



Memorias y actualidad en la Educación Especial de México

Una visión histórica de sus Modelos de Atención

MÉXICO
2010

Los años ochenta o el modelo Psicogenético-Pedagógico
para la atención de las personas con requerimientos de Educación Especial
(1980 a 1989)

Capítulo 3



3. Los años ochenta o el modelo Psicogenético-Pedagógico para la atención de las personas con requerimientos de Educación Especial (1980 a 1989)

En cierto sentido, la historia del decenio que va de 1980 a 1989, tiene antecedentes muy importantes en el ámbito internacional; sucedieron acontecimientos de muy variados tintes políticos, sociales, culturales y económicos que de uno u otro modo, influyeron en las iniciativas nacionales e internacionales para la atención de las personas, en ese entonces llamadas "impedidas" y/o "atípicas", que presentaban algún tipo de "deficiencia" e impulsaban una educación hacia la "normalización" e "integración" de sus condiciones de vida, educativas, laborales y sociales.

Para entender este impulso en la educación, es necesario reconocer que en el mundo surgían las grandes potencias económicas; había guerras en algunas regiones del planeta; se fortalecía la Organización de Países Exportadores de Petróleo (OPEP), como fuerza político-económica decisiva en las relaciones internacionales. En este momento surge el dólar como moneda mundial en el intercambio comercial y la Organización de las Naciones Unidas (ONU), estaba preocupada por crear un nuevo orden económico internacional¹.

En el plano nacional, el Estado Mexicano actuaba firmemente para cerrar las heridas que aún permanecían abiertas por los sucesos

estudiantiles de 1968; la crisis económica y el enorme gasto del sector público que existía al inicio de la década, pudieron ser atenuadas gracias al descubrimiento de nuevos yacimientos de hidrocarburos en el Golfo de México, lo cual aumentó considerablemente las reservas de petróleo y gas.

Con la riqueza petrolera de nuestro país, el gobierno mexicano estaba convencido de iniciar una década de pleno desarrollo, para acelerar la creación de empleos, lograr la eficiencia industrial y la autosuficiencia alimentaria, ampliar la red de comunicaciones, así como mejorar los sistemas educativos y de protección social².

De diversas maneras, se pretendió impulsar un proyecto nacional de desarrollo en el marco de una crisis económica sin precedentes de orden internacional. Sin embargo, en el plano educativo del país y en la Dirección General de Educación Especial en particular, se apostó por alcanzar el éxito vía la capacidad de convocatoria de la sociedad, pero fundamentalmente por la movilización interna de sus principales actores: los docentes.

¹ Adishesiah, M. La cooperación internacional... En UNESCO, 1981, p. 119.

² Escalante, García, Muregui, Zoraida, Speckman, Garcíadiego, y Aboites, 2004, pp. 288-291.

3.1. Políticas educativas de la década

Con el inicio de los años ochenta, la política educativa internacional apoyó la idea de buscar nuevas formas de cooperación entre los países, para alcanzar un orden mundial basado en relaciones políticas y comerciales, que impulsaran el desarrollo de las personas.

De las preocupaciones comunes, un número importante de naciones impulsaron tres ejes centrales y líneas de trabajo para sus políticas educativas: la democratización de la educación, la modernización de la educación respetando la identidad cultural y el establecimiento de vínculos entre la educación y el trabajo productivo³.

A nivel nacional, las políticas respondían a la necesidad de dar respuesta a la escolarización de niños y jóvenes, en el marco de una inminente transformación del sistema educativo. En la Dirección General de Educación Especial, se generaban cambios importantes y se expandía la atención de las personas con requerimientos de educación especial sustentada en un marco teórico, con una normatividad plasmada con base en una política de educación especial.

3.1.1. Los movimientos internacionales en educación y su influencia en la política educativa de México

En la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) se reafirmó el compromiso, para promover una educación basada en la solidaridad e igualdad, como lema central para una mejor comprensión y apoyo entre las naciones.

En este panorama, se diseñó una política educativa de carácter **integrador** y una nueva filosofía de **normalización**, fundamentada

en tres principios centrales: el principio de integración escolar; el principio de sectorialización de servicios y el principio de individualización de la enseñanza⁴.

Para ese entonces, no menos de 500 millones de personas en el mundo tenían algún tipo de "incapacidad" y/o "deficiencia" y, de ellos, aproximadamente 400 millones pertenecían a países en desarrollo –como México–, fue entonces necesario impulsar el derecho de los "impedidos" a participar plenamente en la vida comunitaria, a contribuir en el desarrollo de sus sociedades y a disfrutar una condición de vida igual a la de otros ciudadanos.

Para alcanzar el largo camino hacia la normalización e integración de estos niños y jóvenes, la década de los ochenta se inaugura con la declaración del *Año Internacional de los Impedidos* (1981), por parte de la ONU y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) bajo el lema: "Participación e Igualdad Plenas".

En ese mismo año, se llevó a cabo del 12 al 23 de octubre en Viena, Austria, el *Simposio Internacional de Expertos* de diversas disciplinas vinculadas con la educación especial, en un marco de cooperación entre países en desarrollo y asistencia técnica para la prevención de la incapacidad y rehabilitación de los impedidos; además del 2 al 7 de Noviembre, se realizó la *Conferencia Mundial sobre acciones y Estrategias para la Educación, Prevención de la Incapacidad e Integración de los Impedidos*, celebrada en Torremolinos, España⁵.

El 3 de diciembre de 1982, fue aprobado el *Programa de Acción Mundial* para los Impedidos (prevención, rehabilitación y

³ En UNESCO, op.cit. p. 29.

⁴ Guevara Berítez, et. al., 2008.

⁵ La ONU y las Personas con Discapacidad. Resoluciones de la Asamblea General. 8 de diciembre de 1981 "Año Internacional de los Impedidos". Obtenido el 15 de Agosto de 2010 en: <http://www.un.org/spanish/esa/socid/disabled/garesol.htm>

1980 a 1989



Con estas ideas educativas, en la década se perfiló una política que pretendió establecer los mismos objetivos educativos para todo el alumnado y el principio de adecuación de la enseñanza a las características de los mismos.

El panorama anterior, nos permite comprender como la educación de los niños en lo general y de los alumnos con "minusvalía" en lo particular, no debería adaptarse o conformarse, con la oferta de una enseñanza general planificada y desarrollada, para satisfacer las necesidades educativas habituales de la mayoría del alumnado, sino que la enseñanza, debería adecuarse para permitir a cada alumno progresar en función de sus capacidades.

El segundo programa derivado de las iniciativas del *Decenio de las Naciones Unidas para los Impedidos*, correspondiente al periodo de 1988 a 1991, se denominó HELIOS (*Handicapped People in the European Community Living Independently in an Open Society*); su finalidad fue desarrollar en los ámbitos de la formación, rehabilitación, integración económica, social y de la autonomía de los "minusválidos", un enfoque comunitario basado en las experiencias innovadoras en torno a los siguientes ámbitos: movilidad y transporte, accesibilidad a los servicios públicos, empleo y alojamiento adaptados, integración en la escuela e impacto de las nuevastecnologías.

Entre las tareas prioritarias de las actividades y programas mundiales para la segunda mitad del decenio, se impulsaron acciones educativas donde los países debían:

- a) Elaborar y ejecutar planes de acción nacionales, utilizando un enfoque multisectorial e interdisciplinario, en consulta con las organizaciones de "impedidos";
- b) Promover, mediante el suministro de apoyo técnico y financiero, el establecimiento y funcionamiento de organizaciones de "impedidos";
- c) Organizar una campaña de información pública y enseñanza en que se presente a los "impedidos" como miembros iguales de la sociedad;
- d) Apoyar actividades culturales para sensibilizar a la opinión pública sobre el *Decenio de las Naciones Unidas para los Impedidos*, proporcionándoles la oportunidad de participar en actividades musicales, artísticas y teatrales;
- e) Examinar, actualizar y, de ser necesario, mejorar la legislación nacional para que se ajuste en general a las normas internacionales;
- f) Considerar la incorporación en la legislación y planificación de los derechos de los "impedidos", entre ellos los de las personas que:
 - ▣ Sufren **impedimentos auditivos**, incluido el derecho de proporcionarles servicios de interpretación en lenguaje dactilológico;
 - ▣ Tienen **impedimentos de la vista**, incluido el acceso a materiales en Braille, ayudas e información impresa en tipo grande de imprenta;
 - ▣ Tienen **impedimentos mentales**, incluido el acceso a material de lectura fácil;
 - ▣ Tienen **impedimentos del habla**, incluido el acceso a nuevas tecnologías;
- g) Examinar y ampliar los servicios y beneficios a disposición de los "impedidos" y sus familias, a fin de garantizar el mantenimiento de un nivel de ingresos básico y promover el suministro de asistencia personal dirigida por el interesado, así como de vivienda, transporte y otros servicios que necesitan para llevar una vida independiente;

Aunado a este impulso por la atención educativa de los niños y jóvenes denominados "atípicos" y/o "impedidos", el Estado mexicano logró ofrecer la posibilidad de cursar la educación primaria a todos los niños del país en edad escolar. Se cumplió así, por primera vez en la historia de México, con uno de los más importantes postulados de la Revolución Mexicana.

Al mismo tiempo, el conjunto de acciones orientadas a mejorar la retención - programas de recuperación, grupos integrados, paquetes didácticos, audioprimería y otros programas experimentales-, permitieron elevar la eficiencia terminal para la generación 1976 - 77 / 1981 - 82, a 52%. Con estos esfuerzos, se contribuyó a incrementar la escolaridad media del mexicano, de tres años de educación primaria a cinco para fines de 1982.

A este respecto, el esfuerzo de la DGEE fue desplegar estrategias en el marco del nuevo *Reglamento Interior de la SEP* y del -multicitado- *Plan Global*, para instrumentar proyectos de recuperación de alumnos con atraso escolar, fundamentalmente para los que cursaban los dos primeros grados de primaria, estrategias cuya implantación determinó la Dra. Gómez Palacio. Estos proyectos intentaban prevenir la reprobación, recuperar a los niños reprobados, nivelar a los repetidores y auxiliar a aquellos alumnos de mayor edad que el promedio del grupo, basándose en la participación de las familias, la capacidad del maestro y la disponibilidad de material didáctico específico.

A partir de las acciones implantadas por la DGEE, se extendió el proyecto de **grupos integrados** para trabajar también con la población escolar que presentaba problemas leves de aprendizaje. Este proyecto consistió, en términos generales, en atender con educación especial de forma intensiva a los niños de primer grado de primaria, que "padecían" algún problema o dificultad en su aprendizaje, para que a corto plazo lo superaran y se incorporasen al grado correspondiente.



Publicaciones:
Los Grupos Integrados y Manual de Operación de la Unidad de Grupos Integrados (1981)

A mediados de los ochenta en México, se despertó el interés por el estudio y atención de individuos que llegaban a manifestar un promedio mayor al nivel medio-alto de inteligencia o que tenían habilidades, talentos y facultades extraordinarias o sobresalientes.

En esta década, la DGEE se dio a la tarea de adaptar y estandarizar pruebas psicológicas para diagnosticar, entre otros, a los alumnos con inteligencia "brillante" y a quienes fueron reconocidos como personas que requerían atención especial, por su posibilidad de distinguirse debido a su creatividad, su capacidad para analizar, resolver problemas y plantear nuevas alternativas de solución.

En 1986, se inició la implantación del *Modelo de Atención a Niños y Jóvenes con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CAS)*. En un principio el trabajo se realizó con alumnos de tercero a sexto grado de primaria y posteriormente fue desarrollado en el nivel preescolar.

El programa se basó en el *Modelo Tridístico de Renzulli*, que conceptualizaba la capacidad sobresaliente como el resultado de la interacción adecuada y en determinadas circunstancias, de tres componentes de la personalidad: habilidades por arriba del promedio, altos niveles de creatividad y compromiso con la tarea¹².

Simultáneamente con estas decisiones y estrategias pedagógicas, la Dra. Gómez Palacios realizó apoyada por la Secretaría General de la Organización de Estados Americanos (OEA), una serie de investigaciones sobre la psicogénesis del aprendizaje de la lengua escrita, encabezadas por la Dra. Emilia Ferreiro.

Producto de las investigaciones se definieron etapas para el aprendizaje de la lengua escrita de los niños mexicanos –mismas demostradas en niños de otros países europeos y sudamericanos-, derivándose pruebas sobre la adquisición de la lengua escrita, así como metodologías y estrategias para su aprendizaje en el aula, que respetaran el proceso del niño¹³.

Con ello se contribuyó de manera importante a “despatologizar” los problemas de aprendizaje tanto de la lectura, como de la escritura en los niños pequeños y a reconocer como “normales” o como etapas del proceso de aprendizaje, algunos “errores” que cometían los niños a los cuales se les conoció como “errores constructivos”.

Para la Dirección General de Educación Especial fue trascendental asumir el objetivo prioritario de **asegurar la escolaridad de**



Publicaciones Dirección General de Educación Especial, 1982

primaria completa para todos los niños. El cumplimiento de este objetivo planteó dos metas inmediatas: mejorar en un 50% la eficiencia terminal de la primaria y atender a 57 mil alumnos con problemas de aprendizaje. Lo cual implicaba abatir los índices de reprobación y deserción, ya que las estadísticas nacionales evidenciaban cómo, la gran mayoría de reprobados en primaria, correspondían a alumnos de primer grado por su imposibilidad o dificultad para adquirir la lectura y/o las nociones matemáticas elementales.

12. SEP-Dirección General de Educación Especial, 1989, pp. 47. SEP, 2006. pp. 29-30.

13. De todo este material, tanto de las investigaciones como de las pruebas y estrategias didácticas se realizaron publicaciones que serán enunciadas más adelante en este capítulo.

A mediados de los años ochenta, la Dirección General de Educación Especial, estableció su tarea educativa a través de:

- Capacitar al individuo con requerimientos de educación especial para realizarse como persona autónoma, posibilitando la integración y participación en su medio social para disfrutar de una vida plena.
- Actuar preventivamente en la comunidad y sobre el individuo, desde su gestación y a lo largo de la vida, para lograr el máximo de su evolución psicoeducativa.
- Aplicar programas adicionales para desarrollar, corregir o compensar las deficiencias o alteraciones específicas que los afecten.
- Elaborar guías curriculares para su independencia, la comunicación, la socialización, el trabajo y el tiempo libre.
- Incentivar la aceptación de las personas con requerimientos de educación especial, por parte del medio social, implementando progresivamente los principios de "normalización" e "integración"²⁰.

En otras palabras, la Dirección impulsó un trabajo fortalecido a través de asumir la Política Educativa Internacional en el marco de los siguientes principios pedagógicos:

- **Toda acción educativa tiene que basarse en las posibilidades del alumno, más que en sus limitaciones;** es decir, se precisan programas amplios que respondan a los intereses del alumno según su edad y tomando en cuenta que en algunos casos, ciertos aprendizajes escolares se alcanzan en la pubertad o la adolescencia. En cuanto a los contenidos, es deseable que se asemejen a los de la escuela regular sin que esto signifique tan sólo hacer más lentos los programas.
- **Individualizar la educación;** es decir, la naturaleza, la variedad y complejidad de los problemas que suelen afectar a cada niño requieren una atención en respuesta a sus

necesidades, lo cual implica reconocer que individualizar no significa la relación maestro-alumno, sino una atención donde cada alumno aprenda y conduzca satisfactoriamente su escolarización.

- **Promover la normalización;** es decir, reconocer la importancia para que las personas con requerimientos de educación especial vivan en condiciones "normales", tanto como sea posible; y al mismo tiempo eliminar sus condiciones históricas de segregación y marginación. La normalización sólo puede ser reconocida por el grado de aceptación que muestra el medio social ante estos sujetos.
- **Integrar la educación especial y la educación regular;** es decir, situar el concepto de integración como estrategia que se utiliza durante la edad del desarrollo para lograr la normalización. La integración tiene una connotación más educativa ya que se ubica durante la formación sistemática de las personas con requerimientos de educación especial. Es un concepto que culmina una larga experiencia y prolongado debate de "segregación" vs. "integración" y al mismo tiempo, el análisis de los medios menos restrictivos para la educación de los sujetos de atención de educación especial.

Las bases teóricas impulsadas desde la DGEE a mediados de la década de los ochenta, constituyeron un momento histórico trascendental de investigación educativa, de innovación y de impulso a la profesionalización de los docentes, pero fundamental del reconocimiento de los niños y jóvenes con requerimientos de educación especial a ser formados en ambientes normalizados e integradores²¹.

²⁰ Dirección General de Educación Especial. Op. cit., pp. 5-20

²¹ Ibid, p.p. 21-33.

Se concluía una década de atención con una mirada muy particular de las autoridades educativas al colocar a la Dirección General de Educación Especial como destinada a proponer y verificar que las normas pedagógicas, contenidos, planes y programas de estudios, métodos, materiales didácticos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje para la educación especial, se cumplieran en los planteles de la Secretaría, con la participación de los Servicios Coordinados de Educación Pública.

Al mismo tiempo, su responsabilidad se centró en organizar, operar, desarrollar y supervisar la educación especial para niños y jóvenes en los planteles especializados de la Secretaría que funcionaban en el Distrito Federal; y por otra parte diseñar y desarrollar, de acuerdo con los lineamientos aprobados, programas para la superación académica del personal directivo y docente de educación especial.

Las tareas establecidas al cierre de la década no se modificaron de forma sustantiva, la Dirección General continuó la promoción y el apoyo para el establecimiento de servicios de educación especial de los sectores público y privado, destinados a la atención de personas con requerimientos de educación especial. El diseño de estrategias para realizar la orientación a los padres de los educandos, de acuerdo con los programas de educación especial; mantuvo el trabajo centrado en la investigación para el desarrollo y la superación de las tareas de educación especial y el fomento a las que desarrollaban los sectores público y privado; y, desarrolló tareas de divulgación y sensibilización dirigidas a la comunidad nacional para "la mejor integración social de las personas con problemas físicos o mentales"²³.

El viaje por la historia de la Política Educativa Internacional y Nacional durante los años ochenta, inspira un camino plagado de satisfacciones para la entonces Dirección General de Educación Especial, sus profesionales y evidentemente para los niños y jóvenes que vivieron la riqueza conceptual y de investigación que se concretaba todos los días en los espacios educativos de educación

especial. No cabe duda, que la política educativa sólo cobra relevancia cuando impacta en las formas de ser, hacer, decir y sentir la educación en su conjunto. Ésta es la esencia narrativa de educación especial en esta década.

El pasar del tiempo, daba cuenta de cómo el futuro lejano se hacía presente; la década de los noventa había llegado y se reconocían enormes y complejos desafíos²⁴ de suma trascendencia para la educación en su conjunto y particularmente para la educación especial. Estos desafíos por atender y resolver se proyectaron en la equidad, la calidad, el financiamiento, la productividad, el empleo, la revolución científico-tecnológica, y el desafío de la participación social.

3.1.3. Estructura y liderazgo en la Dirección General de Educación Especial

La necesidad de articular las apremiantes demandas del sistema educativo del país y específicamente de la educación especial, con la fuerza de las tendencias de los organismos internacionales de los años setenta, exigió un amplio y profundo conocimiento de la realidad educativa. La Dra. Margarita Gómez Paladío Muñoz fue una protagonista central en esta realidad, con una clara convicción de lucha por la defensa de los derechos humanos, principalmente por el derecho a la educación de las personas "atípicas", e incansable promotora de colocar a la educación especial como campo de investigación y posibilidad para transformar la práctica docente. Fue nombrada Directora General de Educación Especial en 1978, por Fernando Solana, nuevo Secretario de Educación Pública de ese inicio de sexenio, y estuvo al frente de la DGEE durante 10 años, hasta 1988.

²³ SEP. Reglamento Interior...En: Diario Oficial de la Federación (17 de marzo de 1989) Obtenido el 1 de agosto de 2010 en:

<http://www.sep.gob.mx/work/sites/sep1/recursos/LocalContent/110386/3/r6.htm>

²⁴ Guevara Niebla, 1992, pp. 24.



Dra. Margarita Gómez Palacio Muñoz, Directora de la Dirección General de Educación Especial de 1978 a 1988

La Dra. Gómez Palacio se formó como maestra en la Normal Superior de Monterrey; se graduó en 1958 como licenciada en Psicología en la Universidad de la Sorbona de París; en 1962 obtuvo el diploma del gobierno francés de Servicio Social con especialidad en Niños con Problemas, por parte del Instituto de Estudios Sociales de París. Posteriormente realizó la Licenciatura en Psicopedagogía con especialización en Problemas de Aprendizaje (1973) en la Universidad de Ginebra, Suiza, institución en la que obtuvo en 1977 su Doctorado en Psicopedagogía. En Ginebra trabajó con el equipo del renombrado psicólogo Jean Piaget²⁵, padre de la *psicología genética*. Ocupó varios puestos académicos en otros ámbitos internacionales como en la Universidad Bolivariana, en Medellín, Colombia (1962-1967) y, en Ginebra, Suiza, se desempeñó como Directora del Departamento de Psicopedagogía del Hospital

Neurológico "Lavigny", entre 1968 y 1973, donde tuvo a su cargo la creación y dirección de la institución "La Morgette" de trabajo protegido para niños "retrasados".

En nuestro país, la Dra. Gómez Palacio trabajó como Coordinadora Estatal de Educación Especial en el estado de Nuevo León, de 1973 a 1977, y participó activamente en la creación y dirección del *Plan Nuevo León* -centro piloto de investigación sobre los problemas infantiles en el desarrollo y el aprendizaje. Simultáneamente, fue catedrática en la Universidad de Monterrey y en la Universidad Regiomontana.

El liderazgo académico de la doctora, fortaleció su labor como investigadora dedicando una importancia central a problemáticas educativas en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo en las primeras etapas de la educación primaria.

Durante su gestión, primero en el *Plan Nuevo León* y después en la DGEE, su empeño por la investigación de estas problemáticas fue notable. Los materiales escritos que se publicaron durante su responsabilidad frente a la DGEE se centraron en tres preocupaciones: de carácter normativo: manuales y lineamientos; de carácter técnico-pedagógico y del ámbito psicológico-evaluativo: la evaluación y sus instrumentos. Los resultados obtenidos se tradujeron en varias publicaciones, sólo por citar algunas de las obras más representativas de la Dirección General en esta década:

²⁵ Jean William Fritz Piaget (1896-1980), psicólogo experimental, filósofo y biólogo suizo teórico de la epistemología genética. Reconocido por sus bastas aportaciones al ámbito educativo en torno a la psicología evolutiva, estudios sobre la infancia y su teoría del desarrollo cognitivo.

- ❖ *El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura* (Secretaría de Educación Pública de México, SEP/OEA, 1980)
- ❖ *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (México: Siglo XXI, 1982 y ediciones sucesivas)
- ❖ *Implementación en el aula de nuevas concepciones sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura* (SEP/OEA, 1982)
- ❖ *Análisis de las perturbaciones en el proceso de lectoescritura* (SEP/OEA, 1983)
- ❖ *Normalización y estandarización del Wechsler para niños mexicanos* (SEP/OEA, 1984)
- ❖ *Propuesta experimental para el aprendizaje de las matemáticas* (SEP/OEA, 1983)
- ❖ *Kaufman: Batería de evaluación intelectual* (SEP/OEA, 1985)
- ❖ *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita* (SEP/OEA, 1986)
- ❖ *Estandarización de la batería de "Pruebas Sompá"* (SEP/OEA, 1986)
- ❖ *Psicología genética y educación* (SEP/OEA, 1986)
- ❖ *Estrategias pedagógicas para superar las dificultades en el dominio de la lectura y la escritura* (SEP/OEA, 1986)
- ❖ *Prueba psicopedagógica sobre las conceptualizaciones infantiles en la lengua escrita y matemáticas* (SEP/OEA, 1988)
- ❖ *Elaboración de una propuesta sobre adquisición de la lengua española para niños de 3 a 11 años* (SEP/OEA, 1988)
- ❖ *La adquisición de las operaciones aritméticas elementales* (SEP/OEA, 1988)
- ❖ *Estrategias pedagógicas para niños de primaria con dificultades en el aprendizaje de las matemáticas* (SEP/OEA, 1988)
- ❖ *La generalización de las nociones de lectura, escritura y matemáticas* (SEP/OEA, 1988)

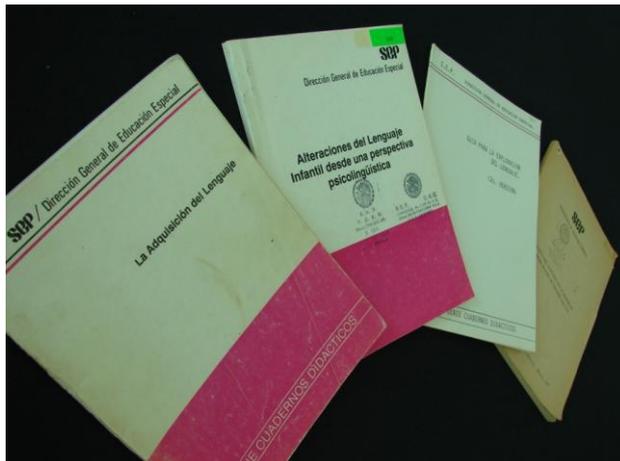
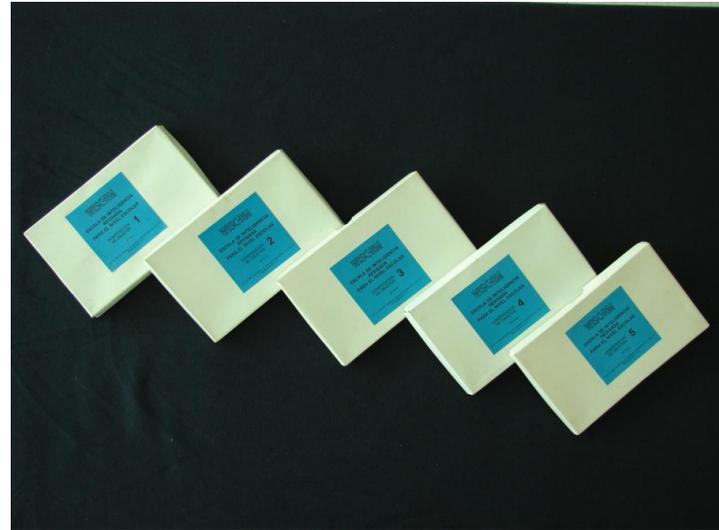
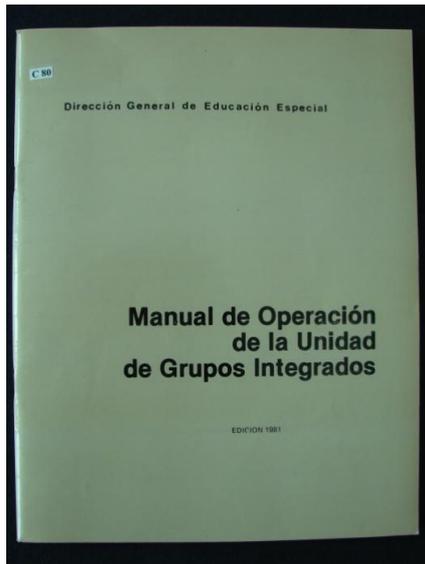
Un aspecto relevante de la gestión de Margarita Gómez Palacio fue el vínculo institucional con la Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos a través de distintos proyectos del *Programa Regional de Desarrollo Educativo* (PREDE) que se honró en auspiciar y financiar, de diversas formas, la obra de la Dirección General de Educación Especial.

Existe un amplio consenso en la comunidad educativa, de que en su trayecto por la DGEE, imprimió su pensamiento y obra, sus convicciones y principios, su sentir y quehacer educativos, pero fundamentalmente, su trascendencia histórica y académica.



Publicaciones de la Dirección General de Educación Especial en la década de los ochenta

1980 a 1989



Al término de la Gestión de la Dra. Margarita Gómez Palacio en la Dirección General de Educación Especial, asume la responsabilidad de la institución el Profesor Salvador Valdés Cárdenas por un período que abarcó del 1º de abril de 1988 al 30 de junio de 1989, año en el que concretó las contribuciones de la educación especial al ámbito educativo regular; fortaleció el trabajo académico y operativo de los servicios de educación especial en el país y dio continuidad a la intensa labor de investigación.

Salvador Valdés, realizó sus estudios en la Escuela Normal del Estado de Coahuila como Profesor de Educación Primaria (1953). Se tituló como Maestro Especialista en Educación de Deficientes Mentales y en Inadaptados y Menores Infractores (1959) en la Escuela Normal de Especialización del D.F. y realizó posteriormente Estudios de Especialización en la Universidad de Carolina del Norte, U.S.A. (1980).

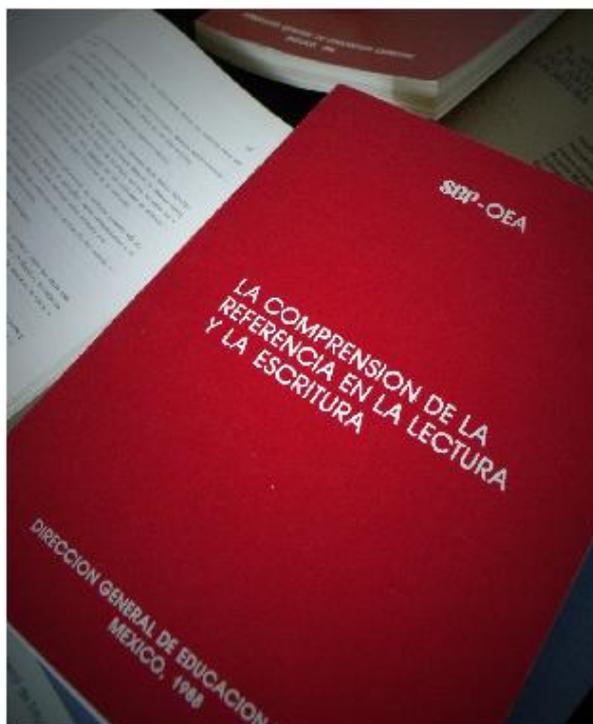
Con una vocación inigualable por la educación especial, desempeñó diversas funciones en este ámbito, entre las que destacan el ser Coordinador de Educación Especial en el Estado de Coahuila (1971-1976), Director de la Escuela Normal Regional de Especialización del Estado de Coahuila, (1972- 1976), Director de la Escuela Normal de Especialización de México en el D.F. (1970-1978), Director de la Escuela Nacional para Ciegos "Lic. Ignacio Trigueros" de la Dirección General de Rehabilitación de la SSA en dos periodos: 1977-1983 y en 1994. Fue también Coordinador del Núcleo de Educación Normal de Especialización de la Dirección General de Educación Normal SEP (1979-1983) y Jefe del Departamento de Psicología y Psicopedagogía de la Dirección General de Educación Preescolar (1983-1988).



Prof. Salvador Valdés Cárdenas y la Sra. Marió Esther Zuno de Echeverría, esposa del presidente Luis Echeverría Álvarez en una entrega de Reconocimientos a maestros de la Dirección General de Educación Especial

A su trayectoria se adicionan una serie de actividades de carácter académico en las que participó como ponente en encuentros, congresos, coloquios, foros, talleres, cursos y seminarios. Fue protagonista de sucesos relevantes en la historia de la Escuela Normal de Especialización del D.F. como la reestructuración del Plan de Estudios de la Carrera de Educación de Lisiados del Aparato Locomotor (1970) y la fundación de la Carrera de Lic. Especialista en Problemas de Aprendizaje (1972).

Vivió su proceso institucional como un campo inagotable para la investigación, donde él junto con los equipos de trabajo de la DGEE, le dio vitalidad y consistencia a la mística del servicio. Entre sus acciones relevantes como Director General, el Profesor Valdés dio



Publicaciones de la Dirección General de Educación Especial en la década de los ochenta

materiales y financieros, así como la prestación de los servicios generales en las dependencias conforme a las normas políticas, lineamientos y procedimientos aplicables de la SEP.

Los años ochenta fueron tiempos de múltiples producciones por parte de la DGEE en dos sentidos fundamentales: investigaciones para su aplicación en el plano educativo y consecuentemente, publicaciones que impulsaron la transformación de la práctica docente en el marco de una teoría sólida como lo fue la *Teoría Psicogenética*.

3.2. Modelo psicogenético-pedagógico para la atención de las personas con requerimientos de Educación Especial

El hecho de recibir en los servicios de diagnóstico niños “etiquetados” como de “lento aprendizaje”, “retrasados”, “limitados”, entre otras acepciones posibles, de una dificultad en el desarrollo normal del aprendizaje, implicó reconocer cómo tal diagnóstico y tales etiquetas no explicaban nada sobre la esencia del “retraso”, ni sobre las “funciones afectadas”, ni menos aún sobre el “pronóstico” que podía definir desde un principio el tipo de intervención indispensable para desarrollar al máximo las capacidades mentales de todos los niños.

Ante esta realidad, la *Teoría psicogenética* constituyó el marco de referencia y el pensamiento psicopedagógico de la Dirección General de Educación Especial, para la comprensión de los problemas en el desarrollo y en el aprendizaje de los alumnos, así como la base para el diseño de nuevas metodologías y estrategias de atención.

3.2.1. Pensamiento psicopedagógico de los ochenta

La razón central para asumir a la *Teoría psicogenética* como planteamiento teórico y educativo, radicó en la consideración de que los problemas pueden explicarse y resolverse si se entiende cómo se efectúa el desarrollo mental normal, qué factores lo determinan y de qué manera se puede propiciar –con la facilitación instrumental, el enriquecimiento del medio ambiente o de intervenciones generadoras- el actuar sobre los objetos de conocimiento y de esta forma se comprendan las transformaciones. Así, en la medida de las posibilidades del niño, se le permite estructurar su mente al ir estructurando su realidad.

Basta recordar la pregunta central de la *teoría piagetiana*: ¿bajo qué leyes se desarrolla y cambia el conocimiento? Con esta interrogante se da cuerpo a la **epistemología genética** y es justamente el pensamiento psicopedagógico que adopta en los ochenta la Dirección General de Educación Especial. Este camino fue de implementación compleja, pero se posibilitó, gracias a la formación académica de la doctora Gómez Palacio al lado de Jean Piaget y de su equipo en Ginebra, Suiza. Así, se abordó de manera científica el desarrollo infantil y los aprendizajes específicos con conocimientos derivados de ciencias como la *psicolingüística genética* y su aplicación a la génesis del aprendizaje de la lengua escrita.

Un claro cuestionamiento educativo se gestó en torno a la escuela tradicional, toda vez que en ella no existía otra

relación social, únicamente la del maestro -espejo de soberano absoluto, poseedor de la verdad intelectual y moral- ligado a cada alumno, tomado individualmente, donde la comunicación y la colaboración entre alumnos estaban ausentes del trabajo en clase. Por ello se dio un fuerte impulso a la perspectiva de una escuela diferente caracterizada por ser una comunidad de trabajo, donde se laborara alternativamente, de manera individual y en grupo, ya que la vida colectiva es indispensable para el desarrollo de la personalidad, en todos sus aspectos.



En la Clausura del Centro de Capacitación realizado en Chilpancingo (Gro.) der. a izq. Dra. Margarita Gómez Palacio, Sra. Graciela López Cenantes de Delgado, (Esposa del Gobernador del Estado) Ma. Isabel García de Ruiz Armento, (Presidenta del Voluntariado de S.E.P.) Prof. Martín Bravo Sánchez (Coordinador de Educación Especial del Estado)

En concordancia con el pensamiento piagetiano, se reconocía que comprender es inventar, o reconstruir por invención, y haría falta plegarse a estas necesidades si se quiere en el futuro formar individuos capaces de producción o de creación y no solamente "repetidores"²⁸.

²⁸ Saló, Introducción a la obra de Piaget. En: Cuadernos de Pedagogía, 1977. Gran parte de este apartado se inscribe en este texto.

Bajo esta óptica, el desarrollo se hace construyendo de manera progresiva las estructuras que dependen de los factores de maduración, de autoejercicio y de autorregulación dinámica. Los estadios de la inteligencia siguen un orden de sucesión constante, cada uno de los cuales es necesario para la formación del siguiente, aunque su orden cronológico depende de las condiciones exteriores del sujeto (el medio social).

3.2.3. Conceptualizaciones sobre Educación Especial en estos años

A lo largo de esta historia, se advierte la esencia, naturaleza, ser y quehacer de la Dirección General de Educación Especial; se advierte la mirada de la política educativa internacional y nacional. Sin embargo, una postura que prevaleció de la educación especial en la década de los 80 considera que:

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 profesionistas de otras disciplinas. Según la naturaleza y grado de sus alumnos, comprende objetivos específicos, programas adicionales o complementarios individualizados, que pueden ser aplicados con carácter transitorio o más o menos permanente en el aula regular, en la escuela o en otros servicios.

La esencia de la educación especial en los años 80 implicó un trabajo basado en la *pedagogía especial*, que se define así:

Es una rama de la pedagogía general que en vista de los mismos fines de la educación regular, sistematiza la teoría y la práctica de la educación de acuerdo con las particularidades de los sujetos con requerimientos de educación especial, a los que estudian con la ayuda de las ciencias biológicas y sociales³⁴.

3.2.4. Los servicios de Educación Especial

Como se refirió en el apartado de Política Nacional, para el año de 1981, la DGEE constituida por sus tres direcciones (Dirección Técnica, Dirección de Operación y Dirección Administrativa), planeó, organizó, controló y evaluó la actividades de los servicios educativos, promoviendo a su vez el desarrollo de la educación especial en todo el país.

Con base en esta estructura, se posibilitó el desarrollo de los servicios agrupados en dos grandes universos, según el tipo de atención que se ofrecía a los alumnos:

- El primer grupo abarcó a sujetos cuya necesidad de educación especial era **fundamental** para su integración y normalización. Las áreas que se integraron en este grupo comprendían la deficiencia mental, los trastornos visuales, los trastornos auditivos y los impedimentos neuromotores.
- El segundo grupo incluyó a aquellos sujetos cuya necesidad de atención fue **transitoria y complementaria** a su evolución pedagógica normal y que asistían a la escuela regular. En este grupo se integraron las áreas de problemas de aprendizaje (específicamente en lengua escrita: lectura y escritura y/o en matemáticas), los problemas del lenguaje y los trastornos de la conducta.

Resulta evidente que, los servicios ofrecidos por la DGEE fueron determinados atendiendo a dos consideraciones fundamentales:

- a) Las necesidades especiales del sujeto (área de atención) y
- b) El nivel de integración posible, lo que indicaba a su vez la permanencia en el servicio (transitoria y complementaria; permanente o fundamental).

³⁴ Dirección de Educación Especial. (1980) Bases...op.cit. p. 16-17.

Es importante referir que la DGEE, definió criterios precisos para establecer el diagnóstico de los alumnos de modo que sirvieran, como punto de referencia para su incorporación a los diferentes espacios

educativos. En el proceso educativo, la oferta diversificada de servicios, permitió que los alumnos, en su tránsito hacia la integración social y laboral, recibieran la atención que favoreciera su proceso formativo.

En la tabla incluida a continuación, se muestra cada una de las áreas de atención vinculadas con el servicio correspondiente³⁵.

SERVICIO	ÁREA DE ATENCIÓN	NIVEL EDUCATIVO
Centros de Intervención Temprana	Todas las discapacidades	Inicial y Preescolar
Escuelas de Educación Especial	Deficiencia mental Trastornos visuales Trastornos auditivos Impedimentos neuromotores	Preescolar y Primaria
Centros de Rehabilitación y Educación Especial (CRES) (*)	Todas las discapacidades y problemas de lenguaje	Estimulación temprana, Preescolar y Primaria
Centro de Capacitación de Educación Especial (CECADEE)	Deficiencia mental y problemas de audición	Capacitación laboral
Industrias protegidas	Deficiencia mental	Inserción laboral, trabajo
Grupos Integrados	*A* - Problemas de aprendizaje leves	Primeros de Primaria (reprobados)
	B - Problemas de aprendizaje debido a problemas en el desarrollo	Primaria
Grupos Integrados de Hipocólicas	Alumnos con discapacidad auditiva mezcla	Primaria
Centro Psicopedagógico	Problemas de aprendizaje y lenguaje	Preescolar y Primaria
Centros de Orientación, Evaluación y Canalización (COEC)	Evaluación diagnóstica de alumnos de primaria para canalización a los diferentes servicios de Educación Especial y orientación a padres de familia	Primaria
Centro de Orientación para la Integración Educativa (COIE)	Apoyo para la integración de alumnos con discapacidad a la escuela regular	Preescolar y Primaria

(*) Solo en provincia, fuera del D.F.

35 Barraza Macías, 2010. Obtenido el 12 Octubre de 2010 en: <http://www.sabetodo.com/contenidos/EEVEppZEZFUJVNnECo.php>

3.2.4.1. Servicios para sujetos cuya necesidad de Educación Especial es fundamental para su evolución pedagógica normal

Centros de Intervención Temprana (CIT)

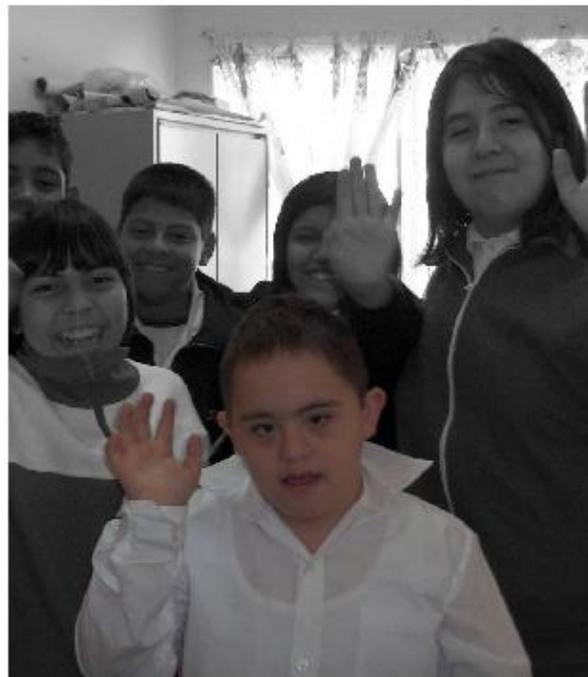
La atención del sujeto "atípico" iniciaba en los Centros de Intervención Temprana, donde se recibían menores que presentaban dificultades en su desarrollo físico, intelectual y/o emocional, desde el nacimiento hasta los cuatro años de edad. La intervención temprana se conceptualizaba como "todas aquellas acciones deliberada e intencionalmente dirigidas hacia grupos específicos de población por sus condiciones especiales de riesgo, con el fin de prevenir un problema específico (prevención primaria), evitar un daño potencial (prevención secundaria) o buscar la habilitación del sujeto ya afectado por el daño (prevención terciaria)"³⁶.

La atención brindada indudablemente se efectuó con fines preventivos para el posterior ingreso del menor a la escuela regular o de ser necesario para su canalización a escuelas de educación especial con la especialidad requerida. En los CIT se fortalecía el desarrollo del alumno en cuatro áreas fundamentales: cognoscitiva, social, de la vida diaria y psicomotora; con la premisa de que todas las actividades realizadas para evitar que el niño iniciara su escolaridad con desventaja, tendrían un carácter preventivo y al mismo tiempo crearían las condiciones para lograr su incorporación a la escuela regular en un ambiente menos restrictivo y más proclive a la normalización.

Escuelas de Educación Especial

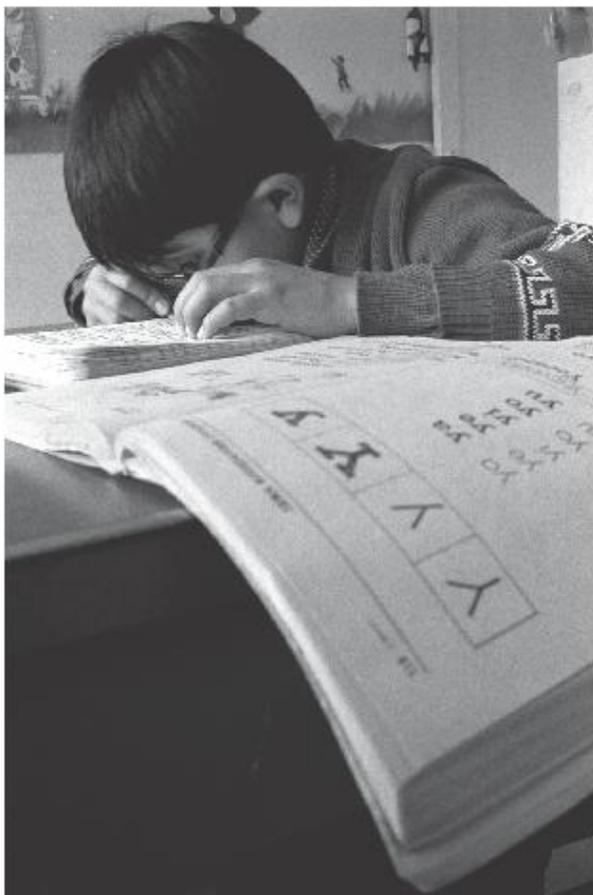
Las Escuelas de Educación Especial fueron centros educativos que se especializaron en la atención de alumnos con una misma "atipicidad" o "deficiencia"; su horario de atención era similar a los de la escuela

común cubriendo dos turnos: el matutino y el vespertino. En ellas, el proceso de trabajo se desarrolló en grupos reducidos, aplicando técnicas específicas según el grado de la deficiencia o discapacidad y la edad cronológica de los alumnos. Sus propósitos educativos se centraban en potenciar su desarrollo al máximo. Las Escuelas de Educación Especial, mostraron algunas particularidades determinadas por el tipo de deficiencia atendida. De esta manera, se constituyeron escuelas para la atención de alumnos con deficiencia mental, con trastornos visuales, con trastornos de la audición y con impedimentos neuromotores.



Alumnos de Escuelas de Educación Especial

36 SEP-Dirección General de Educación Especial, 1984, p. 10



Alumno de una Escuela de Educación Especial para trastornos visuales

Desde la perspectiva educacional, se utilizó la siguiente clasificación:

- ❖ Ciegos: aquéllos sujetos que perdiendo o no la luz, color y movimiento, no podían usar papel y lápiz para la comunicación escrita;
 - ❖ Débiles visuales: aquéllos cuyos restos visuales les permitían usar papel y lápiz para la comunicación escrita.
- La DGEE aplicó para “ciegos” y “débiles visuales” programas generales para adaptar recursos didácticos, experimentación y objetivos, en los programas oficiales de jardín de niños y escuela primaria.
- El objetivo de los programas se centró en formar sujetos autosuficientes, críticos y libres, para compensar hasta donde sea posible, sus “limitaciones” físicas para integrarse en la sociedad normovisual. También se aplicaron programas especiales referentes a aspectos del desarrollo individual y de acuerdo con las necesidades de cada alumno, se efectuarían a corto, mediano y largo plazo. Estos programas fueron acompañados de una preparación profesional o capacitación laboral que garantizara la independencia económica de los sujetos en los Centros de Capacitación Laboral o en Industrias Protegidas.
- La DGEE realizó un trabajo preventivo, específicamente en estas escuelas, para favorecer la integración de los alumnos a la escuela común en el menor tiempo posible, recibiendo de la institución o de un maestro especialmente designado para este fin, el apoyo que requirieran los alumnos en lo académico, lo afectivo, lo físico y lo recreacional. Los servicios en los que se desarrollaron estos programas fueron:
- ❖ Escuelas de educación especial como el Instituto Nacional para la Rehabilitación de Niños Ciegos y Débiles Visuales, con estimulación temprana, apoyo pedagógico y seguimiento de casos apuntando a la integración del alumno en las escuelas regulares.
 - ❖ Grupos Integrados, con atención por un maestro especialista en un aula de la escuela común y reintegrados a los grupos

regulares en cuanto fuera posible, continuando en contra turno el apoyo pedagógico en la misma escuela y el seguimiento de casos.

- ❖ Centros de Rehabilitación y Educación Especial (CREE).

Escuelas de Educación Especial para Trastornos de la Audición

Estas escuelas atendieron a niños sordos e hipoacúsicos. Los sordos se definieron como aquellos sujetos cuya audición, por causas congénitas o adquiridas por enfermedad o accidente, no era funcional para el desarrollo del lenguaje oral, ni para los requerimientos de la vida cotidiana. Los hipoacúsicos fueron considerados como aquellos niños en los cuales la audición era defectuosa pero funcional para la vida cotidiana, con o sin ayuda de un auxiliar auditivo.

Los programas de educación especial en estas escuelas se aplicaron según el grado de pérdida auditiva y la edad de iniciación. La escala internacional aplicada en la década, clasificó la pérdida auditiva en 4 niveles: superficial (entre 20 y 40 decibeles); media (entre 40 y 70 decibeles); profunda (entre 70 y 90 decibeles); y, anacusia (de 90 decibeles en adelante). De acuerdo con la edad de iniciación de su escolarización, se distinguió: iniciación temprana (0 a 4 años y 6 meses); intermedia (4 años y 7 meses a 8 años y 5 meses); y, tardía (8 años y 6 meses a 13 años).

Así mismo, se aplicaron programas de estimulación temprana a nivel preescolar y primario con método oral y de comunicación total (con apoyo en señas o gestos) para la adquisición del lenguaje, en función del grado de pérdida y la edad de iniciación.

Con respecto a la escolaridad de los niños sordos, se trató de que además de su programa especial de "rehabilitación" del lenguaje, debían seguir el currículum de la escuela regular ya que su problemática auditiva no comprometía su capacidad intelectual. Asimismo, en los casos donde los niños ya hubieran adquirido alguna forma de comunicación, el niño sordo era integrado a la escuela regular, lo cual no fue sencillo (y a veces imposible) debido a las intransigencias de las escuelas, de no aceptar niños con problemas auditivos en sus clases regulares. En esta época, no existía aún la cultura de aceptación de las personas con discapacidad, por ello, se observaba una política donde la mayor parte de la población infantil con discapacidad, era excluida de la escuela regular, ya fuera esta de preescolar o de primaria; incluso, la mayoría de las guarderías no



Alumna de una Escuela de Educación Especial para trastornos de la audición

permitían el ingreso de niños sordos a sus instalaciones por considerar de alto riesgo su permanencia allí, además de no querer asumir la responsabilidad de brindarles “cuidados especiales”.

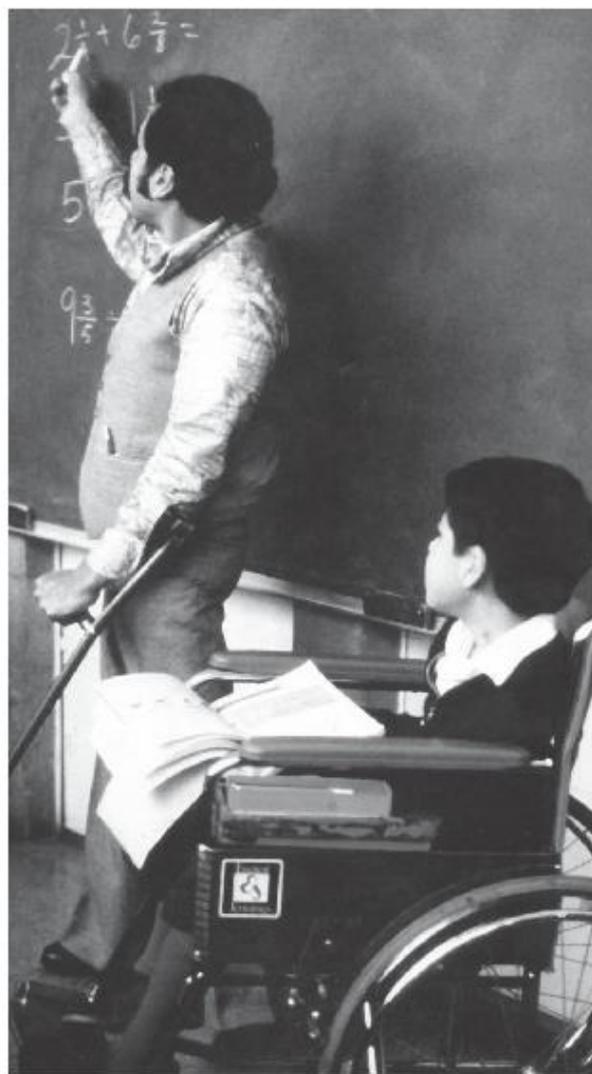
El objetivo fue dotar a los niños con alteraciones en su audición, de los instrumentos de comunicación indispensables para su adaptación a la sociedad de oyentes, mediante la enseñanza del lenguaje oral, la lectura de labios y un adiestramiento para optimizar al máximo, los restos auditivos de los niños mediante el uso del auxiliar auditivo.

Asimismo, existían escuelas donde a los niños sordos se les enseñaba el lenguaje manual como forma de comunicación; sin embargo, se pensaba en la época que este tipo de lenguaje era limitante para el sordo, quien se tendría que “encerrar” en el mundo de sordos y comunicarse exclusivamente con otros sordos como él. Se evitaba definitivamente el “contacto” entre los sordos del método oral, con los sordos del lenguaje manual, para que los primeros no se “contaminaran” con la forma de comunicación de los segundos. Veremos más adelante, en otras décadas, que esto ha cambiado mucho.

Escuelas de Educación Especial para Impedimentos Neuromotores

La DGEE consideró para la atención en estas escuelas a niños con alteraciones del sistema nervioso central, que comprometían de manera general o específica la motricidad voluntaria y a quienes se les dificultaban las actividades básicas cotidianas, el aprendizaje escolar y la adaptación social.

En relación con las características funcionales de las alteraciones neuromotoras, fue clara la necesidad de una educación específica, que permitiera desarrollar procesos de aprendizaje y rehabilitación del alumno para su integración escolar; su adaptación social y más tarde, la actividad productiva.



Alumno y Maestro de Escuelas de Educación Especial para Impedimentos Neuromotores



Alumnos de la Escuela Nacional para Ciegos

La DGEE coordinó, además de supervisar, los servicios educativos y de rehabilitación para los niños con dificultades neuromotoras en distintas instituciones; en el Distrito Federal éstas fueron el Centro Educativo de Parálisis Cerebral Infantil, el Instituto Nacional de Medicina de Rehabilitación y la Clínica Primavera; en el interior de la República las principales instituciones fueron los Centros de Rehabilitación y Educación Especial (CREE), junto con otras de orden estatal y federal, creadas para tal efecto.

Los programas del área de desarrollo para los períodos de preescolar y primaria, se aplicaron a niños con "inteligencia" normal. Los niños que presentaban deficiencia mental asociada, se integraron a grupos especiales en la misma institución. Los que presentaban además otras discapacidades como problemas visuales, auditivos o específicos del lenguaje, requirieron los programas especiales de estas áreas para la atención de discapacidades múltiples.

Los programas del área reeducativa englobaron los procesos de coordinación motora gruesa y fina, desde los reflejos condicionados hasta las praxis más complejas vinculadas a los procesos intelectuales (locomoción, coordinación visomanual, lenguaje oral y escrito).

Escuela Nacional para Ciegos "Lic. Ignacio Trigueros"³⁸

En el decenio de los ochenta, la Escuela Nacional para Ciegos conservó su dependencia del sector salud y su estructura organizativa para la atención de población joven y adulta. El Profesor Salvador Valdés Cárdenas fue su director de 1977 a 1983.

En 1985 se reestructuró el Programa de la carrera de Masoterapia que se impartía en la institución para lo cual se contó con la participación de diversos profesionales de la salud y la medicina de rehabilitación.

³⁸ Secretaría de Educación Pública, 2000, Escuela Nacional para Ciegos.

En los CECADEE, los jóvenes podían capacitarse en talleres donde desarrollaban diversas habilidades técnico-laborales, que, entre otras incluían carpintería, panadería y repostería, cocina, corte de pelo, herrería y costura. Al terminar el período de capacitación, con una duración de entre dos y tres años, los jóvenes podían salir a trabajar; ayudándoseles a conseguir un empleo remunerado o facilitándoles pasar a trabajar en Industrias Protegidas.

Industrias Protegidas

Las Industrias Protegidas fueron centros de trabajo con un sistema de control y seguridad, para incorporar a la vida productiva a jóvenes (e incluso adultos), que por sus "limitaciones" no se integraron a laborar en condiciones regulares; es decir, se idearon justamente para aquellos alumnos con "limitadas" capacidades, los cuales requerían un entorno laboral protegido. Dichas industrias eran realmente eso: una industria donde se elaboraban productos que



Alumnos de Industrias Protegidas

luego se vendían en el mercado y donde todos sus trabajadores eran jóvenes y adultos con deficiencia mental de moderada a profunda, supervisados por personal experto en la producción de los diferentes productos a comercializar.

En estos centros, se lograba que los trabajadores "protegidos" elaboraran de forma competitiva, productos con los requisitos de calidad exigidos, obteniendo no sólo los ingresos correspondientes a la venta de los artículos, sino la satisfacción y el orgullo de los trabajadores de ser útiles a la sociedad y tener un trabajo remunerado.

3.2.4.2. Servicios para sujetos cuya necesidad de Educación Especial es transitoria y complementaria a su evolución pedagógica normal

Los Grupos Integrados.

En el entendido de que el aprendizaje fue definido como **el proceso que determina una modificación adaptativa del comportamiento del niño**; se identificaron dos tipos generales de dificultades para el aprendizaje:

Las que aparecían en la escuela común, como resultado de la aplicación de métodos inadecuados o de procedimientos convencionales del cálculo o lecto-escritura, las cuales podían no corresponder al nivel de las nociones básicas que los alumnos habían adquirido en su experiencia cotidiana.

Aquéllas originadas de alteraciones en un conjunto de funciones nerviosas superiores que intervenían en los procesos de aprendizaje. Para la atención de la población con esas características -la mayoría en educación especial- se ofertaron los Grupos Integrados.