

A 10 años de Integración Educativa en México.

¿Avance o empantanamiento?*

por Salvador Villarreal

Octubre 2004

“Uno no sabe lo que ve,
sino que ve lo que sabe”
J. Piaget

La integración educativa es tanto un movimiento social como una concepción y tendencia educativa de carácter internacional. Desde hace más de ochenta años se ha planteado la necesidad de la integración y normalización educativa, laboral y social de las personas con discapacidad para beneficio de ellas y de la sociedad en su conjunto.

En efecto, ya desde 1924 el destacado psicólogo ruso L.S. Vigotski había señalado conceptualmente en su postura sociocultural, y con fundamentos psicopedagógicos, la necesidad de la integración de estas personas y había hecho una pesada crítica válida hasta hoy día sobre los efectos iatrogénicos de la escuela especial, del artificialismo y segregación de las propias escuelas especiales:

“A pesar de todos sus méritos, nuestras escuelas especiales siguen distinguiéndose por el defecto fundamental de que ellas encierran a su educando (al niño ciego, al sordomudo y al retrasado mental) en el estrecho círculo colectivo escolar, creando un mundo pequeño, separado y aislado, en el que todo está adaptado y acomodado al defecto del niño, todo fija su atención en la deficiencia corporal y no lo incorpora a la verdadera vida. En lugar de sacar al niño del mundo aislado, desarrolla generalmente en éste, hábitos que lo llevan a un aislamiento aún mayor e intensifica su separación. Debido a estos defectos, (...el sistema educativo especializado...), no sólo paraliza la educación general del niño, sino que también su aprendizaje especial a veces se reduce a cero, porque el mundo encerrado en el cual vive, no forma necesidades”. (Vigotski, L.S.; 1987:41)

Y señala la idea de la integración educativa o “normalización”, aunque no con estos términos, como estrategia válida para el mejor desarrollo de las personas con discapacidad; y si bien la cita siguiente hace referencia a las personas con sordomudez, también es válida para cualquier otra:

“La enseñanza conjunta con niños normales, que se ha propuesto muchas veces (Grazer y otros), todavía no puede convertirse,

* Artículo presentado para la Revista “Puntos”, editada por el Centro de Investigaciones Psicopedagógicas, Saltillo, Coahuila.

lamentablemente, en un problema de solución inmediata, pero la consigna de Grazer es nuestra consigna: 'Debemos llegar al punto en que cada maestro de primaria sepa enseñar también a sordomudos y, por consiguiente, que cada escuela elemental sea, a la vez, una institución para sordomudos' (cit. Según el libro: F. Werner, 1909, pág. 35). Mientras no llegemos a esto, debemos acercar de todas las maneras posibles la escuela a la vida, la escuela de sordomudos a la escuela común." (Vygotski, L.S. 1997: 91)

Además, es uno de los teóricos que ha señalado el carácter sociocultural del problema de las discapacidades, ya que para este autor lo que decide el destino de la persona con discapacidad, en última instancia, no es el defecto en sí mismo, sino sus consecuencias sociales, su realización psicosocial concreta.

“Es preciso plantear y comprender el problema de la defectividad infantil, en la psicología y la pedagogía, como un problema social, porque su momento social, anteriormente no observado y considerado por lo común como lo secundario, resulta en realidad ser fundamental y prioritario. Se le debe estimar como principal.” (Vygotski, 1997:74)

Sin embargo, es hasta la década de los sesenta cuando esta posición toma solidez y, a través de movimientos sociales promoviendo los derechos humanos, generan cambios importantes en la política educativa y social de algunos países. En México, la *Integración Educativa* como una política de los servicios de educación especial fue planteada desde 1980, pero es hasta principios de los noventa cuando el gobierno federal y los gobiernos de los estados generan procesos más radicales de desarrollo y cambio en los servicios de educación especial y regular bajo esta orientación.

En 1993 la nueva Ley General de Educación hacía un planteamiento novedoso en el ámbito educativo. Aprovechándose la coyuntura política de la reforma a la Ley Federal de Educación y el apoyo de los movimientos organizados de las personas con discapacidad, se impulsan nuevos planteamientos sobre la educación especial y la integración educativa que son aceptados e incorporados a la nueva legislación. Por primera vez se hace en la ley el señalamiento de la obligatoriedad del Estado para atender a las personas con necesidades educativas especiales, y la consideración de la educación especial como servicio educativo –antes no existía tal referencia–; asimismo, el propiciar la integración de los niños con discapacidad a las escuelas de educación básica regular; mostrando con ello el compromiso asumido por el Estado para garantizar una educación sin exclusión y, por ende, integradora (Artículo 41). Para algunos investigadores educativos, como María De Ibarrola Nicolín, esto ha sido, sin duda, una de las medidas más revolucionarias plasmadas en la Ley General de Educación de 1993 (De Ibarrola N., M.;1997).

De hecho, para 1994 esta situación impulsó una transformación muy significativa en la organización y funcionamiento de la educación especial, y generó una reorientación nacional de los servicios que ofrece. Para muchos maestros, con ello inicia propiamente una nueva etapa de la educación especial, la de la integración escolar o educativa. Por ello, a diez años de esta “revolución” podemos preguntarnos si ¿hay avance o empantanamiento?

Sin embargo, para muchos otros maestros no se trataba más que de una nueva “reforma” en la educación especial. Por cierto, una reforma apresurada ante la coyuntura del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa, ligada a la política neoliberal del gobierno en turno; un cambio por decreto y sin condiciones subjetivas ni objetivas para su realización concreta.

Pero antes de incursionar en esta “revolución o reforma”, hay que señalar que la **integración educativa** ha estado siempre presente conceptualmente en educación especial, al menos desde 1980, año en que la otrora Dirección General de Educación Especial documentara lo que es la Educación Especial y las Bases para un Política de Educación Especial en México.

Debemos recordar que en México, apenas en 1970 se crea la Dirección General de Educación Especial dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica, y se constituye propiamente un servicio nacional de educación especial, y éste aparece como un subsistema que se estructura en forma paralela al sistema de educación elemental. Ciertamente, se debe reconocer que esto se explica en parte ante el gran interés y “presión” internacional de países y organismos como la ONU, la UNESCO y la OCDE, por citar algunos, por la atención a las personas con discapacidad.

Pero es hasta 1979, al hacerse cargo de la Dirección General la doctora Margarita Gómez Palacio, cuando se organiza y reestructuran los servicios de educación especial que conocimos hasta hace poco, y que aún muchos maestros especialistas añoran: Escuelas Especiales, Grupos Integrados y Centros Psicopedagógicos; unos para atender necesidades fundamentales y otros para atender necesidades transitorias de educación especial. Y podemos asegurar que la Integración Educativa como una política de los servicios de educación especial en México fue planteada oficialmente desde 1980 y es ya evidente en el Documento “Bases para una Política de Educación Especial”, (SEP-FONAPAS/DGEE, 1981a).

En ese periodo se consideraba que el sujeto de la educación especial es “una alumno que por alguna de su características físicas o psíquicas, puede presentar dificultad de diferente naturaleza y grado para progresar con los programas de la escuela regular” (SEP- FONAPAS / DGEE, 1981a: 12)

“La educación especial tiene como sujeto a las personas con necesidades especiales, cualquiera que sea su problemática. No difiere esencialmente de la educación regular sino que comparte sus fines

generales y sus principios y, en algunos casos, requiere el concurso de profesionales de otras disciplinas.” (SEP- FONAPAS – DGEE, 1981b: 16)

Si revisamos en estos documentos históricos los objetivos que se plantaron para los distintos “sujetos de educación especial”, notaremos algo muy importante: todos señalan como objetivo *la integración* a la escuela común, a la actividad productiva y a la vida social.

*“La tendencia actual de la Dirección General de Educación Especial es proveer a los alumnos (con **trastornos visuales**) la capacitación psicopedagógica que les permita integrarse en la escuela común en el menor tiempo posible, recibiendo de la institución o de un maestro especialmente designado para este fin, el apoyo pedagógico que requieran tanto en lo académico como en lo afectivo, recreacional, etcétera. (SEP- FONAPAS – DGEE, 1981a: 34) (El subrayado es mío)*

*“El objetivo final de la Dirección General de Educación Especial en esta área (de niños con **dificultades auditivas**) es la integración de estos sujetos en la escuela común y/o en la actividad productiva.” (SEP- FONAPAS – DGEE, 1981a: 36) (El subrayado es mío)*

*“De acuerdo con las características funcionales de las alteraciones **neuromotoras**, se requiere una educación especial que permita desarrollar los procesos de aprendizaje y rehabilitar al niño para su integración escolar, su adaptación social y más tarde la actividad productiva.” (SEP- FONAPAS – DGEE, 1981a: 36) (El subrayado es mío)*

“Cuando la Dirección General de Educación Especial plantea la integración y normalización de los sujetos con necesidades especiales, está colocando a éstos en el centro de la problemática educativa. Esto quiere decir, en primer lugar, que se debe poner el acento no en las limitaciones del niño, sino en sus posibilidades de desarrollo y adaptación social.” (SEP- FONAPAS – DGEE, 1981a: 51) (El subrayado es mío)

En dicho documento se señala que entre uno de los fines específicos de la educación especial está el “incentivar la aceptación de los y las personas con requerimientos de educación especial, por parte del medio social, haciendo progresivamente vigentes los principios de normalización e integración” ((SEP- FONAPAS – DGEE, 1981a:20). Y dentro del capítulo seis que trata “algunas normas de la educación especial”, se contemplan: “Promover la ‘normalización’, entendida como un principio que recalca la importancia, para las personas con requerimientos de educación especial, de vivir en condiciones consideradas ‘normales’, tanto como sea posible” (SEP- FONAPAS – DGEE, 1981a:23).

También, señala como otra norma, el de “Integrar la educación especial y la educación regular”.

De hecho, en el mismo documento se considera que los “Grupos Integrados”, como servicio de educación especial, representan la experiencia nacional y un primer nivel de integración educativa —con todas las fallas que se le quieran atribuir—, porque “en los grupos integrados, los maestros especialistas pueden individualizar la enseñanza para integrarlos en breve al cauce de la enseñanza regular o, en algunos casos, decidir otras formas de integración.”(SEP- FONAPAS – DGEE, 1981a:28).

Así pues, de 1980 a 1990, la década del “Boom” de la Educación Especial en México, no ofreció más cambios y avances significativos de lo que se planteó desde un principio en las estructuras de servicios de la educación especial. Quizás lo “novedoso” fue la Unidad o Centros de Orientación para la Integración Educativa. Sin embargo, más que orientar o promover la integración educativa real en el sentido actual, era una instancia burocrática que canalizaba los “casos” a los servicios de educación especial más “ad hoc”.

Pero, como lo decíamos al principio, es hasta principios de los noventa cuando el gobierno federal y los gobiernos de los estados generan procesos reales de desarrollo y cambio efectivos en los servicios de educación especial y regular bajo la orientación de la integración educativa. Uno puede preguntarse, ¿por qué ocurrió tan tarde, si estaban las bases para una política de educación especial orientada a la integración educativa? Encontremos algunas claves en la historia.

El año de 1981 fue un año importante, fue proclamado por las Naciones Unidas como el “*Año Internacional de las Personas Impedidas*” con el lema “Plena Participación e Igualdad”; y el periodo 1983/1992 fue también proclamado como el “Decenio de las Naciones Unidas para los Impedidos”, que ha impulsado la adopción de iniciativas de todo tipo a la consecución de la integración social y que, a diferencia de otras anteriores acciones éstas se han caracterizado por una preocupación más global e integral por las personas con discapacidad en general.

En ese mismo año de 1981, celebrando el año internacional de las personas impedidas, la Dirección General de Educación Especial realizó el Primer Congreso Nacional sobre Deficiencia Mental. Dicho evento se caracterizó entre otras cosas, por la disímbola convivencia de posiciones teóricas y prácticas de los ponentes sobre la deficiencia mental. Ciertamente que, por su novedad para México, sobresalieron las posiciones “integracionistas” a las típicas posturas centradas en “el defecto”. Y un destacado ponente de Estadios Unidos, refiriéndose a los obstáculos a la integración de las personas con deficiencia mental señaló:

“...anteriormente se daba como un hecho el que la oposición al ajuste social de las personas con retraso mental en la comunidad, provenía de la gente de la calle: los vecinos, la comunidad misma. Actualmente hay

pruebas contundentes de que esta oposición proviene de fuentes diferentes, o sea, de los **grupos profesionales en el campo** y de las personas que tienen intereses de mantener sin cambios los servicios existentes.” (Dybwad, 1981:17)

En ese mismo año también se organizaba la primer **Olimpiada Especial** y, sin embargo, ya se planteaba que esto a largo plazo representaría una segregación más, ¿por qué no hacer Olimpiadas para todos, en donde todos puedan participar, en sus propias condiciones y categorías?

Porque en el fondo el problema es más político y social que otra cosa. Porque las relaciones en términos generales con la personas con discapacidad son particularmente “**actos discriminatorios**”, entendiéndolos como aquellos que un individuo, grupo o sector social, utilizando mecanismos y manipulación de poder impiden, obstruyen, dificultan, restringen o por cualquier otro medio niegan a una persona, un grupo de personas o un sector social, el acceso a uno o más de los Derechos Humanos consagrados por Tratados Internacionales y nacionales.

La UNESCO ha tenido un particular interés en los niños y jóvenes con discapacidad, y desde 1966 ha realizado *Reuniones de Expertos* para discutir los avances en este rubro, de hecho se conformó un *Programa de Educación Especial* con objetivos a largo plazo, como el de diseñar políticas internacionales que coadyuven a mejorar los derechos de todas las personas con discapacidad y a una educación adecuada.

Resulta por demás importante el revisar la Memoria de la Reunión de Expertos de 1979 promovida por la UNESCO, donde se incluye como tema cinco de la discusión el punto referente a “*Integración de los niños y jóvenes adultos discapacitados en las estructuras educacionales normales y en la vida activa*”.

Ahí se señala, en 1979 (*sic!*) “la integración de las personas disminuidas en el sistema educativo normal es una práctica que, cada vez, va siendo más común.” (UNESCO, 1979:14) Además, se hace una crítica a la escuela especial, señalando el carácter reproductor de la segregación y de las actitudes discriminatorias del propio sistema escolar (que incluso coincide plenamente con la opinión de hace ya 80 años del propio Vygotski):

“La clase o escuela especial tiende, desde el principio, a tener una visión pesimista del potencial del alumno, que mina las posibilidades de éstos, ya que se sienten inclinados a conformarse a esta imagen pesimista. La segregación de los niños minusválidos en las escuelas especiales tiende a levantar prejuicios entre los otros niños y a que se creen barreras psicológicas en contra de aquéllos cuando van a buscar trabajo. En general, la falta de contacto, la falta de información y el consiguiente temor a lo desconocido, son los resultados de aislar a la gente minusválida y la educación segregada perpetúa la discriminación y las posturas de antipatía.” (UNESCO, 1979:14)

Y se plantea además la necesidad de cambiar la opinión pública y de promover la integración educativa:

“Necesitamos cambiar la opinión pública y fomentar el reconocimiento del principio de que la gente discapacitada tiene los mismos derechos básicos a trabajar que los demás miembros de la sociedad y, por lo tanto, el mismo derecho a la educación. A fin de que su eventual integración en el mundo del trabajo sea lo más completa posible, su integración en el mundo de la educación debe empezar lo antes posible. Su educación debe tener lugar en el “ambiente menos restrictivo”. (UNESCO, 1979:14)

Desde ese momento ya se planteaba que esta postura exigía una actitud de innovación y de reforma educativa:

“Por otra parte, la aceptación del principio de integración puede llevar a la reestimación de todos los objetivos del sistema educativo, así como a revalorar la manera en que opera; se desafiarán las presunciones tradicionales y el inevitable descubrimiento del sistema escolar puede provocar un acercamiento cuyos propósitos vayan dirigidos, más específicamente, a mejorar la calidad de la vida para cada miembro de la sociedad. (UNESCO, 1979:15)

Dentro de las sugerencias que se formularon fue particularmente en términos de política, planificación y estructura:

“Todos los Estados Miembros debieran adoptar, como ley o política, un reconocimiento de los derechos de las personas discapacitadas a la educación y a la total participación en la sociedad. Esta política desembocará en acciones específicas de educación, empleo, acceso a edificios, etc.” (UNESCO, 1979:22)

Asombra encontrar el señalamiento del carácter integrador que se debiera asumir en estas recomendaciones:

“La ley debiera ser específica y precisa, a fin de permitir el acceso de los niños discapacitados a las escuelas normales –comunes, regulares- y, asimismo, debiera asegurar los recursos necesarios, el personal, los servicios de apoyo y la organización.” (UNESCO, 1979:22)

El desarrollo más evidente de estas políticas que se fundamentan en el principio de la normalización está en el texto de las *Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad*, aprobadas por la ONU el 20 de diciembre de 1993 y publicadas en 1994. (ONU,1994)

En 1992 se realiza otra reunión internacional o *Seminario Regional* de la UNESCO sobre “Políticas, planificación y organización de la educación integrada para alumnos con necesidades especiales”, esto en Caracas, Venezuela. También

participó México. La reunión se enmarcó dentro de las recomendaciones de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, de 1990 en Jomtien.

Al revisar las recomendaciones del Seminario Regional de 1992, en términos generales éstas vuelven a ser las mismas de 1979, pero con una mayor especificidad que las constituye en un Plan de Acción:

“1.- Es conveniente que la legislación de cada país recoja el derecho de todos los alumnos con necesidades especiales a ser educados siempre que sea posible en la escuela ordinaria y comprometa a la administración educativa en este sentido. La legislación debe comprometer el apoyo financiero. Así mismo, debe recoger el nuevo concepto de educación especial, basado en los apoyos que un alumno pueda necesitar, de acuerdo con sus necesidades, para el logro de los objetivos que la Constitución señala para todos sus ciudadanos.”

2.- Es conveniente proceder progresivamente a la transformación de los servicios....

3.- Es imprescindible impulsar medidas que mejoren la calidad de las escuelas....

4.- impulsar planes institucionales tendentes a que la escuela regular pueda aceptar alumnos con necesidades especiales...

5.- Deben asimismo establecerse medidas de descentralización....

6.- Se constata la necesidad de crear mecanismos o instancias de coordinación a nivel nacional...

7.-Es necesario incidir en la formación inicial de los profesores.....

8.- (...)se acometerá una transformación de los servicios de educación especial de tal forma que :

a) sirvan de apoyo a la escuela regular y posibiliten el plan de integración.

b) atiendan, como un centro educativo más del sector geográfico donde esté ubicado, la escolarización de los alumnos con necesidades de carácter grave y permanente, cuya educación no puede llevarse a cabo en un centro ordinario.

9.-dimensionar el problema que nos ocupa...

10.- Es imprescindible cuantificar económicamente , en base a los recursos materiales y personales necesarios,...

11.- Conviene asegurar medidas de seguimiento y evaluación...

12.- ... cooperación internacional...

13.- Deberán impulsarse servicios de apoyo a la escuela, fundamentalmente de carácter orientador y facilitador, en las tareas de identificación de las necesidades educativas, de elaboración de adaptaciones curriculares, de establecimiento de estrategias y metodologías adecuadas a las necesidades, y para la evaluación , en el marco de una escuela para todos.

14.- Uno de los requisitos imprescindibles es el cambio de actitudes de la sociedad y de la comunidad educativa de las posibilidades y ventajas de la educación integrada. (...)” (UNESCO, 1992:2-4)

Sin embargo, es evidente que todavía para estas fechas “aún no les caía el veinte” a los representantes invitados de los distintos países de Latinoamérica, a pesar de que los representantes invitados eran las máximas autoridades de educación especial y educación básica en cada país respectivo (Directores Generales o Subsecretarios). El informe final incluso lo señala muy expresamente y para vergüenza de los implicados:

“En cuanto a las características de los asistentes y la dinámica general del seminario, parece conveniente añadir un par de comentarios. En primer lugar, se trata de un grupo “poco especial”; es decir, pocos participantes parecían estar hondamente preocupados por la educación especial (en el sentido tradicional del término); es decir, por el futuro de los centros específicos ante el fenómeno de la integración, por la atención diferencial a los distintos tipos de déficit, etc. Estos, pues, fueron temas poco presentes en el debate.”(UNESCO, 1992:6) (El subrayado es mío)

Al revisar el “Plan de Acción Inmediata” (Venezuela, 2 de octubre de 1992) elaborado por la Delegación de México que participó en el Seminario, se nota que la propuesta para el ciclo 1992-1993 es referente a una acción de “sensibilización” que efectuarían los recién creados “Centros de Orientación para la Integración Educativa”; así como la creación de un “Modelo de atención para el área de Problemas de Aprendizaje” en las Unidades de Apoyo al Aprendizaje, ubicando estas unidades en salones propios de las escuelas participantes. Se pretendía que hubiese tres aulas de apoyo en cada escuela para que atendieran cada ciclo de nivel educativo. Sólo era “más de lo mismo”. Pero no se planteaba aún ninguna transformación o reorientación de los servicios de educación especial.

Si se aprecia y compara la Declaración de Intenciones con los Planes de Acción Inmediata de las autoridades educativas mexicanas de educación especial, no hay congruencia. Y tal parece que el asunto de la Integración educativa era considerado sólo como un área más de trabajo de la DGEE, sin cambios de lo hecho hasta ese momento. Obviamente, “se marchaba muy lejos del desfile”, se estaba muy lejos de lo que representaría un serio proyecto de concretar los planteamientos del Seminario.

Justo en este momento, 1992-1993 se había desatado el proceso del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa. Y un aspecto de importancia fundamental fue el proceso de “federalización” o transferencia de los servicios educativos a los gobiernos de los estados; sin embargo, por razones que no vienen al caso citar, la entonces Dirección General de Educación Especial, no hacía efectiva las implicaciones administrativas y ni de reorganización que implicaban dicha política en el Sistema Nacional Educativo.

De hecho, esto fue el motivo principal del cambio de Director General. Así pues, quién asumió el nuevo “encargo” tuvo que realizar también el “harakiri” de la Dirección General, es decir, la desaparición de la Dirección General de Educación Especial, para dar paso al proceso de su federalización. En este sentido, la

Dirección General pasó a ser una simple Dirección de Educación Especial en el país; primero, bajo la dependencia de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal y, posteriormente, de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el D. F., una subsecretaría de nueva creación.

Debemos reconocer que las estructuras administrativas no son neutrales en sus efectos, y que siempre conforman el marco dentro del cual se realiza la oferta educativa, aparte de que participan y determinan también su naturaleza. Por ello, contradictoriamente, la educación especial -como sistema paralelo a la educación regular- era el principal obstáculo para la integración. Había que reorientarla -si bien no desaparecerla- desde el espíritu de la educación para todos de Jomtien.

En el ámbito organizacional, la introducción de un programa de cambio supone y exige, por lo general, cuestionar viejos esquemas de actuación, eliminar antiguas prácticas, aprender nuevos conceptos y procedimientos, modificar patrones de relación y sistemas de control o supervisión, reestructurar tareas y posiciones de trabajo, es decir, el surgimiento de nuevas prácticas emergentes y desarrollar una visión diferente de la organización. Así pues, es la nueva administración de la Dirección General que inicia el proceso de cambio sustantivo orientado a la integración educativa de los servicios de educación especial, porque logró plasmar un proyecto de transformación, un “**Proyecto General para la Educación Especial en México**” en mayo de 1993 –pero se publicó hasta el siguiente año– (D.E.E./S.E.P.;1994), así como modificar y adecuar las estructuras administrativas al efectuar un proceso de reorientación de los servicios.

Como lo señala el propio Eliseo Guajardo, “esencialmente, la reorientación pretende considerar la educación especial como una modalidad de la educación básica y no como un nivel paralelo y excluyente para una población específica con discapacidad. Tocar uno de los aspectos centrales en los que se fincaba la organización anterior de educación especial, desencadenaba tocarlos todos, como una reacción en cadena. Podemos asegurar que el cambio no fue autoritario, ni anárquico, pero es necesario reconocer, que sí fue radical -de raíz- (...) como cambiar la organización por áreas de atención de discapacidad a niveles y grados educativos, sustituyendo el currículo paralelo por el de la educación básica en las escuelas de educación especial; y, los servicios de apoyo en la escuela regular cambiarían su estrategia de segregación, como los grupos integrados que separaban a los alumnos de su grupo y escuela por todo un ciclo escolar, para atender a los alumnos en su propia aula y sólo eventualmente en aulas de apoyo dentro del horario escolar.” (Guajardo, E.; 1998)

Por su parte, en 1994 la UNESCO organiza la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, en la que participó México, y que culminó con la **Declaración de Salamanca**. Hito histórico mundial, en el que se plantea el considerar que las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas regulares, e integrarlas en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacerlas: para ello se propuso dar un alto grado de prioridad a la creación de escuelas integradoras que puedan ocuparse de una amplia gama

de necesidades de sus alumnos; además, realizar esfuerzos de reorganización del sistema educativo para disponer de una estructura administrativa común para la educación especial y la educación general; de impulsar prioritariamente los servicios de apoyo de educación especial en las escuelas del sistema general; y de adaptar los programas de estudio y los métodos de enseñanza (UNESCO / Ministerio de Educación y Ciencia de España; 1994).

En México, esto generó compromisos y transformaciones significativas. Y la Declaración de Salamanca vino a proporcionar un respaldo internacional a las acciones que la Dirección de Educación Especial de México ya realizaba. Sin embargo, uno de los problemas que obstaculizó el proceso sistemático de “reconversión” del sistema de educación especial en el país fue la concreción que tomó el propio proceso de su federalización. Porque se hizo efectivo de modo radical también la desvinculación de la Dirección General de Educación Especial con los Estados, debido a la federalización y las disposiciones de la SEP al respecto. Al desaparecer la Dirección General, la Subsecretaría de Educación Básica y Normales no asumió sus funciones normativas y de dirección. Esta situación generó un vacío en la dirección estratégica de los cambios que impulsó la “flamante” Dirección de Educación Especial para el D.F. Porque cuando se asume la nueva dirección, se impulsa un nuevo proyecto de educación especial, que se hace partícipe a todo el país, pero ya no en una relación de autoridad jerárquica, sino de una relación de autoridad de par y académica. Como una dirección más, entre las direcciones de educación especial en los estados, siempre ofreció orientación técnica a pedido de los equipos técnicos estatales que visitaban las oficinas centrales.

La Subsecretaría de Educación Básica y Normal, asume con cautela y precaución los planteos y compromisos educativos presentados por la DEE/D.F.; y la SEP presenta un silencio oficial —pero también sin rechazo— al planteo hecho por la antigua estructura de la DGEE sobre los nuevos lineamientos de carácter indicativo en educación especial. Por su parte, el SNTE en el 1er. Congreso Nacional del Sindicato (noviembre de 1994), incorpora a la discusión el asunto de la integración educativa por considerar que sus planteos generaban cambios estructurales en la organización de los servicios de educación especial en particular y de la educación básica en lo general, por lo cual este proyecto tenía implicaciones de carácter laboral; en dicho Congreso toma entonces una postura de aceptación razonable a favor de la integración en los resolutivos, en la cual señala:

”Integrar de manera paulatina y equilibrada la educación especial a la operación de las escuelas regulares, conservando elementos de atención específica para los casos que lo ameriten y que por su naturaleza no puedan delegarse.” (SNTE; 1994:40)

Ante este silencio de la SEP, en 1996 la Dirección General de Investigación Educativa, dependiente de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal,

asume funciones orientativas y normativas sobre los servicios de educación especial, realizando trabajo de investigación y conformando un Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España, particularmente sobre la integración educativa. Recordemos que España inició su proceso oficial de integración educativa desde 1981, así que tenían una ventaja de experiencia de más de diez años.

Sin embargo, es hasta la Conferencia Nacional “Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales: Equidad para la Diversidad” (abril de 1997), en donde participa la SEP apoyada en los trabajos de la DEE/D.F. así como con el SNTE, en la que se convocan a autoridades oficiales y sindicales así como a docentes de educación básica y de especial de todo el país, y propiamente se logra un consenso corresponsable al respecto (SEP/SENTE;1997)

En Coahuila no se está ajeno a este proceso general. En 1991, el propio Centro de Investigaciones Psicopedagógicas, que en aquel entonces dependía del Departamento de Educación Especial de los Servicios Coordinados de Educación Pública en Coahuila –antecedente del ISEEC– aquí en Saltillo, dirige una experiencia piloto: “Una experiencia Integracionista en educación preescolar”, en los Jardines de Niños: “José Rodríguez González” y “Diego Rivera”; y aunque sus experiencias fueron positivas, primero en niños con hipoacusia y luego en niños con ceguera e incluso niños con retraso mental, se logró consolidar el proceso de integración educativa sólo por varios años consecutivos (CIP/SCEPE ;1991).

Sin embargo, es a partir de 1994, en el contexto de la misma Federalización Educativa y transferencia al gobierno estatal de los servicios educativos federales, cuando la integración educativa es considerada como una política clave para el desarrollo de los servicios de educación básica y especial, federalizados y estatales; expresado esto tanto en el Plan Estatal de Desarrollo como en el Programa para el Desarrollo Educativo de Coahuila:

“El modelo de educación especial desarrollado en forma paralela a la educación básica ha generado marginación y dificultades para la integración escolar, social y laboral de las personas que se encuentran en esta condición. La integración educativa en la educación básica es una tarea que debe de emprenderse de inmediato.” (Gobierno del Estado de Coahuila, 1994).

Pero es hasta 1995 cuando en Coahuila podemos decir que efectivamente inicia el proceso de integración educativa oficial con la reorientación definitiva de los servicios de Educación Especial: los Centros de Atención Psicopedagógica en Educación Preescolar (CAPEP) pasan directamente a ser jardines del nivel correspondiente; el personal de los Grupos Integrados y Centros Psicopedagógicos se reorientan a Maestros de Apoyo de escuelas regulares y Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER); asimismo, las Escuelas de Educación Especial (EEE) se reorientaron a Centros de Atención Múltiple (CAM) y, finalmente, los Centros de Orientación, Evaluación y

Canalización (COEC) se reorientaron a Unidades de Orientación al Público. Pero incluso no todo está concluido, aún hoy quedan sin reorientarse las seis Escuelas de Conducta que se ubican en educación especial. Estas siguen su inercia como un servicio clínico terapéutico proporcionado por la SEPC.

Por desgracia, al finalizar la administración 1993-1999, no se realizó una evaluación del programa de integración educativa. Al inicio de la administración actual, se hace una Consulta Educativa en la que se retoma el asunto de la integración y los resultados fundamentales fueron en el sentido de fortalecer la Integración Educativa y la reorientación de los servicios de Educación Especial a través de un mayor personal en maestros de apoyo para los centros escolares, particularmente en zonas rurales; de mejores apoyos para los docentes de educación especial que trabajan frente a grupo; y de más reuniones entre los niveles de educación básica y las áreas de apoyo para coordinar actividades en favor de la integración educativa.

Por su parte el Programa Educativo Coahuila 2001-2005 expresa claramente la política de integración educativa y señala metas específicas en este sentido:

- Ampliar el apoyo a la integración educativa en el medio rural.
- Generalizar la integración educativa de alumnos con capacidades diferentes en escuelas con servicio regular de educación básica.
- Promover los procesos de integración educativa en los servicios de educación media y educación superior. (SEPC, 2001:76)

Es decir, Coahuila, apenas y tiene nueve años que propiamente avanza en la integración educativa en educación básica. Sin embargo, aparecen indicadores preocupantes sobre el avance y el futuro de este proceso:

- Un afán de los maestros de seguir clasificando a los alumnos en función de las limitaciones de los niños y no de sus potencialidades.
- Decidir la modalidad educativa de un niño con n.e.e. (escuela regular o CAM) en función de su déficit y no por las condiciones y agentes educativos específicos en una institución regular determinada que le corresponda.
- Formación de actitudes de baja expectativa entre docentes sobre los alumnos con n.e.e. y la consiguiente tendencia orientada a la disminución de las exigencias académicas curriculares, en lugar de efectuar las adaptaciones o adecuaciones curriculares pertinentes.
- Una orientación y asesoría asistemáticas para con los docentes de Educación Básica que tienen en sus grupos a alumnos con n.e.e.
- Una promoción para la salida de alumnos con n.e.e. inscritos en escuelas primarias a Centros de Atención Múltiple; promoción hecha por los propios maestros de educación especial, a través de ofertar una “atención más especial” y de “más calidad” a los alumnos en dichos centros.
- Una “retención perversa” de muchos alumnos inscritos en CAM, en lugar de promocionar y preparar su traslado a escuelas regulares.

- Una inercia a seguir formando grupos de alumnos con discapacidades para presentar obras musicales o de teatro, en lugar de integrarlos a grupos heterogéneos de música y teatro.
- La inercia al surgimiento de *Diseños o Proyectos* de Concentración de niños con alguna discapacidad específica para formar “*Grupos Especiales*” en escuelas regulares. O dicho de otra forma, “sectorizar la atención” y generar la especialización de escuelas regulares en atender ciertas discapacidades en los niños.
- Ausencia de una Normatividad mínima o ausencia de una divulgación eficaz de los criterios de “normalización” y escolarización sobre *integración educativa* para la Educación Básica.
- Ausencia de una promoción sistemática por parte del IECAM sobre procesos de actualización en Integración educativa para maestros de preescolar, primaria y secundaria (lo que se oferta de manera sistemática es sólo para maestros de educación especial, como si la integración fuera un tema exclusivo o sólo para ellos).
- Ausencia de una coordinación efectiva y real entre los servicios de educación especial estatales y federalizados.
- Tendencia a una desvinculación recíproca entre las autoridades de Educación Preescolar, Primaria, Secundaria y de Educación Especial.

Hasta la fecha no se ha hecho una evaluación formal ni oficial del proceso de integración educativa en Coahuila. El CIP realizó una investigación en el año 2002 y publicó en el 2003 que denominó “El proceso de integración educativa en Coahuila”, y a través de un cuestionario que aplicó a 758 docentes –entre maestros de preescolar, primaria y especial– de todo el estado (del control federalizado), obtuvo así una apreciación general de lo que piensan los docentes sobre el marco conceptual de la integración educativa, sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, competencias docente-alumno, investigación educativa, la metaevaluación, y la función del consejo técnico, mostrándonos en general la necesidad de fortalecer tanto los procesos de actualización como los de asesoría al personal de apoyo, como a los maestros regulares.

Sin menoscabar la importancia de este tipo de investigaciones, hace falta también otro tipo de investigación que parta de otro enfoque y que no se centre en un cuestionario, sino que permita descubrir y describir las nuevas prácticas. Es decir, otra forma de ver la realidad de la Integración educativa a partir de que, justamente, se trata de una innovación que se instaura a nivel del sistema; y que por lo más alejado que pareciera estar la práctica instrumentada a la práctica ideal conceptuada, ésta seguirá siendo una innovación educativa en el sistema; y en éste sentido, impone un cambio en las prácticas docentes y administrativas en dicho sector. De tal suerte que se apreciarán prácticas emergentes, novedosas, quizás con fallas o prácticas perfectibles pero definitivamente **distintas** a las prácticas dominantes anteriores; y es esto lo que la investigación debería “revelar”.

De esta manera nos podemos preguntar, a pesar de las “fallas” y errores cometidos en la instrumentación, sí ¿a generado realmente cambios? ¿y qué cambios ha generado la instrumentación práctica de la integración educativa?

Se trata de un cambio de enfoque: en lugar de sólo marcar o identificar desarrollos pobres de prácticas ideales, se trata más bien de reconocer las nuevas prácticas docentes y escolares emergentes y el valor que tienen, asimismo reconocer los nuevos cambios logrados como verdaderos avances en su instrumentación. Se parte de considerar que estas nuevas prácticas se construyen, que son el producto de un proceso propio, sui géneris, en el que se aprende en la práctica. Y no precisamente como si estas nuevas prácticas surgieran en forma espontánea o natural entre los docentes y cómo si se logran instrumentar de manera inmediata y eficaz.

Desde esta perspectiva, podemos entonces el reconocer nuevas formas de trabajo que definitivamente antes de la propuesta no existían y que podemos también atribuir un papel fundamental para su aparición respectiva al proceso de Integración educativa, visto como proceso de innovación y cambio. A continuación mencionaremos sólo algunas prácticas o aspectos que nos parecen merecedores de nuestra atención tanto que competen a los maestros de educación regular como de educación especial y que debieran ser objeto de sistematización:

- **Aceptación a la integración:**

A nueve años de su instrumentación, ya no hay un rechazo frontal a la integración de niños con discapacidad en la escuela regular; sin embargo, la aceptación es todavía frágil entre algunos docentes y padres de familia. Y lo que más se cuestiona el personal, en todo caso, es el problema de las condiciones en que se lleva a cabo el proceso general de integración educativa en el sistema. Pero esto es siempre mejorable, perfectible.

- **Trabajo con Padres:**

El trabajo con padres de familia siempre ha existido, pero con la reorientación del servicio se requería su promoción; y podemos decir que ésta se ha logrado. Ciertamente se aprecia que el trabajo con padres se ha intensificado, y que ha permitido generar un vínculo de la escuela con la comunidad cercana, ya que antes esto no siempre ocurría. La escuela regular se ha convertido en un centro de educación y apoyo a la familia y la comunidad. La participación de los padres al proceso educativo de los niños, particularmente la de los padres de los niños con discapacidad o con n.e.e., es un elemento clave para lograr el éxito educativo. Por otra parte, los padres atendidos se han encargado de divulgar el servicio de educación especial que ofrece la institución de educación regular, lo que ha sensibilizado a la población de la comunidad y esto ha facilitado el acercamiento espontáneo de más padres de familia para tener el contacto y la orientación de parte de los docentes de la escuela, no sólo en cuestiones de la educación de sus hijos sino sobre aspectos de dinámica familiar y de convivencia social.

- **Del Docente**

- **Actitud del docente:**

La aceptación del niño con n.e.e. por parte de las autoridades directivas de las escuelas regulares. Antes, la incorporación de estos niños les causaba mucha presión y en algunas escuelas discretamente eran como quiera rechazados. Hoy ya no existe tanta cerrazón en las autoridades educativas; quizás aún halla una que otra escuela que siga rechazando a niños con discapacidad. Sin embargo, las actitudes positivas de aceptación por los directivos tienden a su generalización. Por otra parte, cada vez más directivos reconocen que cuando la escuela ofrece el servicio educativo y el compromiso de atención a esta población la hace más relevante como institución educativa.

La aceptación del niño con n.e.e. por parte del maestro regular. Al principio se notaba mucha resistencia y dificultad para la aceptación de estos niños como alumnos regulares. Hoy, se nota un cambio importante en la actitud de muchos de los maestros. Los propios maestros que han vivido la experiencia se han encargado de transmitir las satisfacciones logradas y superar los miedos y prejuicios sin fundamento. Hay más aceptación de esta población.

- **Formas de trabajo:**

En muchos maestros no sólo ha cambiado la actitud, sino también su práctica docente. En el personal docente que tiene o que ya tuvo una experiencia en integración educativa, se aprecia un cambio importante en su práctica docente: no sólo trata de instrumentar su programa sino de ajustarlo según las características de los alumnos que tiene, en este sentido su práctica docente se ha flexibilizado, modificándose según los requerimientos que observa en sus alumnos, esto antes no lo hacía. Simplemente, la instrumentación de las actividades sugeridas en los Ficheros (Ficheros) sería para muchos maestros prácticas docentes novedosas que poco o casi nunca realizaban de manera espontánea o ni programada, por no ser planeadas o por ser sencillamente desconocidas e ignoradas. Hoy en día es todo lo contrario.

- **Formas de trato:**

El carácter autoritario generalizado en la relación maestro-alumno se ha desvanecido o reducido sobremanera en los docentes implicados en procesos directos de integración educativa. Hay una mayor tolerancia y flexibilidad en el trato disciplinario tanto con los niños con n.e.e. y con el grupo. Se interesa en saber que pasa con el niño y procura apoyarlo antes de “canalizarlo” al maestro especialista. Es hoy un maestro más sensible. Antes era una relación más fría y autoritaria con los alumnos; e inmediatamente al identificar a un alumno con problemas de conducta o de aprendizaje era éste rechazado y canalizado a educación especial. Esto ha cambiado e impactado además en sus criterios de evaluación y promoción.

- **Formas de evaluación:**

Los maestros han cambiado en sus formas de evaluar y calificar a estos alumnos y al resto de su grupo. Hay una flexibilización en los criterios y observables de su evaluación. Los padres también han cambiado sus observables y de sólo centrarse en la calificación numérica que recibe su hijo, ahora valora más los aprendizajes significativos logrados en la escuela regular para el desarrollo del niño como persona.

Por otra parte, el maestro de educación especial y el personal profesional de apoyo han dejado de centrarse en el Coeficiente Intelectual (C.I.) del niño como el índice confiable de un pronóstico de sus logros de aprendizaje y desarrollo. El C.I. ya ni siquiera se maneja como información pertinente para muchos maestros de grupo o maestros especialistas.

- **Participación del alumno con n.e.e.**

A nivel grupal: Los niños con n.e.e. ya no causan asombro entre los propios compañeros de grupo y las primeras actitudes de sobreprotección o rechazo se transforman en actitudes de aceptación y trato personal más “normalizadas”.

A nivel escolar: Estos niños participan también en los eventos cívicos oficiales de carácter social que realiza la institución.

- **Concepto de sí y autoestima:**

Al ser el trabajo de Educación Especial preferencialmente dentro del grupo de niños de la escuela regular y en coordinación con el maestro y el avance programático escolar y ya no como una “atención especial individual” o de un “grupo especial”, estos niños no sufren la estigmatización que antes ocasionaba el ser alumno de un Centro de Atención Psicopedagógico, o ser alumno de Grupo Integrado. Los niños con n.e.e. ya no se sienten como alumnos de educación especial sino como alumnos de la escuela regular en cuestión, como cualquier otro de sus compañeros. Al no promoverse la estigmatización social, su autoestima no resulta baja ni dañada y esto resulta muy positivo para su motivación escolar. Ciertamente que aún persisten en algunos grupos de niños las estigmatizaciones espontáneas surgidas durante su convivencia, pero esto cambia o se aminora en la medida que es un tema tratado por los maestros de grupo.

- **Visión Común:**

El personal de educación especial ha tenido que experimentar una dramática “transformación” en su imagen profesional como en su práctica docente. De hecho, presenta una paradoja o asimetría, puesto que de ser quien impulsa y promueve la integración educativa también ha sido quien se muestra el más renuente a esta innovación. Sin embargo, se aprecian cambios importantes, hay una concepción de pertenencia a la Educación Básica que antes no se tenía; una mayor claridad sobre el carácter de un servicio de apoyo y no

como antes, que se conceptuaba y consideraba como casi un nivel educativo de sólo “Educación Especial”; la existencia de currículos paralelos — propios de educación especial— y entrega de certificados de estos estudios, es prueba de ello. Esto deja de existir en la medida de que los profesionales de la educación especial conocen ahora y se orientan sobre el currículo básico, efectuando las adecuaciones pertinentes, logrando la integración educativa desde los Centros de Atención Múltiple, y certificando los estudios correspondientes como otra institución educativa más del sistema de educación básica. Esto es justamente lo que hace que su trabajo sea también de integración educativa.

- **Pertenencia Institucional:**

Pero esta amplitud de miras y sentido de pertenencia es recíproca, también es vista en el personal docente de preescolar, primarias o secundarias que realizan procesos de integración educativa. Para estos docentes, los maestros de apoyo de educación especial son vistos más como compañeros con el mismo rango de pertenencia a la institución y al nivel educativo en el que trabajan.

Los maestros de Apoyo de Educación Especial participan en todas o casi todas las actividades de la escuela regular. Particularmente participan y se les considera miembros del Consejo Técnico Escolar. Y los que no participan es porque quieren seguir sintiéndose “especiales”. Antes no se les invitaba por considerarlos personal ajeno, externo, temporal o no propio de la institución. Esto ha cambiado en mucho.

- **Trabajo en equipo:**

Antes, el maestro de grupo trabajaba por un lado y el maestro especialista por otro. Hoy, es evidente una mayor comunicación y coordinación en su trabajo común, en una suma de esfuerzos e ideas de trabajo en equipo. De hecho, si bien hay una atención directa a los niños con n.e.e., gran parte del nuevo trabajo de los maestros de apoyo es el que se realiza con los maestros titulares de grupo.

- **Currículo básico:**

Por otra parte, los maestros de educación especial conocen mucho más que antes los programas de educación preescolar, primaria o secundaria, según en el nivel que trabajen; esto resulta fundamental para lograr plantear apoyos reales a los maestros y realizar adecuaciones curriculares efectivas. Además, al tener una visión más amplia del currículo, su práctica docente también se ha ampliado curricularmente, puesto que ya su trabajo didáctico no sólo se centra en lengua escrita y matemáticas, como antes generalmente ocurría.

- Adaptaciones curriculares

Es este un aspecto nuevo y fundamental de la práctica del maestro de educación especial. Muchos maestros especialistas han tenido que

conocer el currículum básico, revisar las acciones docentes y el logro obtenido en los alumnos con n.e.e., para poder elaborar propuestas específicas para el maestro –como para el alumno, cuando se requiera– que permitan un mayor aprovechamiento escolar para el alumno.

Realmente, no sabemos en que proporción ocurre todo esto en el sistema de educación básica de Coahuila. Habrá que pensar en una investigación con enfoque evaluativo que no se limite a sólo datos de cuestionarios a docentes. Pero estamos seguros que esto ocurre en mucho más que un caso; y en este sentido, podemos decir que la Integración educativa ha generado o promovido innovaciones educativas que debemos apreciar y valorar en su justa dimensión.

Recientemente a través del Fondo Mixto CONACYT-Gobierno del Estado de Coahuila, en su Convocatoria 2003-02, en la Demanda Específica de Desarrollo Social y Educativa, en el Tema 3.5 retoma al asunto de *La Evaluación del Proceso de integración de alumnos de primaria de educación especial al sistema educativo estatal*. Y, justamente, se ha planteado como objetivo general el “desarrollar un instrumento que permita evaluar, analizar y comprender el significado, las acciones y perspectivas de los actores de la comunidad escolar de la primaria regular acerca de la integración educativa.” Y para ello se pretende describir el proceso sentido desde la perspectiva de todos los actores participantes. Se trata de una muy buena propuesta, y sólo esperemos que su visión no quede circunscrita desde educación especial, más que desde la educación básica. Como quiere deberemos estar pendientes de los resultados de esta convocatoria y del grupo de investigadores que realicen este importante trabajo de investigación.

No cabe duda que a nueve años deberemos seguir promocionando la Integración Educativa como estrategia de innovación, con los apoyos que requiera para su mayor y mejor instrumentación en el sistema. Pero más que nada, por el bien que hace a todos (alumnos, padres, docentes, autoridades, comunidad) el tener una escuela común, incluyente y abierta a la diversidad.

Se recuerda a los lectores que las ideas y opiniones expresadas en este texto son las del autor y no reflejan necesariamente los puntos de vista del Centro de Investigaciones Psicopedagógicas (CIP).

Referencias bibliográficas:

CIP/SCEPE (1991) **Hacia un servicio de Integración Educativa en el nivel de educación preescolar.** Personal del Equipo Técnico del Centro de Investigaciones Psicopedagógicas/ SCEP- Departamento de Educación Especial, 1991-1993. (Mimeo). Saltillo, Coah.

CIP/SEPC (2003) **Programa de Investigación. El Proceso de Integración Educativa en Coahuila.** CIP, Saltillo, Coahuila.

D.E.E./S.E.P (1994) **Proyecto General para la Educación Especial en México.** Cuadernos de Integración Educativa No.1, México.

De Ibarrola Nicolín, María. (1997) **Integración de alumnos con necesidades educativas especiales** Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano. Revista de la Escuela y del Maestro. "Básica". Número 16. Año IV, Marzo-Abril, México, 1997.

Dybwad, Gunnar (1981) **Nuevas tendencias en deficiencia mental.** En: 1er. Congreso Nacional sobre Deficiencia Mental, SEP/DGEE, México.

Gobierno del Estado de Coahuila (1993) **Programa para el Desarrollo Educativo de Coahuila 1994-1999** SEPC. (Documento Interno-Mimeo); Saltillo, Coahuila.

Guajardo, Eliseo (1998) **Reorientación de la Educación Especial en México 1993-1998.** Documento elaborado para el Seminario-Taller Regional sobre "La Gestión del Cambio en el Área de Necesidades Educativas Especiales" dirigido por el Dr. Mel Ainscow. Santiago de Chile. Abril 20 al 24 de 1998

Jonson, Ture (1992) **La educación de niños con necesidades especiales.** En (Documento Base): Seminarios Regionales sobre Políticas, Planificación y Organización de la Educación de Niños y Jóvenes con Necesidades Especiales. UNESCO, 1992-1993

ONU. (1994). **Normas uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad.** A/RES/48/96. París.

SEPC (2001) **Programa Educativo Coahuila 2001-2005.** Coahuila.

SEP- FONAPAS – DGEE (1981a) **La educación especial en México.** Dirección General de Educación Especial. México.

SEP- FONAPAS – DGEE (1981b) **Bases para una política de educación especial.** Dirección General de Educación Especial. México.

SEP/SENTE (1997) **Documento Base**. Conferencia Nacional “Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales: Equidad para la Diversidad. Huatulco, México.

SNTE (1994) **10 Propuestas para asegurar la calidad de la Educación Pública**. 1° Congreso Nacional de Educación, México

UNESCO. (1979). **Reunión de expertos de la UNESCO sobre educación especial**. Informe final. París.

UNESCO. (1992). **Seminario Regional de la UNESCO sobre “Políticas, planificación y organización de la educación integrada para alumnos con necesidades especiales”**. Caracas, Venezuela.

UNESCO / Ministerio de Educación y Ciencia de España (1994) **Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad**. Informe Final. Salamanca, España.

Vigotski, L.S. (1987) **Principios de la educación de niños con defectos físicos**. En: Vigotski, L.S. Obras Escogidas. Tomo V, Fundamentos de Defectología. Ministerio de Educación, La Habana

Vygotski, L.S. (1997) **Acerca de la psicología y la pedagogía de la defectividad infantil**, En: Fundamentos de Defectología. Obras Escogidas Tomo V, Obras Escogidas, Visor, Dis. S.A., Madrid, España.