con los padres de familia, quienes se ven más involucrados en el desarrollo de sus hijos.</p> <p>Durante la presente investigación, el personal docente participa en los cursos de actualización</p> <p>Sustituyendo la falta de recursos, se realizan diversas actividades que fomentan una mayor convivencia, integración y socialización entre los estudiantes independientemente de la discapacidad que presenten.</p>	<p>Los docentes consideran que la Guía curricular es una imposición y es mejor trabajar como antes, tomando en cuenta “las verdaderas necesidades de los estudiantes”.</p> <p>Para obtener la inscripción en cualquiera de estas escuelas, los padres deben presentar el oficio de canalización a ese plantel, oficio que se obtiene en la Coordinación Escolar.</p> <p>Los cursos corresponden a diversos módulos de la llamada carrera magisterial y no a la capacitación en Educación especial.</p> <p>Por falta de presupuesto, la mayor parte de los apoyos materiales que requiere un estudiante es proporcionado por ellos mismos (Desde bastón o muletas, hasta computadoras adaptadas)</p>

El cuadro anterior nos presenta una panorámica que resulta consistente en los tres planteles.

Entre las fortalezas que destacan es que se ha construido un ambiente de trabajo incluyente y participativo, y todo esto resulta en una valoración positiva del modelo educativo implementado en los CAM.

La principal debilidad consiste en falta de recursos materiales y presupuestarios, lo que es en demerito de la economía de esta población escolar. Resulta oneroso tener una discapacidad.

3.8. Centro de Atención Múltiple 71: Inicio y proyección de los primeros años.

Para este apartado, lo que me interesa rescatar de la escuela objeto de este trabajo, son las condiciones en que da inicio su operación y su desempeño durante los primeros años, cual es el estado que guarda en relación a las demás escuelas aledañas con quien comparte la misma modalidad, cuál es el “prestigio” o reconocimiento que ha logrado en comparación con otras escuelas similares y cuál es el impacto que causó su presencia en la comunidad. En otras palabras, conocer sus logros y fracasos como escuela. En esta construcción ideal de “crecimiento y desarrollo” es imperante conocer (para el periodo que estudiamos) en qué momento se encontraba la escuela en cuestión y con qué recursos humanos y materiales contaba.

Para caracterizar lo más fielmente posible a una escuela es necesario partir de un diagnóstico, pero sería muy pretensioso construirlo sin considerar su desempeño, su actividad cotidiana y su crecimiento como institución. Se requería observarla desde adentro, y que mejor manera que revisando los reportes que periódicamente realiza y se entregan a la Dirección General de Educación Especial, en este sentido, acudí al archivo de dicha dirección para encontrarme que los Informes no se han realizado conforme a tiempo y forma.

No deja de ser decepcionante constatar que detrás de un simple Informe de actividades (que se elabora una vez al año), haya un enorme aparato burocrático en dónde el documento se destina a un expediente, archivo o escritorio que no le corresponde. Las Normas de Operación y Funcionamiento para los Centros de Atención Múltiple establecen

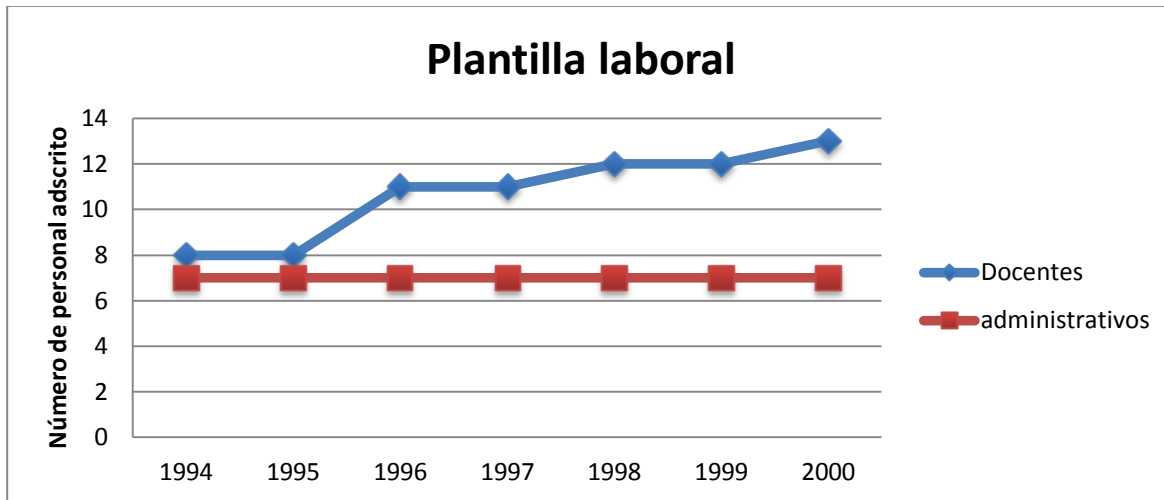
que la subdirección tiene la responsabilidad de la elaboración del Informe que a su vez, se gira “*ccp.*” la Coordinación Escolar, Región Escolar y la Dirección General.

Antes, es el inspector de zona que, en aras de la construcción de un ambiente de trabajo óptimo, debe convocar a la delegación sindical para que ésta a su vez, convoque a la plantilla laboral y se pueda asegurar la presencia, anuencia y firma de conformidad en el documento. Entre otras cosas, se debe de asegurar la presencia de la mesa directiva de la Asociación de Padres de Familia, lo cual muchas veces resulta contraproducente. Los padres de familia ven a la figura del inspector de zona como una autoridad en quien descargan las demandas de mayor atención para los educandos. La intención es dar la oportunidad a todas las partes de la comunidad escolar a ser escuchados y construir una realidad de la escuela lo más objetiva posible.

No obstante, para poder reconstruir las condiciones en que funcionaba la escuela caso, nos remitimos a la información que guardan los Informes archivados en la Dirección General de Educación Especial sin tener éxito. Muchos de los datos duros y de la información utilizada en la construcción de la estadística y de las gráficas, se obtuvo de los expedientes guardados en la escuela objeto de este estudio. La dirección de la escuela no tuvo inconveniente en proporcionarme los Informes de Actividades Anuales de los años de 1994 al 2000 por lo que no fue una consulta a un archivo formal, es la información que consta en expedientes guardados por la misma escuela. Esta información me fue de mucha utilidad. El primer dato que encuentro es que (para esos años) no existe una plantilla laboral claramente definida, en los primeros años el personal docente se incrementó de acuerdo a las necesidades de la misma escuela. La siguiente grafica de cuenta de ello.

Recursos humanos de la escuela de 1994 al 2000.

Grafica 1.



Fuente: Informes de Actividades (de 1994 a 2000) del Centro de Atención Múltiple 71.

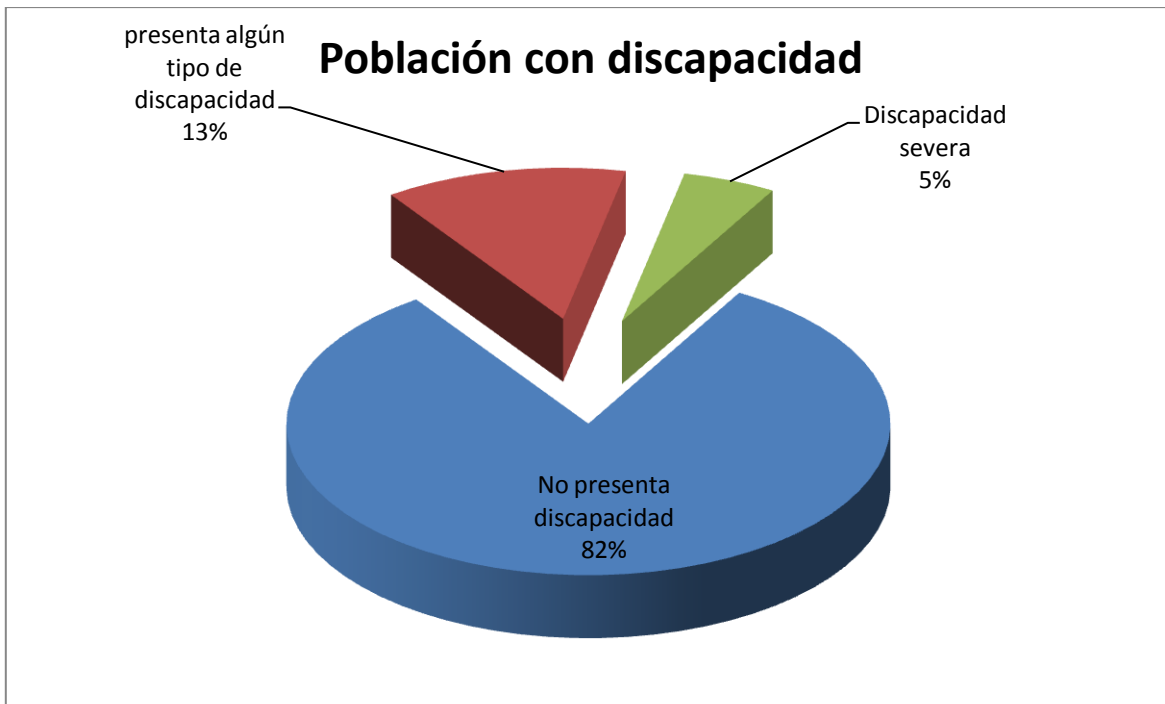
Los datos obtenidos nos arrojan que, en los primeros seis años de operación la plantilla de personal administrativo se mantiene estable y no presenta cambios. La plantilla del cuerpo docente se mantiene sin cambios el primer año, pero a partir del 1995 se incrementa, esto obedece a que son asignados al plantel personal de USAER, el último crecimiento se registra hacia 1997 en que se integra el servicio psicológico impartido por un especialista en esta disciplina y que se integra al cuerpo docente. Es de suponer que a la fecha de la presente investigación estos índices ya no se ajusten al estado de la institución.

Como ya se ha mencionado anteriormente, desde sus inicios los Centros de Atención Múltiple reciben estudiantes que no presentan ninguna discapacidad, muchos de estos niños son canalizados a estas instituciones con el argumento de que requieren de

atención especial ya sea por el criterio de hiperactividad, déficit de atención o algún tipo de problema de conducta, lo que me pregunté es: ¿En qué medida la población estudiantil se compone de niños con o sin discapacidades? Tomamos los datos de los expedientes para elaborar una estadística que nos pudiera arrojar luz en ese sentido y los resultados no dejan de ser sorprendentes, sobre todo tomando en cuenta que estamos hablando de una institución destinada a la atención de la población con algún tipo de discapacidad.

El siguiente gráfico nos permite ver la composición general de la población estudiantil. En seis años el 82% de la población escolar no presentaba ninguna discapacidad, el 13% presentaban discapacidades leves y un 5% presentaban discapacidades severas.

Gráfica 2.

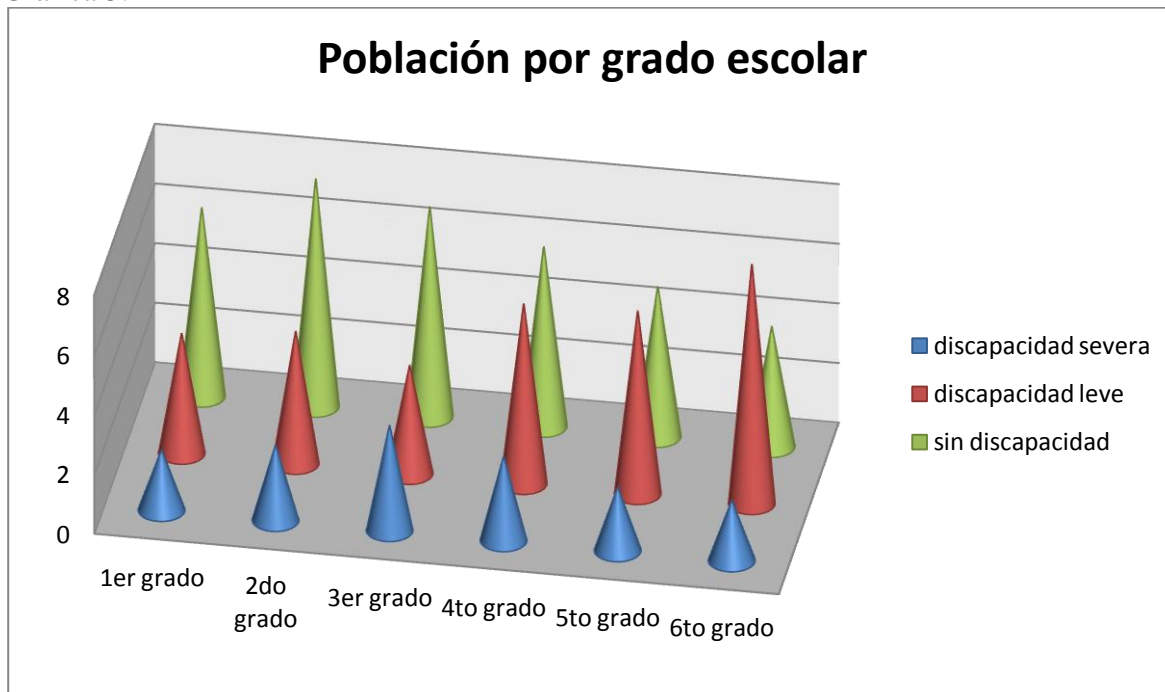


Fuente: Informes de Actividades (de 1994 a 2000) del Centro de Atención Múltiple 71.

Resulta paradójico que en una escuela con estas características, la población escolar mayoritaria sea la que no presenta discapacidades, esto es un indicador que la integración educativa funcionó en ambos sentidos, las escuelas regulares recibían estudiantes con discapacidad y a su vez, el Centro de Atención Múltiple 71 recibió estudiantes sin discapacidad. Así pues, resulta necesario saber cómo se constituyeron los grupos por grado.

La siguiente gráfica nos indica la composición escolar por grados en el Centro de Atención Múltiple 71 de 1994 a 2000.

Gráfica 3.



Fuente: Informes de Actividades (de 1994 a 2000) del Centro de Atención Múltiple 71.

Hacia la población estudiantil de 4to, 5to y 6to grado presentó un mayor número en las personas que presentaban algún tipo de discapacidad, en todos los grados quienes presentaron la menor población son los chicos con discapacidad severa. Esta gráfica es un indicador de un fenómeno que presenta la integración educativa. Ante la elevada demanda

de cobertura para los primeros años, el CAM representó una opción para los niños que no alcanzaron inscripción en escuela regular, hacía los siguientes ciclos esos niños tramitaron cambio de escuela y en el Centro permanecieron los chicos con discapacidades en quienes recae la atención para que concluyan su nivel de primaria.

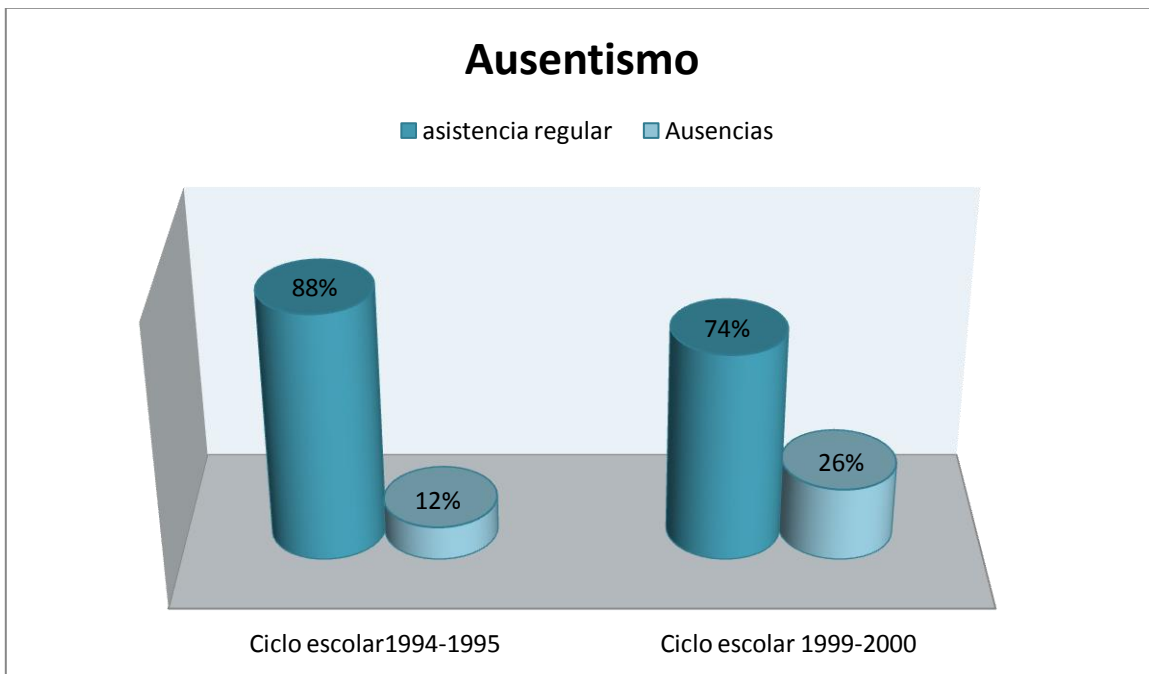
Los Informes Anuales del CAM 71 no contienen las listas de asistencia, lo que sí tienen es el dato vaciado en una hoja de control, en cualquier caso no hay manera de saber sí los estudiantes que registraron inasistencias correspondían a estudiantes con o sin discapacidad. En cualquier caso, el dato de ausentismo es preocupante.

Tome dos muestras, la del ciclo escolar 1994-1995 y la de 1999-2000. La información obtenida señala una diferencia con una tendencia a incrementarse muy importante en este rubro. Para efecto de la estadística se encuentran incluidas todas las inasistencias, incluso las justificadas por enfermedad que al parecer son las más recurrentes al encontrar expedientes de estudiantes que llegaron a faltar a a clases por más de tres días consecutivos.

Veamos, a partir de 1992 la SEP había establecido que el Calendario Escolar constaba de 200 días efectivos de clase, para efecto de la siguiente gráfica se consideró la suma del total de ausencias, divididas entre el total de estudiantes, el resultado es el promedio de ausencias por alumno, y en relación con los 200 días efectivos de clases nos arroja el porcentaje de ausentismo. En 1994 se tienen registrados un total de 56 estudiantes y el informe señala un total de 326 inasistencias en todo el año. El promedio de inasistencias es de casi 6 faltas por alumno. En 1999 se presenta un incremento en el

número de estudiantes inscritos que llega a 87 y un incremento sustancial de inasistencias que llegan a 628. Vale la pena señalar, que no todas las inasistencias se les pueden atribuir a los chicos, una variable radica en los días que por diversas razones la escuela dejó de impartir clases. Así pues, tenemos la siguiente gráfica que nos indica un problema que no es exclusivo de los Centros de Atención Múltiple, sino que se ve reflejado en todo el sistema educativo, me temo que consistente hasta el día de hoy.

Gráfica 4.

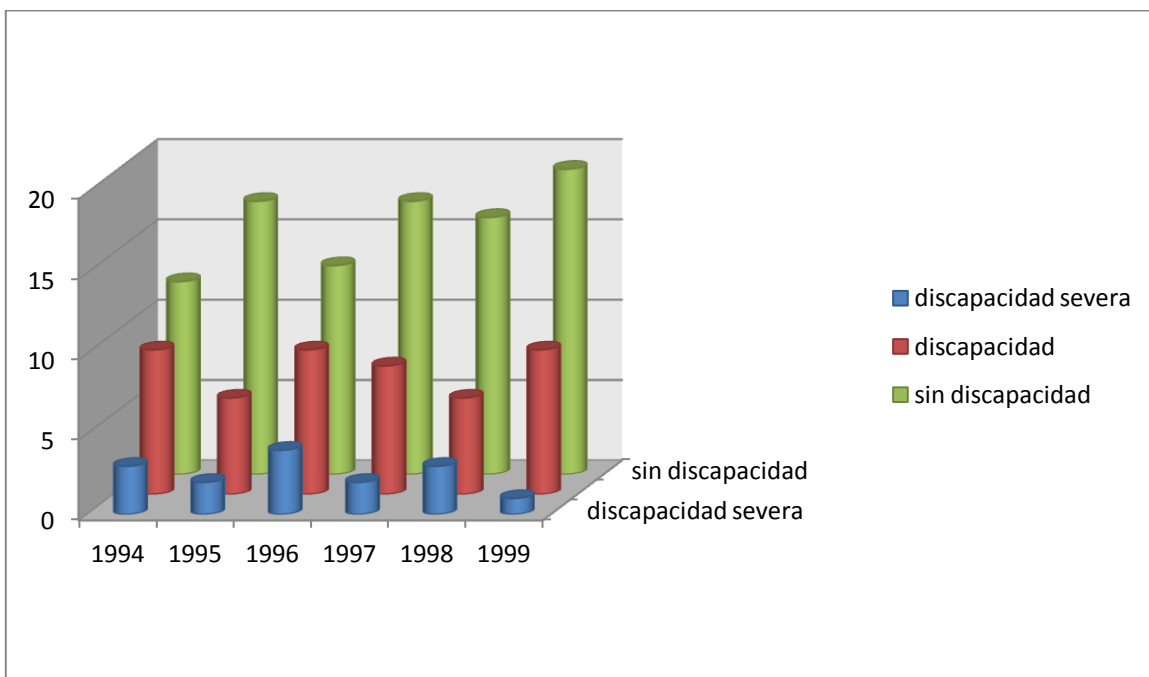


Fuente: Informes de Actividades (de 1994-1995 y 1999- 2000) del Centro de Atención Múltiple 71

Para el ciclo escolar 1994-1995 el índice de ausentismo presentó un valor de 12% y para el último ciclo de nuestro marco temporal (1999-2000) este mismo indicador alcanzó un significativo 26%, no obstante, el índice de reprobación es muy bajo.

Como una muestra de esto, presento los datos para sexto año de primaria de este último ciclo escolar, el Centro de Atención Múltiple 71 emitió un total de 37 certificados de nivel primaria concluida, de un total 32 estudiantes inscritos en ese grado a principio de año, de los cinco estudiantes que no aprobaron el ciclo escolar, 3 corresponden a cambios de plantel y uno presenta baja provisional. Sólo un alumno no obtuvo certificado. Aunado a esto, la matrícula se incrementó casi todos los años y en 1999 la escuela presenta un registro de inscripción para toda la escuela de 216 estudiantes para todos los grados.¹¹³

Gráfica 5.



Fuente: Informes de Actividades (de 1994 - 2000) del Centro de Atención Múltiple 71

¹¹³ Archivo de la Dirección General de Educación especial. SEP. Expediente de CAM 71. Registro de estudiantes con registro de inscripción para 1999.

En el periodo estudiado, la población tiende a incrementarse, con una caída en 1997, pero se recupero rápidamente. La población que predomina es la que no presenta discapacidad aparente y la población de estudiantes con alguna discapacidad mantiene un crecimiento regular. La población con discapacidades severas es la que tiene menos presencia y en el último año presenta una ligera caída. Esto obedece a que entro en operación el Centro de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC) y ello supone que estos chicos fueron canalizados a otros planteles.

Reflexiones finales.

A dos décadas de promulgada la Ley General de Educación de 1993 y de la Integración Educativa que dio como resultado la creación en 1994 de los Centros de Atención Múltiple los cambios registrados en la educación especial, efectivamente han sido consistentes y ha mejorado la atención escolar que se le brinda a la población con discapacidad. No obstante, los esfuerzos realizados (que son muchos) son insuficientes.

Para la década de los noventa la política educativa se encontraba sustentada en posturas neoliberales, es decir, un adelgazamiento de las responsabilidades del Estado y nuevas formas de financiamiento. Para poder acceder a recursos económicos extranjeros, el Estado tenía que atender las sugerencias de los dueños del dinero (BM y FMI), quienes se encontraron bajo presión ante la resolución de la ONU 48/96 de la cual ya hablé anteriormente. Así pues, las escuelas encargadas de atender a la población con discapacidad recibieron por parte de las autoridades educativas instrucciones de realizar cambios para convertirse en escuelas ideales, inclusivas e integradoras, pero los docentes no fueron

consultados y la información que se les proporcionó fue insuficiente. Como era de esperarse, los maestros y especialistas acataron de manera discrecional los cambios propuestos.

No obstante, el tener en las escuelas población mixta, genero un ambiente propicio para buscar resolver la necesidad educativa de la población con discapacidad, otros espacios, otro tipo de maestros, nuevos contenidos, personal especializado en la atención de estos chicos y por supuesto el constante crecimiento y desarrollo de este sistema, lo que es un indicador de que el día de hoy la atención educativa que se brinda a la población con necesidades especiales es mejor, sí, pero no deja de ser insuficiente.

No es casual que las críticas a la Educación en México, se concentren en los bajos niveles académicos, los malos resultados, la falta de programas y la falta de capacitación. Lo cual es cierto y los Centros de Atención Múltiple no se encuentran exentos, pero también es cierto que, nos encontramos con iniciativas de ley, programas incluyentes, nuevas y novedosas herramientas didácticas, una muy buena cantidad de materiales de consulta y guías curriculares, la Secretaría de Educación Pública impulsa y fomenta cursos y diplomados de actualización y subraya la importancia de la carrera magisterial, y toda una estructura organizativa destinada a dar la mejor atención a la población estudiantil con y sin discapacidad, lamentablemente los factores externos al ámbito educativo parecen influir de manera contundente en las acciones ya encaminadas, las crisis recurrentes se ciernen como una amenaza que imposibilita la concreción de nuevas metas.

“Crisis en lo económico”, “Crisis en lo social”, “Crisis en lo político”, “Crisis en la familia”, “Desempleo” o “Falta de desarrollo”. Y no podía faltar “Crisis en la Educación”. Pertenezco a una generación de mexicanos que hemos escuchado desde niños dictámenes tan lapidarios como estos ¿Y qué hacer? El sentido común indica que, en la medida de tener una mayor formación profesional y de calidad, tendríamos mayores posibilidades de construir un mejor país y así, salir de todos nuestros problemas. En ese sentido es que muchos mexicanos han destinado su vida a la formación de nuevos y mejores profesionales. Y (hay que decirlo) esta no ha dejado de ser una buena idea.

Lo que esta investigación me ha permitido constatar es que estas escuelas continuaron trabajando como lo habían venido haciendo, pues no tenían intención de implementar cambios que les eran impuestos desde la cúpula institucional y de la economía mundial, no obstante, el diseño educativo se fue integrando poco a poco de acuerdo a las características y condiciones de cada escuela. Los esfuerzos realizados han contribuido a crear un área de confort en donde las actividades implementadas contribuyen a una mayor calidad de vida para sus estudiantes y adicionalmente reciben la instrucción académica que les permite acceder a escuelas del siguiente nivel educativo. Es aquí en donde radica el principal logro de este modelo educativo.

El estudio de caso me permitió tener una visión diferente a la que se podía apreciar vista desde las grandes reformas a nivel nacional, los grandes esfuerzos implementados por el aparato institucional y avaladas por el discurso oficial, confrontó los supuestos de la reforma educativa en general con las realidades y actividades cotidianas de una escuela concreta y de sus miembros.

Los Centros de Atención Múltiple son el resultado de un largo camino en la atención a personas con discapacidad, lamentablemente es una historia de dominio, de imposición. Sí, con buenas intenciones, pero se ha impuesto un criterio de segregación. (Esto podría escucharse muy radical, pero ¿Qué es sino, destinar un espacio para personas con características específicas?).

A partir de la visión del aparato institucional que desborda recursos materiales y humanos para justificar su dominación y racionalizarla. Esta “empresa” requería una justificación ideológica, por precaria y endeble que fuera. Encontró una vertiente en la integración educativa. La dominación de un grupo sobre otro, pasa siempre por una razón de superioridad que la transforma en una obligación moral, tanto para el dominado como para el dominante.

Remitiéndome a la hipótesis que orientó desde un principio este trabajo, puedo ratificar que el surgimiento de esta modalidad educativa no representó en términos históricos una mejora educativa, como lo demuestra el hecho de encontrar egresados en esta modalidad que no saben leer y escribir (sin ignorar que, en el sentido estricto de Leer y escribir, lo mismo sucede con otros modelos educativos), no obstante, se han hecho importantes avances en materia de integración.

Otra de las aportaciones que me brindó esta investigación fue desentrañar el sentido dual de la Integración Educativa. El sentido de este movimiento estaba orientado a que en todas las escuelas regulares del país se incluyera estudiantes con algún tipo de discapacidad y se les brindara el servicio educativo, independientemente de que entrarían en operación

toda la gama de servicios de educación especial y me refiero a los Centros de Atención Múltiple (CAM), Centro de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC), Centro de Capacitación de Educación Especial (CECADEE), Centro de Apoyo Psicopedagógico de Educación Preescolar (CAPEP), Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), y la Unidad de Orientación al Público (UOP), el sentido dual, es que al suponer el mismo currículo, niños sin ninguna discapacidad buscaron inscripción en escuelas especiales presentándose el fenómeno que en estas escuelas, la población predominante eran chicos sin discapacidades. Situación que sigue siendo consistente al día de hoy.

Ello me lleva a la conclusión y aportación principal de este estudio. Para cumplir con la obligación de ofrecer una educación de alta calidad a la población con discapacidad, en donde se configuren los procesos de enseñanza-aprendizaje y de formación a partir de los cuales el estudiante se constituye en las distintas dimensiones de lo humano, es decir, en la esfera de la cultura, la moral y la ciencia, no se necesita crear un nuevo modelo de escuelas especiales, se requiere transformar el modelo educativo existente en donde se incluya la atención a esta población.

La comunidad con discapacidad no requiere un trato especial, tampoco espacios ideales de confort, no quiere ni la distinción ni la consideración. Demanda el mismo trato, con las mismas oportunidades educativas de cualquier persona.

La escuela es la casa de todos, resulta mucho mejor acondicionarla y tener a los especialistas destinados a la atención de quienes asisten a ella, que buscar y hacer otra “nueva casa” para los que presentan necesidades diferentes.

Las alumnas y estudiantes, los docentes, las madres y los padres de los niños que presentan discapacidad y asisten a Centros de Atención Múltiple y a escuelas regulares merecen una mayor atención y mayores recursos destinados a integrarlos. Sólo con estas condiciones podemos hablar de equidad, de calidad y de educación inclusiva. Discutir la función social de la Educación, incluyendo la Educación Especial en la Ciudad de México, implica el modelo de ciudad, de sociedad y de nación que podemos construir.

Bibliografía

- Aboites, Hugo. *Viento del Norte. TLC y privatización de la Educación Superior en México*. UAM-Plaza y Valdez, México. 1999.
- Aboites, Luis. *El agua de la nación. Una historia política de México (1888-1946)*. Ciesas, México, 1999.
- Aceves, Jorge. (comp.). *Historia oral*. Instituto Mora-UAM, México, 1993.
- Aguilar, Luis. *El estudio de las políticas públicas*. Miguel Ángel Porrúa, México. 1992.
- Burke, Peter *et. al.*, *Formas de Hacer Historia*. Madrid 1993.
- Castellano, Ernesto y María del Carmen Escandón. *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. SEP. México. 2006.
- Dirección de Educación Especial del Distrito Federal en *Cuadernos de Integración Educativa*. Secretaría de Educación Pública, México. 2002.
- Dirección de Educación Especial del Distrito Federal, *Cuadernos de Integración Educativa*. Secretaría de Educación Pública, México, 1994.
- Escandón, María del Carmen. *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. SEP, México 2007.
- Ezcurra, Martha. *La atención de las niñas, los niños y los jóvenes con discapacidad en educación básica. Acciones del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. SEP, México. 2003.
- Franco, Diana. *Resultados del informe final de la investigación: La calidad de la atención educativa de los niños y jóvenes con discapacidad de los Centros de Atención Múltiple*. SEP. México. 2003.

- Frigerio, G., Poggi, M. y Giannoni, M. (comps.) *Políticas, instituciones y actores en educación* 2ª. Ed. Novedades Educativas-Centro de Estudios Multidisciplinarios. Buenos Aires. 2000.
- Fuentes, Silvia (coord.). *et. al. Perspectivas analíticas de las políticas educativas: discursos, formación y gestión*. Colección Más textos-UPN, 2007. México.
- García, Ismael *et. al.* Proyecto de investigación: *Integración educativa. Perspectiva internacional y nacional. Informe final de investigación (Ciclos escolares 1995-1996)*. En Integración educativa. 1996-2002 Informe final. Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica y Cooperación Española. México. 2003. Disco Compacto.
- García, Ismael. *Educación inclusiva en Latinoamérica y el Caribe. El caso mexicano*. Banco Mundial-Universidad Autónoma de San Luis Potosí (En prensa).
- Gómez-Palacio, Margarita. *et. al. Educación inclusiva en Latinoamérica y el Caribe. El caso mexicano*. Universidad Autónoma de San Luis-Banco Mundial. México 1982.
- González, Luis. *Invitación a la microhistoria*. FCE, México. 1972.
- González, Marcela. *Guía Curricular Preescolar y Primaria Especial*. SEP. México, 2002.
- Habermas, Jürgen. *El Discurso de filósofo de la Modernidad: doce lecciones*. Taurus, Madrid. 1989.
- Levi, Giovanni. “Sobre microhistoria”, en Peter Burke (ed.). *Formas de hacer Historia*, Madrid, Alianza, 1996.
- Ley General de Educación de 1993. Secretaría de Educación Pública, México. 1994.
- Loyo, Aurora. Las ironías de la Modernización: el caso del SNTel. En: Loyo, Aurora (coord.) *Los actores sociales y la Educación. Los sentidos del cambio, 1988-1994*. México, UNAM-Plaza y Valdés. 1997.

Mayagoitia, Odalmira. *Consideraciones en torno al proceso de atención de los menores con trastornos profundos del desarrollo en el Centro de Atención Múltiple de Educación Especial. Gobierno Federal Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad.* SEP. México. 1960.

Ornelas, Carlos. *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo.* CIDE-Nacional Financiera-Fondo de Cultura Económica. México, 1995.

Ponce, Víctor, et. al. *La Práctica y los Significados Educativos de los Agentes de los Centros de Atención Múltiple en el Estado de Jalisco.* Secretaria de Educación del Gobierno de Jalisco. México. 2006.

Reimers, Fernando. Participación ciudadana en reformas de políticas educativas en *Pensamiento Educativo*, vol. 17, Universidad Católica de Chile, 2005.

Revueltas, Andrea *Las transformaciones del Estado en México: Un neoliberalismo "a la mexicana"*, UAM, México, 1996.

S.J. Taylor y R. Bogdan. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados.* Paidós, México. 2001.

Secretaría de Educación Pública, *Informe Nacional sobre la Educación*, SEP, México, 2003.

Secretaría de Educación Pública, *Programa Nacional de fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa.* SEP. México. 2002.

Unesco. *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre necesidades educativas especiales.* Unesco. España, 1994.

Vela, Fortino. Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa en *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la Investigación social*. María Luisa Tarrés (coord.) Colmex-Flacso. 2001.

Weber, Max. *Economía y sociedad: esbozo de sociología comprensiva* F.C.E. México. 2008.

Weber, Max. *El Político y el Científico*, Colección Ciencias Sociales y Humanidades, Martha Johansen Rojas (trad). UACM, México, 2008.

Weber, Max. *Ensayos de sociología contemporánea*. Artemisa. México. 1986.

Artículos consultados.

Alonso, Carlos “La Educación en México ocupa el peldaño 118 de 144” en *La Jornada*, 15 de mayo de 2013.

Rodríguez, Roberto et al. Modernización Incierta. Un balance de las políticas de educación superior en México en *Perfiles educativos*, tercera época, Año/vol. XXVII, número 107. 2005, UNAM. México.

Maldonado, Alma. “Los organismos internacionales y la educación en México, el caso de la educación superior y el Banco Mundial” en; *Perfiles educativos*, enero-marzo. Número 87 UNAM, México, 2000.

Revel, Jaques. “Micro-análisis y construcción de lo social”, en *Anuario del Instituto de Estudios Históricos y Sociales*, número 10, Tandil, 1995.

Fuentes hemerográficas

Archivo de la Dirección General de Educación especial. SEP. Expediente de CAM 71.

Registro de estudiantes con registro de inscripción para 1999.

Archivo del Centro de Atención Múltiple Número 71. Expediente escolar ciclo escolar

1994-1995, 1995-1996, 1996-1997, 1997-1998, 1998-1999, 1999-2000.

Banco Mundial. *La enseñanza superior, las lecciones derivadas de la experiencia*. Banco

Mundial, Washington. 1995.

CONFERENCIA INEGI, SSA, DIF, SEP-DF, APAC, Presencia del Tema de Discapacidad

en la información estadística. Marco Teórico-Methodológico. (1ª. 2001,

Aguascalientes, México) Aguascalientes, México. INEGI, 2001.

Diario Oficial del martes 19 de mayo de 1992.

Imágenes

Mapa 1. Imagen tomada de *Google Maps*.

Mapa 2. Imagen tomada de *Wikimedia Commons*.

Mapa 3. Imagen tomada de *Google Maps*.

Fotografía 1. Toma aérea tomada al monitor de la página de *Wikimapia*. 17 de mayo de

2012 por Edgar Mariscal Ramírez.

Fotografía 2. Entrada principal del Centro Villa Estrella tomada el 13 de abril de 2011 por

Edgar Mariscal Ramírez.

Fotografía 3. Placa de identificación oficial del Centro de Atención Múltiple Número 71,

tomada el 13 de abril de 2011 por Edgar Mariscal Ramírez

Fotografía 4. Pasillo de acceso al Centro de Atención Múltiple Número 71 tomada el 13 de abril de 2011 por Edgar Mariscal Ramírez.

Fotografía 5. Corredor techado, instalaciones del Centro Social Villa Estrella tomada el 13 de abril de 2011 por Edgar Mariscal Ramírez.

Fotografía 6. Explanada de usos múltiples tomada el 13 de abril de 2011 por Edgar Mariscal Ramírez.

Fotografía 7. Vista posterior de las aulas del Centro de Atención Múltiple número 71 tomada el 13 de abril de 2011 por Edgar Mariscal Ramírez.

Fotografía 8. Fachada de la biblioteca “Tilectic-Mxtli” ubicada al interior del Centro Villa Estrella tomada el 13 de abril de 2011 por Edgar Mariscal Ramírez.

Fotografía 9. Rampa de acceso al Centro Villa Estrella tomada el 13 de abril de 2011 por Edgar Mariscal Ramírez.

Fuentes electrónicas

Reporte del INEGI 2000 en

http://www.inegi.gob.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/continuas/sociales/educacion/2004/EI%20rezago%20educativo%20en%20la%20poblaci%C3%B3n%20mexicana_1.pdf consultado 13 de agosto de 2012.

García, Ismael. *et. al. Análisis de la integración educativa de niños con discapacidad en el Estado de México.* en <http://www.universidadabierta.edu.mx> consultado el 21 de febrero de 2012.

Ley General de Educación en: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf> consultado 9 de abril de 2013.

Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración educativa en <http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/publicaciones/prognal.pdf> consultado el 27 de marzo de 2013.

Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) / Partnership for Educational Revitalization in the Americas. <http://www.preal.cl> Consultado en 23 de julio de 2011.

Reimers, Fernando. Participación ciudadana en reformas de políticas educativas, en: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/42/public/42-113-1-PB.pdf> consultado 22 de agosto de 2012.

Rueda, Mario “La evaluación de la relación educativa en la universidad” Revista Electrónica de Investigación Educativa, disponible en <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/106> Consultado el 6 de noviembre de 2012.

Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior AC. <http://www.ceneval.edu.mx/ceneval-web/content.do?page=2927> consultado el 4 de junio de 2011.

Declaración Universal de Derechos Humanos ante la Organización de las Naciones Unidas (ONU) de 1948 disponible en <http://www.educ.ar/sitios/educar/recursos/ver?id=14420> consultado el 23 de junio de 2012.

Direcciones electrónicas para obtener información relacionada con la temática de este trabajo.

Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación del PREAL y GRADE (GTEE -PREAL) <http://www.grade.org.pe/gtee-preal/gteepreal.htm> Consultado en 12 de junio de 2011.

Secretaría de Educación Pública (SEP) en México. <http://www.sep.gob.mx> Consultado en 17 de julio de 2011.

Red Iberoamericana de Investigación sobre Eficacia Escolar y Mejora de la Escuela (RIEME). <http://www.mec.es/cide/rieme> Consultado en 9 de agosto de 2011

Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE), Buenos Aires. <http://www.iipe-buenosaires.org.ar> Consultado en 25 de julio de 2011.

Proyecto “Actualización de formadores en gestión y política educativa”. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPE)-Fundación Ford. <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/forgestion> Consultado en 13 de marzo 2011.

Zorrilla, M. (2002). Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (2), en: <http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-zorrilla.html> Consultado el 5 de marzo de 2011.

Anexo 1

Cuestionarios para efecto de las entrevistas en los planteles visitados

Se elaboro el presente cuestionario con el objetivo de guiar las entrevistas. El diseño de las entrevistas es corta y semiestructurada. *“Las entrevistas semiestructuradas funcionan adecuadamente en aquellas investigaciones que se interesan por interrogar a administradores, burócratas o miembros de elite de alguna comunidad, personas que tienen poco tiempo o que están acostumbradas a ocupar eficientemente su tiempo.”*¹¹⁴ En algunos casos se improvisaron preguntas no contempladas en el cuestionario. Se otorgo la libertad para que el entrevistado pudiera extenderse en sus respuestas, ello dio pie a que en algunas ocasiones la entrevista quedara incompleta y se requiriera de una sesión adicional.

La mayor parte de las entrevistas requirieron de una previa cita. Se procedió a las presentaciones de rigor y mi acreditación como tesista y para mayor tranquilidad de mis entrevistados se garantizó la confidencialidad de sus respuestas.

Cada entrevista consta de una ficha previa para su control e impedir sacarla de su contexto. Así mismo con un código para su referencia. Es decir: Entrevista número, cuestionario (1 o 2), CAM (X o I). Con esto datos se conforma el código de manera que; E1-C1-CAM-X corresponde a la Entrevista 1, en la que se aplicó el cuestionario 1 en el Centro de Atención Múltiple número 95 ubicado en Xochimilco. De esta manera, la ficha se llenó con los datos generales del entrevistado.

¹¹⁴ Vela Peón, Fortino. et al. Tarrés, María Luisa (coord.) Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social. En: *Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa*. El Colegio de México, México 2001 pp. 76

Ejemplo:

E1-C1-CAM-X	
Nombre de la persona entrevistada:	Se omite
Puesto o función de la persona entrevistada:	Director escolar.
Lugar de la entrevista:	Oficina de la Dirección.
Objetivo de la entrevista:	Identificar el proceso de cambio del modelo anterior al actual
Fecha y hora:	Lunes 25 de abril del 2011 10: 17 am

Cuestionario 1 a las autoridades del plantel, cuerpo docente y personal administrativo.

- 1.- ¿Cuál es la función que usted desempeña en esta escuela?
- 2.- ¿Cuánto tiempo tiene en su puesto?
- 3.- ¿Conoció usted el modelo anterior de trabajo, antes de conformarse esta escuela en Centro de Atención Múltiple?
- 4.- ¿Cómo fue el proceso de cambio del modelo anterior al actual?
- 5.- ¿Distingue usted diferencias significativas entre la forma de trabajo anterior y la actual?
- 6.- Desde su punto de vista ¿Cuál es el principal problema que enfrenta la escuela con la modalidad de Centro de Atención Múltiple?
- 7.- ¿Este problema ya se enfrentaba desde el modelo anterior?
- 8.- ¿Considera que la modalidad como Centro de Atención Múltiple es la adecuada para el tipo de población que atiende?
- 9.- ¿Considera que las nuevas formas de trabajo son bien recibidas por la población estudiantil y por los padres de familia?
- 10.- ¿Tendría usted algo que agregar en cuanto al cambio de formato a CAM?

Cuestionario 2 a padres de familia o tutores.

- 1.- ¿Es usted vecino(a) de la zona en dónde se encuentra esta escuela?

- 2.- ¿Desde cuándo conoce usted escuelas con esta modalidad?
- 3.- ¿Su niño(a) ha estado en otras escuelas con otro modelo educativo?
- 4.- Desde su punto de vista ¿La escuela está cumpliendo el objetivo de enseñar los diferentes contenidos escolares a los niños?
- 5.- Se siente satisfecho(a) con el aprovechamiento de su hijo(a)
- 6.- ¿Considera que su niño(a) recibe la atención especial que requiere?
- 7.- ¿Ha observado en su niño aceptación o rechazo para la escuela?
- 8.- Desde su punto de vista ¿Qué le hace falta a la escuela?
- 9.- ¿Qué NO le gusta de la escuela?
- 10.- ¿Estaría dispuesto(a) a cambiar a su niño(a) a una escuela regular?
- 11.- ¿Tiene usted algo que agregar sobre la manera de trabajar de la escuela?

Transcripción de las entrevistas realizadas.

Entrevista 1.

E1-C1-CAM 20	
Nombre de la persona entrevistada:	Se omite
Puesto o función de la persona entrevistada:	Director escolar.
Lugar de la entrevista:	Oficina de la Dirección.
Objetivo de la entrevista:	Identificar el proceso de cambio del modelo anterior al actual
Fecha y hora:	Lunes 25 de abril del 2011 10: 17 am

1.- ¿Cuál es la función que usted desempeña en esta escuela?

R.- *Soy el director del Centro de Atención Múltiple y en general estoy a cargo del funcionamiento y operación de la escuela, pero cuento con un equipo de colaboradores internos que es mi personal docente y otro equipo de profesores externos que forman las unidades de apoyo giradas directamente desde la Dirección General. Sobre ellos recae la coordinación y aplicación del programa académico y en conjunto hacemos revisiones periódicas de los avances. En fin, hacemos lo que aquí se conoce como el trabajo multidisciplinario.*

2.- ¿Cuánto tiempo tiene en su puesto?

R.- *A ver, déjeme ver... tengo ya 12 años como director, en esta escuela tengo 9 años, yo vine a sustituir a un profesor que dejó el cargo por jubilación.*

3.- ¿Conoció usted el modelo anterior de trabajo, antes de conformarse esta escuela en Centro de Atención Múltiple?

R.- *Lo conozco por diferentes referencias, pero no trabajé nunca con ese formato, entiendo que por muchas razones ya se encontraba agotado. Cuando se hicieron las modificaciones yo era maestro ante grupo en otra escuela, y cuando la integración educativa fue cuando comencé a trabajar con estos chicos, entonces me tocó hacer el examen de oposición, y me promovieron a mi puesto actual, estuve en otra escuela regular y hace 9 años que estamos echándole ganas aquí.*

4.- ¿Cómo fue el proceso de cambio del modelo anterior al actual?

R.- *¿Se refiere a que sí ha sido rápido? Bueno, hasta donde sé... fue un cambio muy necesario... la escuela estaba muy abandonada y los mismos alumnos desertaban con mucha frecuencia para... a veces, reingresar en el próximo ciclo, la deserción no era de los niños... eran los padres quienes renunciaban a seguir trayéndolos, eso hacía muy irregular la asistencia, en ese entonces no teníamos la colaboración de la junta de padres de familia y la carga de trabajo era muy fuerte para los docentes. El cambio a la nueva modalidad ha sido paulatina... poco a poco. La población estudiantil también se ha modificado. Mire, antes... en estas escuelas sólo se inscribían niños con alguna discapacidad física, dependiendo del diagnóstico que daba el especialista, se canalizaban a otras instituciones... para que al final no asistieran a ninguna escuela y así, ahora, tenemos alumnos que no presentan problemas... físicamente no se les percibe. En todo caso tenemos muchachos con lento aprendizaje... que también es una discapacidad y aquí los atendemos... y la verdad, los maestros hacen un muy buen trabajo. Nosotros recibimos la documentación desde la Dirección general, se nos giran las adecuaciones recomendadas y nosotros en trabajo de equipo todos los años elaboramos nuestros planes de trabajo, tenemos que cubrir muchos aspectos formativos y pedagógicos en los chicos y en base a eso se cumple con los propósitos específicos contemplados en el programa académico.*

5.- ¿Distingue usted diferencias significativas entre la forma de trabajo anterior y la actual?

R.- *Sí ¡claro! Básicamente la diferencia se ve en los chicos. Son más entusiastas y ahora tienen mayores expectativas de continuar su preparación, tenemos que trabajar mucho en estos chicos, para ellos presenta el doble de dificultad. Yo convoco a toda la escuela, al cuerpo docente, a los padres de familia y a los muchachos a redoblar el nivel de compromiso para cubrir con las metas que nos marcamos a cada inicio de ciclo escolar.*

6.- Desde su punto de vista ¿Cuál es el principal problema que enfrenta la escuela con la modalidad de Centro de Atención Múltiple?

R.- *Aquí en esta escuela, particularmente enfrentamos un marcado problema de ausentismo, quiero pensar que esto se repite en otras escuelas, tenemos chicos que muy frecuentemente requieren asistir a consulta para obtener sus medicamentos, o a terapia, y se encima con sus horas de clase... y no vienen, pierden contenidos y por sus condiciones es difícil que se pongan al corriente.*

7.- ¿Este problema ya se enfrentaba desde el modelo anterior?

R.- *Sí, por supuesto, pero no es privativo de estas escuelas, lo mismo sucede en escuelas de formato regular*

8.- ¿Considera que la modalidad como Centro de Atención Múltiple es la adecuada para el tipo de población que atiende?

R.- *Sin duda. Se ha trabajado mucho para crear un formato que atienda a las necesidades especiales de estos chicos y hemos visto buenos resultados, tengo muchachos que han continuado estudiando y aquí me viene a ver de vez en cuando. Eso nos llena de satisfacción.*

9.- ¿Considera que las nuevas formas de trabajo son bien recibidas por la población estudiantil y por los padres de familia?

R.- *(---- no se formuló esta pregunta----) Se considero conveniente hacer el cierre de la entrevista.*

10.- ¿Tendría usted algo que agregar en cuanto al cambio de formato a CAM?

R.- *Sí. Los Centros de Atención Múltiple no se reducen tan sólo a los planteles de formación inicial en donde se imparte la instrucción primaria, pertenecen a un proyecto mucho más amplio que considera para estos muchachos una posibilidad formativa técnica. Así, los egresados pueden ingresar a los Centros de Atención Múltiple diseñados en capacitación para el trabajo en donde se les instruye en diferentes áreas y oficios. Es como la secundaria técnica.... Pero con mayor énfasis en su integración al ámbito laboral con la oportunidad de lograr mejores condiciones de vida.*

(A continuación agradezco la entrevista y me despido, el entrevistado se mantuvo tenso durante la sesión)

Entrevista 2.

E2-C1-CAM 20	
Nombre de la persona entrevistada:	Se omite
Puesto o función de la persona entrevistada:	Maestra en Educación Especial
Lugar de la entrevista:	Pasillo superior frente al patio
Objetivo de la entrevista:	Identificar el proceso de cambio del modelo anterior al actual
Fecha y hora:	Miércoles 27 de abril del 2011 11:32 am

1.- ¿Cuál es la función que usted desempeña en esta escuela?

R.- *Soy maestra en Educación Especial y estoy a cargo de un grupo de chicos con necesidades educativas especiales.*

2.- ¿Cuánto tiempo tiene en su puesto?

R.- *Tengo 22 años trabajando con discapacidad y a mí me tocó la apertura del CAM, antes estaba en otra escuela y simplemente nos avisaron que habría modificaciones en la escuela, nunca nos informaron en qué consistían las nuevas formas de trabajo... a mí nunca me dieron el curso de capacitación inicial... yo tomé los cursos después de mucho tiempo de venir trabajando en la escuela, simplemente me asignaron a ésta, mi nueva escuela y me presente a trabajar, pero tengo otros compañeros (en otras escuelas) que tuvieron que asistir a los cursos de capacitación para tener asignación.*

¿Cómo cuánto tiempo después tomo los cursos?

R.- *Como... cuatro... o cinco años después de que yo estaba trabajando en esta escuela me informó el director que me iba a curso... desde entonces, no hay cursos, tan sólo son diplomados de actualización que duran dos o tres días y se realizan en diferentes sedes*

3.- ¿Conoció usted el modelo anterior de trabajo, antes de conformarse esta escuela en Centro de Atención Múltiple?

R.- *Sí*

4.- ¿Cómo fue el proceso de cambio del modelo anterior al actual?

R.- *Fue muy lento, nos dejaron toda la carga de trabajo a los docentes, ahora ya contamos con el usaer, se supone que el grupo de apoyo estaría desde el principio, pero la integración en las diferentes escuelas lo hizo muy lento, un grupo tenía que atender a varias escuelas, pero afortunadamente ya está cambiando. Antes teníamos que estar todo el tiempo con los niños, en la clase o en actividades, obviamente era muy desgastante tanto para los chiquitos como para nosotros.*

5.- ¿Distingue usted diferencias significativas entre la forma de trabajo anterior y la actual?

R.- *En un principio no las había ¿he?, ahora, pues claro.... Ya nada es igual, Hay mucha gente especializada involucrada en la formación de los chiquitos y, si yo tengo algún alumno que requiera asesoría especial... pues hay maestros que me auxilian para darle seguimiento, pero antes, simplemente no se podía.*

6.- Desde su punto de vista ¿Cuál es el principal problema que enfrenta la escuela con la modalidad de Centro de Atención Múltiple?

R.- *El modelo no tiene problema, mis chiquitos están felices de venir a la escuela, el problema es social, sigue siendo social. Mis niños son discriminados, los ven diferente y se alejan de ellos como si los fueran a contagiar. Eso es lo que más me duele, necesitamos entender que los niños con discapacidad son parte de nosotros como sociedad para integrarlos en todos los ámbitos. Somos nosotros quienes tenemos que cambiar ante las personas que tienen estos problemas. Tendríamos que construir una cultura que los acepte y los reconozca.*

7.- ¿Este problema ya se enfrentaba desde el modelo anterior?

R.- *Si, lamentablemente siempre ha habido discriminación, ahora se ha suavizado un poco, pero siempre hay personas que no reconocen el esfuerzo de los chiquitos, y sin embargo mírelos... (señalando al patio en donde se encontraban sus alumnos en actividad física). Ahí van saliendo adelante. Mire, tengo un chiquito con parálisis... pero es de los que siempre me entrega las tareas y de los primeros en aprovechamiento. Y así...*

8.- ¿Considera que la modalidad como Centro de Atención Múltiple es la adecuada para el tipo de población que atiende?

R.- *El modelo del Centro no es el problema... tal vez una mayor infraestructura, más espacios, mayor equipo, mejores instalaciones... pero es muy difícil, ya sabe, no hay presupuesto.*

9.- ¿Considera que las nuevas formas de trabajo son bien recibidas por la población estudiantil y por los padres de familia?

R.- ¡Huyy...! Los padres de familia están felices, los niños están en su ambiente ideal, la atención que les ofrecemos es humana y sensible a su realidad, aquí hacen amigos, juegan y aprenden... creo que prefieren estar aquí que en su casa.

10.- ¿Tendría usted algo que agregar en cuanto al cambio de formato a CAM?

R.- No... bueno si. Mire, el modelo de la escuela seguramente no es perfecto, pero se puede mejorar... y mucho. Trabajar bajo esta modalidad no ha sido sencillo, lo que tenemos el día de hoy es producto del esfuerzo de muchas personas; pedagogos, psicólogos, especialistas, terapeutas, educadores, y a través del tiempo se ha ido perfeccionando.... Y todo para poder atender a los chiquitos.... Creo que hay buenos resultados, por lo menos estos niños empiezan a construirse un futuro. Antes, no tenían ni eso.

Despedida – Maestra, en verdad muchas gracias por su tiempo. (Entrevista grabada)

Entrevista 3.

E3-C1-CAM 20	
Nombre de la persona entrevistada:	Se omite
Puesto o función de la persona entrevistada:	Profesor asignado a USAER
Lugar de la entrevista:	Cubículo de profesores.
Objetivo de la entrevista:	Identificar cambios realizados y/o que faltaron por hacer.
Fecha y hora:	Viernes 13 de mayo del 2011 12:15 am

1.- ¿Cuál es la función que usted desempeña en esta escuela?

R.- Soy Psicólogo y parte de la USAER que cubre (entre otras) a esta escuela.

2.- ¿Cuánto tiempo tiene en su puesto?

R.- Estoy cumpliendo 24 años de servicio en la SEP y he estado en diferentes áreas, desde siempre mi actividad ha estado relacionada a la Educación Especial. El año que entra estaré cumpliendo el tiempo para solicitar mi jubilación.

3.- ¿Conoció usted el modelo anterior de trabajo, antes de conformarse esta escuela en Centro de Atención Múltiple?

R.- Sí, anteriormente estas escuelas se llamaban Escuelas de Educación Especial y se trabajaba con otras formas, había otro formato, no teníamos asignaturas. Yo creo que de alguna manera las escuelas se encontraban marginadas, pero las cosas han cambiado y hoy se realizan importantes esfuerzos para impartir una educación de calidad a estos chicos sin importar el tipo o gravedad que presente su incapacidad. Antes, por ejemplo, el criterio para atender a los muchachos era clínico y no podían ingresar escuelas de tipo regular, ya no digamos a continuar sus estudios. Ahora obtienen un certificado que es válido para cualquier escuela a la que quieran ingresar.

4.- ¿Cómo fue el proceso de cambio del modelo anterior al actual?

R.- *Yo creo que la transformación educativa se ha realizado conforme a lo dispuesto por la Secretaría, hemos seguido la guía curricular y se han aplicado los planes de estudio. A la fecha somos una nueva escuela y no queda nada o muy poco del anterior modelo, a diferencia del esquema anterior, ahora los chicos pueden ingresar sin mayor problema a la escuela regular y quienes presentan examen para nivel medio superior aprueban sin problema, ese es, yo creo la mayor prueba de que la escuela está cumpliendo con lo que se había propuesto.*

5.- ¿Distingue usted diferencias significativas entre la forma de trabajo anterior y la actual?

R.- *Sí, definitivamente los CAM han significado un avance en la forma de impartir la educación a estos chicos, se ha logrado una integración a la escuela de un sector que por mucho tiempo había permanecido marginado. Y en verdad, tengo alumnos que salieron de estas escuelas y hoy siguen estudiando, y trabajan se casaron, y son personas productivas, en ese sentido me puedo sentir orgulloso al igual que muchos de mis compañeros.*

6.- Desde su punto de vista ¿Cuál es el principal problema que enfrenta la escuela con la modalidad de Centro de Atención Múltiple?

R.- *Yo creo que se requiere una mayor capacitación del cuerpo docente, eso no quiere decir que nuestros maestros sean malos, no, todo lo contrario, Se ha impulsado la carrera magisterial que está dirigida a los maestros de todas las áreas, el problema es que se ha dejado a criterio del maestro sí ingresa o no, es su decisión y ante el reto que representa muchos prefieren declinar o lo van posponiendo. Dentro de poco tiempo la actualización será obligatoria y eso va a generar muchas inconformidades.*

7.- ¿Este problema ya se enfrentaba desde el modelo anterior?

R.- *Yo creo que el problema no es la capacitación, el problema es que ésta se encuentra condicionada a ser avalada por el sindicato de maestros y en todo caso, es el sindicato quien quiere impartir los cursos, esa es una irregularidad.*

8.- ¿Considera que la modalidad como Centro de Atención Múltiple es la adecuada para el tipo de población que atiende?

R.- *Sí, se ha trabajado mucho y con los mejores especialistas (a mi me consta) para lograr una educación integral e incluyente y hoy tenemos buenas escuelas, buenos maestros y se concentran en los Centros de Atención Múltiple.*

9.- ¿Considera que las nuevas formas de trabajo son bien recibidas por la población estudiantil y por los padres de familia?

R.- *Sí... la verdad es que hemos logrado tener una comunidad integrada en donde todos participamos en bien de los chicos. Tenemos un grupo colegiado que monitorea los avances y las dificultades. No hay quejas, es más, quisiéramos más escuelas de este tipo. Nos faltaría población.*

10.- ¿Tendría usted algo que agregar en cuanto al cambio de formato a CAM?

R.- *No... pero ojala que tu investigación refleje que el CAM el día de hoy, es uno de los mejores modelos de escuela que tenemos en todo el país.*

Despedida – Maestro, muchas gracias, Le agradezco estos minutos. (Entrevista grabada)

Entrevista 4.

E4-C1-CAM 20	
Nombre de la persona entrevistada:	Se omite
Puesto o función de la persona entrevistada:	Encargada de trabajo social
Lugar de la entrevista:	Oficina de Trabajo Social
Objetivo de la entrevista:	Identificar los cambios realizados y/o que faltaron por hacer.
Fecha y hora:	Martes 24 de mayo del 2011 10:17 am

1.- ¿Cuál es la función que usted desempeña en esta escuela?

R.- Soy la encargada del departamento de trabajo social

2.- ¿Cuánto tiempo tiene en su puesto?

R.- Tengo seis años desde que me dieron el nombramiento... ¡y soy de las más nuevas ¿he?!

3.- ¿Conoció usted el modelo anterior de trabajo, antes de conformarse esta escuela en Centro de Atención Múltiple?

R.- Sí

4.- ¿Cómo fue el proceso de cambio del modelo anterior al actual?

R.- Pues en realidad el cambio no fue tan rápido como se quisiera. En un principio se dieron muchos problemas, el nuevo modelo vino a romper una forma de trabajo que teníamos desde hace mucho tiempo y muchas maestras continuaron trabajando como antes, pero llegaron los maestros del grupo multidisciplinario y se comenzaron a renovar los contenidos. Las nuevas materias que se impartían implicaron más trabajo para los docentes y la planificación de clases a veces no estaba lista sino hasta medio año después de que iniciábamos el ciclo. Nos costó mucho trabajo pero ahora creo que estamos siguiendo las directrices emanadas desde la Dirección Central.

5.- ¿Distingue usted diferencias significativas entre la forma de trabajo anterior y la actual?

R.- Aquí, en ésta escuela ya desde mucho antes asistían niños y niñas con distintas discapacidades, unas más graves que otras... y a todos se les daba clases. No hay mucha diferencia. Los cambios son aparentes, de nombre nada más... pero, ahora lo que tienen que aprender los muchachos es mucho más, ahora es más difícil para los ellos, pero ahora tienen el apoyo de los especialistas, de la psicóloga, del terapeuta físico, del médico escolar... del grupo de apoyo [...] y los maestros toman los cursos de actualización.

6.- Desde su punto de vista ¿Cuál es el principal problema que enfrenta la escuela con la modalidad de Centro de Atención Múltiple?

R.- Tenemos niños que faltan mucho, por su padecimiento, tratamos de platicar con los padres de familia, pero se ven impedidos para poder traerlos sí se sienten mal. Ello repercute en que se vayan atrasando, luego los padres nos piden mayor atención para regularizarse, pero la regularización no está contemplada como tal en la escuela, se dan asesorías y son individuales y en horario de clases cuando los niños están con el grupo de apoyo.

7.- ¿Este problema ya se enfrentaba desde el modelo anterior?

R.- *No, porque antes los niños no tenían tanta carga de trabajo, si llegaban a faltar no se retrasaban, pero ahora es más presión para ellos.*

8.- ¿Considera que la modalidad como Centro de Atención Múltiple es la adecuada para el tipo de población que atiende?

R.- *Sí, desde que funcionamos como CAM los chicos son más participativos, se han integrado a las actividades escolares, ahora trabajamos con la junta de padres de familia que están muy al pendiente del calendario escolar. Además... los niños están más contentos... vienen con muchas ganas y en verdad disfrutaban la escuela.*

9.- ¿Considera que las nuevas formas de trabajo son bien recibidas por la población estudiantil y por los padres de familia?

R.- *Claro, no ha sido fácil, pero hemos logrado una buena integración entre el cuerpo docente y los alumnos junto con los padres de familia. Los resultados no son los mejores, pero cada vez encontramos mayor respuesta por parte de la comunidad.*

10.- ¿Tendría usted algo que agregar en cuanto al cambio de formato a CAM?

R.- *No*

Despedida – Muchas gracias por su tiempo. Le agradezco sus respuestas.

Entrevista 5.

E5-C1-CAM 58 vesp	
Nombre de la persona entrevistada:	Se omite
Puesto o función de la persona entrevistada:	Director escolar.
Lugar de la entrevista:	Oficina de la Dirección.
Objetivo de la entrevista:	Identificar el funcionamiento de la escuela bajo la modalidad de CAM.
Fecha y hora:	Viernes 27 de mayo del 2011 09: 10 am

1.- ¿Cuál es la función que usted desempeña en esta escuela?

R.- *Desde hace 14 años me desempeño como director de esta escuela.*

2.- ¿Cuánto tiempo tiene en su puesto?

R.- *(-----se omite esta pregunta-----)*

3.- ¿Conoció usted el modelo anterior de trabajo, antes de conformarse esta escuela en Centro de Atención Múltiple?

R.- Si. Antes de que me asignaran como director de esta escuela estuve frente a grupo con necesidades especiales. Los planes de trabajo tenían otro enfoque, ahora existe un cuerpo multidisciplinario involucrado en la correcta impartición de educación para este tipo de niños.

4.- ¿Cómo fue el proceso de cambio del modelo anterior al actual?

R.-Bueno, todos los cambios requieren de un tiempo adecuado para su aplicación. Los resultados no son nunca inmediatos. Tenemos las orientaciones generales dictadas por la Dirección General, pero tratamos de ser flexibles en cuanto a su aplicación... en la práctica los docentes prefieren realizar actividades adicionales que refuercen el aprendizaje de los chicos, se implementan ejercicios de lecto-escritura y ponemos un mayor énfasis en el cumplimiento de los programas de estudio y en las actividades que les dan seguimiento... todos los niños reciben asesorías personalizadas en las áreas en que tienen problemas. A los chicos que están por concluir sexto grado se les prepara para el examen enlace para que ingresen a la secundaria... en fin... se trabaja mucho para que salgan y continúen su preparación.

¿Qué me puede decir en cuanto a los factores externos que impulsaron la transformación a CAM?

R.-En México la Educación Especial no es un descubrimiento nuevo, en muchos países se están haciendo cosas muy interesantes y nuestro país está haciendo replicas de modelos que han tenido éxito, yo creo que para poder estar en un nivel similar o parecido al de otros países se requerían estos cambios, en los últimos años, se han realizado reuniones en España, y en la ONU que tienen que ver con las nuevas tendencias... no se trata de hacer comparaciones.... Se trata de elevar el nivel y retomar las cosas buenas que si han dado resultados.... Los acuerdos internacionales nos exigen tomar medidas similares a otros países, se trata de compartir experiencias y asumir los mismos compromisos.

5.- ¿Distingue usted diferencias significativas entre la forma de trabajo anterior y la actual?

R.- ¿Pues diferencias...? ¡Todas! Las formas de trabajo ya no se comparan en nada con lo que era antes. Somos escuelas en donde se prepara a los niños con discapacidades para que se integren a la vida. Primero a la escuela y después, para continuar sus estudios y finalmente se integren a la sociedad. Tenemos las orientaciones generales dictadas por la Dirección General, pero tratamos de ser flexibles en cuanto a su aplicación... en la práctica los docentes prefieren realizar actividades adicionales que refuercen el aprendizaje de los chicos, se implementan ejercicios de lecto-escritura y ponemos un mayor énfasis en el cumplimiento de los programas de estudio y en las actividades que les dan seguimiento... todos los niños reciben asesorías personalizadas en las áreas en que tienen problemas. A los chicos que están por concluir sexto grado se les prepara para el examen enlace para que ingresen a la secundaria... en fin... se trabaja mucho para que salgan y continúen su preparación.

6.- Desde su punto de vista ¿Cuál es el principal problema que enfrenta la escuela con la modalidad de Centro de Atención Múltiple?

R.- Esta escuela tiene una capacidad para atender una población todavía mayor, del doble de los niños actualmente inscritos, en ese sentido la institución se encuentra subutilizada. Podemos recibir a más chicos, pero les quedaría muy lejos de sus casas. A esa circunstancia le intentamos sacar ventaja dando una mayor atención a los chicos que tenemos.

7.- ¿Este problema ya se enfrentaba desde el modelo anterior?

R.- *No, en realidad desde los años noventa que se impulso la integración educativa se acepto la inscripción de niños con discapacidades leves a la escuela regular y nuestras escuelas bajaron la matrícula. Por eso ahora los niños pueden inscribirse en la modalidad que les parezca más adecuada. Nosotros tenemos la capacidad para atender a niños con o sin discapacidades aparentes. Por eso es que nuestro espectro puede ser más amplio.*

8.- ¿Considera que la modalidad como Centro de Atención Múltiple es la adecuada para el tipo de población que atiende?

R.- *Sí, somos escuelas diseñadas especialmente para atender de manera muy eficiente a niños con discapacidades severas. En eso radica la mayor virtud de este modelo educativo.*

9.- ¿Considera que las nuevas formas de trabajo son bien recibidas por la población estudiantil y por los padres de familia?

R.- *Pues sí, funcionamos como casi cualquier escuela y contamos con la asociación de padres de familia con quien mantenemos una muy estrecha colaboración. Todo en beneficio de nuestros estudiantes.*

10.- ¿Tendría usted algo que agregar en cuanto al cambio de formato a CAM?

R.- *No. Muchas gracias.*

Entrevista 6.

E6-C2-CAM 20	
Nombre de la persona entrevistada:	Se omite
Puesto o función de la persona entrevistada:	Presidenta de la Junta de Padres de Familia
Lugar de la entrevista:	Salón de usos múltiples
Objetivo de la entrevista:	Identificar como perciben los padres de familia la función de la escuela.
Fecha y hora:	Martes 24 de mayo del 2011 11:40 am

1.- ¿Es usted vecino(a) de la zona en dónde se encuentra esta escuela?

R.- *Pertenece a la misma delegación, pero no vivimos cerca, nos queda lejos pero es el Centro más cercano a la casa.*

2.- ¿Desde cuándo conoce usted escuelas con esta modalidad?

R.- *Yo no conocía estas escuelas, cuando mi hija cumplió la edad para entrar a la escuela estuve buscando opciones de escuela y me encontré con esta.*

3.- ¿Su niño(a) ha estado en otras escuelas con otro modelo educativo?

R.- *Antes de inscribirla aquí, La metí un año en un kínder privado. La tuve que sacar, los niños suelen ser muy crueles y eso lo fomentan los mismos padres. Esa experiencia me dejó un muy mal sabor de boca.*

4.- Desde su punto de vista ¿La escuela está cumpliendo el objetivo de enseñar los diferentes contenidos escolares a los niños?

R.- *Sí, me doy cuenta de que aquí los niños están más integrados, juegan y sonríen, hacen amigos, las maestras les ponen más atención y casi todos cumplen con sus tareas. Mi hija disfruta mucho la escuela. Verla feliz para mí es muy importante.*

5.- Se siente satisfecho(a) con el aprovechamiento de su hijo(a)

R.- *Sí, no es fácil para ella, pero se esfuerza y me saca buenas calificaciones. Es una luchadora.*

6.- ¿Considera que su niño(a) recibe la atención especial que requiere?

R.- *Sí... sí.*

7.- ¿Ha observado en su niño(a) aceptación o rechazo para la escuela?

R.- *A mi hija le encanta la escuela, ella es la que me apresura desde una noche antes para que no se nos haga tarde. Le encanta su maestra y sus compañeros, como le dije: para mí es muy importante que ella este contenta.*

8.- Desde su punto de vista ¿Qué le hace falta a la escuela?

R.- *Bueno, yo no sé como sea en otras escuelas... pero no creo que haya mucha diferencia... desde que mi hija está en esta escuela, yo vengo participando en la mesa directiva y resulta que nunca nos han enviado el mobiliario que solicitamos aquí en la escuela, nunca hay presupuesto y somos los padres los que damos la cuota de cooperación para que se pinte... todos los años se invierte en pintura... pero del mobiliario que ya no sirve, ese nunca lo reponen. Mire... allá atrás hay un montón de bancas amontonadas.... Tampoco se pueden tirar porque dice el director que es propiedad de la escuela... que todo eso esta inventariado y no se puede sacar así como así*

9.- ¿Qué NO le gusta de la escuela?

R.- *Mire, la escuela está muy bien, las autoridades ponen mucha atención y el supervisor de zona está muy al pendiente de todo, su visitas son frecuentes, pero con lo que estamos inconformes es con las ausencias de los profesores, eso si nos afecta. Cuando un profesor falta o tiene comisión (así nos dicen), otro profesor tiene que atender a dos o tres grupos... yo creo que eso está mal. Pero fuera de eso, los niños trabajan bien.*

10.- ¿Estaría dispuesto(a) a cambiar a su niño(a) a una escuela regular?

R.- *Sí... pero eso sería más adelante, ahorita no. Mi hija ya se adaptó a su escuela y va muy bien, yo la veo contenta. Tal vez para la secundaria.*

11.- ¿Tiene usted algo que agregar sobre la manera de trabajar de la escuela?

R.- *No, pero déjeme decirle, antes de llegar yo a esta escuela, busqué otras opciones, incluyendo privadas y otras de asociaciones civiles. Estuve asistiendo a la fundación para la tención de niños con meningocele (mi niña tiene meningocele)... Sí, muy bonitas y limpias y nos tratan con "algodones", pero algunas resultaban muy caras y no son estudios con validez oficial. Aquí, cuando mi hija salga... puede entrar a la escuela oficial sin ningún problema.*

Entrevista 7.

E7-C2-CAM 71	
Nombre de la persona entrevistada:	Se omite
Puesto o función de la persona entrevistada:	Madre de familia
Lugar de la entrevista:	Pasillo superior
Objetivo de la entrevista:	Identificar como perciben los padres de familia la función de la escuela.
Fecha y hora:	Lunes 6 de junio del 2011 10:30 am

1.- ¿Es usted vecino(a) de la zona en dónde se encuentra esta escuela?

R.- No, nosotros venimos de más lejos, de la colonia Agrícola Oriental.

2.- ¿Desde cuándo conoce usted escuelas con esta modalidad?

R.- Yo solicite informes y para la escuela de mi hijo me mandaron para acá. Desde entonces aquí estamos.

3.- ¿Su niño(a) ha estado en otras escuelas con otro modelo educativo?

R.- No, desde que venimos a ver la escuela aquí nos gustó y mi hijo está feliz, ya para el próximo año termina la primaria.

4.- Desde su punto de vista ¿La escuela está cumpliendo el objetivo de enseñar los diferentes contenidos escolares a los niños?

R.- Pues no sé... yo veo que tiene muchas materias, tiene varios maestros, y le dejan mucha tarea... yo creo que sí... pues el aquí aprendió a leer y escribir, le dieron sus libros y hace muchos ejercicios, yo lo veo con muchas ganas.

5.- Se siente satisfecho(a) con el aprovechamiento de su hijo(a)

R.- Sí, la verdad es que sí.

6.- ¿Considera que su niño(a) recibe la atención especial que requiere?

R.- Pus yo como madre que quiere que le diga, a veces quisiéramos que les dieran más, pero si... pues hay otros niños.

7.- ¿Ha observado en su niño(a) aceptación o rechazo para la escuela?

R.- ¡Huu... no'mbre! Mi hijo, aquí en la escuela se la pasa como pez en el agua, le gusta muuuucho. Cuando no viene porque son vacaciones... no más me pregunta que sí ya va a entrar otra vez a la escuela.

8.- Desde su punto de vista ¿Qué le hace falta a la escuela?

R.- Nada... nada, para mí está bien.

9.- ¿Qué NO le gusta de la escuela?

R.- ¡Hayyy! pues que este tan lejos de mi casa (sonriendo)

10.- *¿Estaría dispuesto(a) a cambiar a su niño(a) a una escuela regular?*

R.- ¿Cómo regular? ¿Escuela normal? Sí, ya nos explicaron que los niños se pueden inscribir en cualquier escuela, pero no... no, mejor que se quede aquí hasta que termine.

11.- *¿Tiene usted algo que agregar sobre la manera de trabajar de la escuela?*

R.- No. No.

Anexo 2

Cronología de la Educación Especial en México.

1861.- La creación de una escuela para sordomudos, hecho que finalmente se materializó en 1867.¹¹⁵

1870.- Se estableció la primera escuela para la educación de las personas ciegas.¹¹⁶

1872 se expidió el reglamento que establecía la educación y asilo de ciegos de ambos sexos, así como el programa que se impartiría.¹¹⁷

1880.- Se aprobó el reglamento para la enseñanza de sordomudos. Entre los aportes significativos se debe citar la inclusión de la enseñanza de oficios hoy conocida como capacitación laboral.¹¹⁸

1880.- Se publicó el “Diccionario universal de señas para sordomudos”.

En 1915 se fundó la primera escuela en el país para la educación de los niños con deficiencia mental, en Guanajuato.

1917.- Se estableció en la Escuela Normal de Guadalajara la cátedra de educación de niños anormales.

¹¹⁵ El presidente Juárez impulsa la creación de la primera escuela para sordos, disponible en http://www.sds.df.gob.mx/pdf/ni_especiales_1.pdf Consultado el 12 de febrero de 2012

¹¹⁶ Los primeros referentes de la integración educativa disponible en www.sep.gob.mx/work/models/.../LAINTEGRACIONEDUCATIVA.pdf Consultado el 17 de junio de 2011

¹¹⁷ Ley orgánica de instrucción pública en el Distrito Federal decretada por Benito Juárez el 2 de diciembre de 1867.

¹¹⁸ JULLIAN, Cristian (2002), Génesis de la comunidad silente en México. La Escuela Nacional de Sordomudos (1867 a 1886), tesis para obtener el título de Licenciado en Historia, México, UNAM.

1921.- Primer Congreso del Niño Mexicano, que propiciaba el estudio del niño mexicano en sus aspectos biológico, psicológico y pedagógico para conocerlo, entenderlo y educarlo mejor mediante la acción escolar, orientando la educación sobre bases científicas.

1923.- Segundo Congreso del Niño Mexicano y se crea el Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar, que incluía la de antropología infantil, pedagogía, psicognosis, salubridad escolar y escuelas especiales.

En 1925 se creó el servicio de “anormales mentales” en la Escuela de Orientación dependiente del Gobierno del Distrito Federal y de la Secretaría de Educación.

1925.- La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) formó grupos de niños con deficiencia mental, atendidos por maestros capacitados en la escuela de experimentación pedagógica.

1932.- El Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar creó grupos experimentales de niños “anormales” en centros hospitalarios.

1935 se incluyó en la Ley Orgánica de Educación un apartado referente a la protección de los anormales mentales por parte del Estado.

1935.- En el mismo año se creó el Instituto Médico Pedagógico. El programa pedagógico comprendía la educación fisiológica, la ortopedia mental, la ortolalia, contenidos académicos de educación primaria y hábitos sociales.

1936 se fundó el Instituto Nacional de Psicopedagogía, con una función prioritariamente investigadora.

1936.- Se creó la Escuela para Niños Lisiados.

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

1941.- Se modificó la Ley Orgánica de Educación posibilitando la creación de escuelas para la formación de maestros en educación especial.

1942.- Se instalaron grupos diferenciales en la escuela anexa a la Normal de Maestros para la atención de niños anormales mentales. Estos grupos se difundieron en varias escuelas primarias del Distrito Federal, constituyendo seguramente el primer intento de integración educativa en el país que, lamentablemente, sólo duró tres años.

1943.- Abre la Escuela Normal de Especialización en las instalaciones del Instituto Médico Pedagógico, con la carrera de “Maestro especialista en la educación de anormales mentales y menores infractores”.

1945.- Dos años más tarde se agregaron las especialidades de ciegos y sordomudos.

1945.- Se hicieron algunas modificaciones en la Escuela Nacional de Sordomudos, considerando que su la educación debería aproximarse lo más posible a la de niños

normales, creándose un ciclo de desmutización de 3 años, antes de iniciar la escuela primaria.

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

1951.- Se fundó el Instituto Mexicano de Audición y Lenguaje para la atención de niños y para la formación de maestros especialistas; la primera institución privada de este tipo.

1952.- Se estableció el Instituto Nacional de Audiología y Foniatría y con servicio para niños con problemas de audición y lenguaje en el Hospital Infantil de México.

1953.- Se fundó la Dirección General de Rehabilitación, organizando los Centros de Rehabilitación para personas con trastornos neuromotores, ciegos, sordos y débiles mentales.

1955.- Se instituye la carrera de “Maestro Especialista en la educación de niños lisiados del aparato locomotor”.

1955.- Se inaugura el mismo año el Instituto Nacional para la Rehabilitación de Niños Ciegos, que crea una escuela dependiente de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

1956.- Principian los servicios escolares en el Centro de Rehabilitación del Sistema Músculo- Esquelético.

1959.- Oficina de Coordinación de Educación Especial, adscrita a la Dirección General de Educación e Investigación Científica de la SEP.

1959-1966.- Se fundaron y organizaron en el DF diez Escuelas de Educación Especial y nueve Centros por Cooperación, estos últimos con apoyo de particulares, y seis escuelas en los Estados de Aguascalientes, San Luis Potosí, Tamaulipas, Sinaloa, Puebla y Yucatán. (En los años sesenta otras instituciones del Estado, como el ISSSTE y el IMSS, crearon servicios para niños con trastornos de audición y lenguaje)¹¹⁹

1962.- El Instituto Nacional de Audiología y Foniatría se fusionó con la Escuela Nacional de Sordomudos dando lugar al Instituto Nacional de la Comunicación Humana (INCH).

1961.- Se creó en la Universidad de las Américas la licenciatura en Educación Especial, con varias especialidades.

1962.- Se funda la clínica OIRA (Orientación Infantil de Rehabilitación Auditiva) que introduce en México el método auditivo. (La expansión de la atención en rehabilitación incide en la necesidad de servicios educativos).

¹¹⁹ Archivo General de la Secretaría de Educación Pública. Educación Especial en colaboración con otras dependencias de gobierno.

1970.- Se crea, la Dirección General de Educación Especial, con lo cual se inician acciones sistematizadas para el desarrollo de la educación especial a nivel nacional

1978.- Se le adscribe la Escuela Normal de Especialización, para la formación de maestros especialistas.

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

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

En 1972 se creó el primer Centro Psicopedagógico para atender a niños de segundo a sexto grado que presentaban problemas de aprendizaje y lenguaje, las sesiones se llevaban a cabo en el horario alterno al de la escuela. Durante este periodo se llevaron a cabo varios estudios experimentales basados en los principios del condicionamiento operante y del análisis experimental de la conducta, la tarea pedagógica se realizaba con base en adecuaciones al programa de educación primaria que llevaba a cabo cada maestro.

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

1979-1988.- Se inició un nuevo proyecto de organización de la Dirección General de Educación Especial y sus servicios con objeto de sistematizar y normalizar el subsistema a nivel nacional para ser compatible con la normatividad técnica, operativa y administrativa de la SEP, y contar con las bases para su expansión.

1979-80.- Se adoptaron como principios básicos de la educación especial los conceptos de Normalización e Integración como lo describen los documentos “Bases para una política de educación especial”, y “La educación especial en México” publicados en 1980.

1984.- Se introducen algunas modificaciones en el Reglamento Interior de la SEP, cambiando el término “atípicos” por el de “niños con requerimientos de educación especial” y haciendo referencia por primera vez a su integración a las escuelas regulares. Asimismo se estableció la normatividad para los servicios de educación especial que se clasificó como indispensable y complementaria. La primera incluía niños con trastornos neuro-motores, de audición, visión y deficiencia mental cuyos servicios eran: Centros de Intervención Temprana, Escuelas que comprendían los niveles de preescolar y primaria, y contaban con un maestro que atendiera a los niños que pudieran integrarse. La segunda abarcaba niños con problemas de

aprendizaje, lenguaje y conducta y eran: Centros Psicopedagógicos y Grupos Integrados, con la misma finalidad que habían tenido desde sus inicios, pero con un nuevo enfoque psicopedagógico con bases científicas. Los Grupos Integrados se expandieron en toda la República a través del programa: Primaria para Todos los Niños. los servicios integrados que se prestaron a partir de

1995.- El personal de este servicio junto con el de los Centros Psicopedagógicos constituiría la base de las USAER (Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular).

1988.- Se editaron más de cincuenta publicaciones que detallaban las investigaciones, experiencias, de la normatividad técnico-pedagógica, la operación, la supervisión y el control escolar.

1991.- Las autoridades de la Dirección General de Educación Especial decidieron implementar un Programa de Integración Educativa (SEP-DGEE, 1992) a nivel nacional, mediante cuatro modalidades: atención en el aula regular, en aulas especiales dentro de la escuela regular, atención en centros de educación especial y atención de niños en situación de internamiento.

1991.- Se establecieron los Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE) con la función de sensibilizar, informar y difundir aspectos relacionados con la integración y dar seguimiento a los niños y cubrir las necesidades para una integración efectiva. No se contaba con un marco jurídico ni con una normatividad ni recursos para ese efecto, por lo que el Programa desapareció después de dos años;

con algunas excepciones, como el Estado de Oaxaca, en las que la dedicación y profesionalismo permitió obtener logros importantes. 1992.- Se inició el reordenamiento de la Secretaría de Educación Pública con base en el Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica, la modificación al Artículo 3ro Constitucional y la Ley General de Educación abriendo una oportunidad para la innovación de la educación especial.

1993.- Se promueve la inclusión en la Ley General de Educación (julio,1993) del Artículo 41 que a la letra dice: “La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social. Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación regular. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva. Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación.” La presentación del proyecto y los lineamientos para la educación especial, establecidos en 1993, son publicados por la Dirección de Educación Especial de la SEP en los Cuadernos de Integración Educativa.

1994.- En el Cuaderno N°1 se presenta el Proyecto General para la Educación Especial en México; en el Cuaderno N° 2 se establece: “La integración de los planteles de

educación básica desde diferentes modalidades; en el Cuaderno N° 3 se reproduce la Declaración de Salamanca que México suscribió, en el Cuaderno N° 4 se describe la estructura organizativa, las acciones y estrategias de la Unidad de Servicios y Apoyo a la Educación Regular, USAER; y en el Cuaderno N° 5 se sintetiza la información de los cuatro cuadernos.

1994.- La integración educativa, como un proyecto institucional, se inició con estas bases tomadas de los documentos internacionales, con fundamento en el Artículo 41 Constitucional, con el soporte de la reorientación de los servicios de educación especial en dos tipos de instituciones o modelos educativos. La USAER que se encarga del proceso de integración a las escuelas regulares de los niños con necesidades educativas especiales., con y sin discapacidad; y CAM (Centro de Atención Múltiple) para los niños que no se incorporan a las escuelas regulares, donde se atiende de manera indiscriminada a los niños que presentan distintos tipos de discapacidad, compartiendo en muchos casos salones y maestros. En este caso si bien se habla de una integración, de hecho resulta una integración entre niños con discapacidad, la cual no favorece el proceso educativo de ninguno de ellos.

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

1996.- El Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales entró en operación desde agosto.

2001-2006.- Programa Nacional de Educación (ProNaE)

2004-2005.- Ciclo escolar en que da inicio el nuevo Plan de Estudios para la formación inicial de profesores de Educación especial a la que corresponde el grado académico de licenciatura. De acuerdo con las disposiciones de la Ley General de Educación, éste Plan de Estudios tendrá vigencia en todos los planteles, públicos y privados, que ofrecen la Licenciatura en Educación Especial. Avanzará progresivamente cada ciclo escolar, hasta alcanzar su aplicación plena en el periodo 2007-2008.

Agradezco a:

La Universidad Autónoma de la Ciudad de México por el apoyo económico que me otorgó para la impresión y empastado del presente trabajo recepcional.