

Posibilidades de integración educativa de niños con necesidades educativas especiales albergados en casa cuna. Estudio de casos.

*Ismael García Cedillo
Elizabeth Rocha Zavala
Facultad de Psicología, UASLP*

Resumen

El proceso de integración educativa en México implicó la reorganización de las escuelas de educación especial para que funcionaran como Centros de Atención Múltiple (CAM). En estos centros, se supone, se pueden atender las necesidades educativas de las niñas y niños con discapacidades muy severas o múltiples, aunque se sabe que en algunos de ellos rechazan a estas niñas y niños porque el personal no se siente lo suficientemente capacitado para educarlos. Mediante un estudio de casos, se analizaron las necesidades educativas especiales de cuatro niños albergados en casa cuna que acudían o acuden a un CAM para conocer si están siendo satisfechas sus necesidades educativas o si bien podrían satisfacerlas más ampliamente las escuelas regulares, particularmente sus necesidades de socialización con sus pares. Se hicieron entrevistas a sus cuidadores y maestras para determinar sus posibilidades de integración a las escuelas regulares.

Los resultados muestran que, si bien los niños que viven en una casa cuna se han beneficiado de su asistencia a los CAMs, éstos no han cubierto sus necesidades de vinculación con sus pares y los niños no han encontrado el ambiente óptimo para desarrollar sus potencialidades a plenitud. Cuando estos niños asisten a una escuela regular, sus avances son muy notorios. Se concluye que solamente cuando los niños presenten una discapacidad muy severa que la escuela regular no pueda contener, deben escolarizarse en un CAM. De otra manera, deberían de hacerse todos los esfuerzos para integrarlos en escuelas regulares integradoras.

Introducción

La integración educativa en México inició en 1993 con cambios legales, especialmente los sufridos por el Artículo 41 de la Ley General de Educación. Sin embargo, en la práctica, la integración ha ido avanzando de manera gradual y diferenciada, por regiones, desde 1997 (García, en Romero y García, 2007).

Uno de los factores que probablemente más contribuyó para que se iniciara y consolidara la integración en el país fue el desarrollo del

Proyecto Nacional de Integración Educativa (en adelante el proyecto), el cual proporcionó capacitación, materiales, asesoría y apoyo a las escuelas participantes (García, Escalante, Escandón, Fernández, Mustri y Puga, 2003). Gracias a sus buenos resultados, devino en 2002 en el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (PNFEEIE, en adelante el programa, SEP, 2002). Con esto, el programa aseguró fondos federales y locales para su operación en todo el país y ganó también influencia sobre la educación especial en su conjunto.

Conviene explicar que el proyecto tuvo una vinculación muy débil con las Escuelas de Educación Especial, teóricamente transformadas en Centros de Atención Múltiple (CAM). En parte, esta falta de vinculación obedecía al esfuerzo de los promotores del proyecto por impulsar la integración educativa desde la educación regular, no desde la educación especial. Se pensó que si la educación especial era la principal promotora del proyecto, su impacto sería mucho menor en las escuelas regulares. Por esta razón, el proyecto no tuvo una injerencia directa en los Centros de Atención Múltiple. A pesar de lo anterior, algunos integrantes de los CAMs participaron de manera voluntaria en el proyecto, apoyando la integración de alguna niña o niño, pero el proyecto no esbozó siquiera algunos lineamientos de política para estas instituciones.

Una de las novedades que aportó el programa fue su posibilidad de influencia directa sobre los CAMs. Esta posibilidad fue insuficientemente aprovechada, pues hay algunos estudios que indican que cada CAM definió su forma de organización y funcionamiento sin hacer demasiado caso de las sugerencias que a nivel general les hizo el programa; sugerencias que además se hicieron muy tardíamente (Martínez, 2007; SEP, 2006). Hay algunos CAMs que solamente cambiaron de nombre, pero siguen trabajando por área de atención y poniendo en práctica un currículo distinto al de la educación regular. Otros CAMs reciben a niñas y niños con distintas discapacidades, organizan a los grupos de acuerdo con su edad y tratan de aplicar el currículo de la educación regular. Como sea, en los CAMs los niños conviven con compañeros con su misma o con distintas discapacidades en un ambiente más protegido que en las escuelas regulares.

En este contexto, la presente investigación indaga sobre las posibilidades de los CAMs para atender a las necesidades educativas especiales que presentan algunos niños de una casa cuna. Nótese que no se habla necesariamente de niñas y niños con discapacidad, sino de niños que fueron abandonados por sus padres o bien les fueron quitados a sus progenitores y generalmente han enfrentado una historia de carencias, privaciones y sufrimientos muy intensos. Se trata de niñas y niños que han sufrido mucho, sobre todo en el área de relación. Por alguna razón desconocida, la casa cuna donde viven los niños de esta investigación tiene

como política la asistencia de todos los niños a un CAM, independientemente de sus condiciones personales.

Marco teórico

En las escuelas públicas de México se han dado casos de integración de alumnos con discapacidad en los salones regulares desde siempre, aunque esta integración haya tenido un carácter más bien individual, esto es, no era un asunto del sistema escolar, ni siquiera de la escuela, sino un caso de buena voluntad de algún maestro o maestra o bien gracias a los buenos oficios de algún director. Sobra decir que, en estos casos, las necesidades de los niños con discapacidad para optimizar su aprendizaje eran un asunto que concernía a las familias, no a las escuelas (García, 2005).

La integración educativa tiene como idea principal que todos los niños y niñas con y sin necesidades educativas especiales se eduquen en las aulas regulares. La ideología de la integración educativa tiene su raíz filosófica en el principio de normalización de Bank-Mikkelsen (Macotela, 1999), y básicamente propone la utilización de “medios educativos que permitan a la persona adquirir o mantener comportamientos y características lo más cercanos a la normalidad general”, (s/p). La normalización implica proporcionar a las personas con discapacidad servicios de rehabilitación o habilitación y la ayuda para alcanzar tres metas: una buena calidad de vida; el disfrute de sus derechos humanos y la capacidad de desarrollar sus capacidades (García Pastor, 1993; Porras, 2002). Otros principios generales de la integración educativa, según García (2000), son:

- La integración: consiste en que las personas con discapacidad tengan acceso a las mismas oportunidades que el resto de la comunidad, se busca su participación en todos los ámbitos (familiar, social, escolar, laboral)
- Sectorización: se refiere a que todos los niños puedan ser educados y recibir los apoyos y servicios necesarios cerca del lugar donde viven
- Individualización de la enseñanza: se refiere a la necesidad de adaptar la enseñanza a las necesidades y características de cada alumno y alumna mediante adecuaciones curriculares.

Otro concepto relacionado con la integración educativa, es el término de necesidades educativas especiales (NEE), que aparece por primera vez en 1978, en el Reino Unido, a través del informe Warnock y que fue realizado por una comisión de expertos que se reunieron para revisar la situación de la educación especial en ese momento. Este término aparece como una alternativa a las denominaciones que anteriormente se utilizaban para referirse a los sujetos en desventaja (minusválido, deficiente,

discapacitado, disminuido, etc.). A partir de ese momento, el objeto de la educación especial hace referencia a una situación de aprendizaje, no a un estado determinado por la naturaleza del desorden, ni establecido mediante un proceso de evaluación que establece categorías y segrega (Porras, 2002, Arnaiz, 2003).

El informe Warnock recomienda abandonar el lenguaje referido al déficit que presenta el alumno y traducir los términos a necesidades educativas que planteen lo que el alumno necesita aprender, cómo deben hacerlo, en qué momento y con qué recursos. Las necesidades educativas especiales pueden estar asociadas con tres grandes factores (García *et al.*, 2000):

- a) “Ambiente social y familiar en que se desenvuelve el niño. Ciertas características del grupo social en que vive o se desarrolla el niño, tales como familias con padre o madre ausente, pobreza, descuido o desdén a la escolarización, entre otras, podrían repercutir seriamente en su aprendizaje y propiciar la aparición de NEE.
- b) “Ambiente escolar en que se educa el niño. Si la escuela a la que asiste está poco interesada en promover el aprendizaje de sus alumnos, las relaciones entre los profesores están deterioradas o si el maestro no está lo suficientemente preparado, puede propiciar que los alumnos presenten NEE
- c) “Condiciones individuales del niño. Cuando existen algunas condiciones individuales propias del sujeto que pueden influir en su aprendizaje, de tal forma que requiera recursos adicionales y modificaciones al currículo para poder acceder a sus contenidos, éstas pueden ser: discapacidad, problemas emocionales, problemas de comunicación y otras condiciones de tipo médico” (p. 52).

Uno de los argumentos de quienes defienden la necesidad de que los niños con discapacidad sean educados en las aulas regulares es que, por ser el ámbito natural de la enseñanza intencional, la escuela regular es el mejor espacio educativo y social para todos los niños, tengan o no necesidades educativas especiales, pues están sujetos a las reglas que rigen a todos los alumnos. Una de las mayores ventajas que ofrecen las escuelas regulares a las niñas y niños con necesidades educativas especiales es la posibilidad de socialización con sus pares.

La integración, como principio ideológico, significa un importante avance en la valoración positiva de las diferencias humanas, ya que su filosofía va más allá de la simple ubicación de un sujeto en la sociedad e implica que estas personas formen parte activa de la sociedad a que pertenecen (Soto, R., 2003).

El movimiento de integración educativa tuvo sus inicios en México en el año de 1993, dentro del marco jurídico, con las reformas al artículo 41 de

la Ley General de Educación (García, 2005). Más tarde, durante los años de 1995 y 1996, la Secretaría de Educación Pública llevó a cabo una investigación con el objetivo de saber cuál era el estado de la integración educativa en el país; los resultados mostraron que, a excepción de los estados de Nuevo León y el Distrito Federal, en todo el territorio nacional faltaba mucho por hacer en relación con la integración. Ante este diagnóstico, la SEP decidió impulsar de manera ordenada y sistemática la integración y para esto se formó un equipo que se encargó de su investigación y promoción. Para realizar este proyecto de integración, se contó con el apoyo del Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España, quien además de ofrecer recursos económicos, ofreció la colaboración de reconocidos especialistas. Concretamente, San Luis Potosí, se sumó al proyecto junto con las entidades de Tabasco y Colima en el año de 1997 (García, 2005). Dicho proyecto definió a la integración educativa como un proceso que abarca tres puntos: a) la posibilidad de que los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) aprendan en la misma escuela y en la misma aula que los demás niños; b) la necesidad de ofrecerles (a estas niñas y niños) todo el apoyo que requieran, lo cual implica la realización de adecuaciones curriculares, y c) que los maestros, las familias y los niños (en ese orden) reciban el apoyo del personal de educación especial (García, 2000). Como podrá apreciarse, no se habla de integrar a niños con discapacidad, sino a niñas y niños con NEE.

El presente estudio está enfocado a un grupo en situación de desventaja: niños con necesidades educativas especiales que se encuentran albergados en una institución por estar en condiciones de riesgo, abandono o por sufrir maltrato, y que asisten a un Centro de Atención Múltiple. El propósito de este estudio es conocer cuáles son las necesidades educativas especiales de los niños de la casa cuna y cómo el CAM ha ayudado a hacer frente a estas necesidades, o si bien pueden satisfacerlas de manera más amplia las escuelas regulares.

Los niños que se albergan en las casa cuna generalmente han vivido experiencias sumamente difíciles. Tienen una historia de abandono, de maltrato físico y sexual, de privaciones y, lo que para este estudio resulta más importante, una carencia de afecto cuyos resultados con frecuencia son determinantes para la vida de estas niñas y niños. Entonces, parece claro que entre las múltiples necesidades que enfrentan estos niños se encuentra la relacionada con la socialización con sus pares.

Método

Se trata de un estudio de casos, cualitativo, transversal y de campo. Se pensó que esta constituía la mejor aproximación metodológica para responder las preguntas de investigación, ya que así se podía

particularizar y entender las necesidades de los niños y conocer de manera más cercana la opinión e impresiones de sus cuidadores y maestros.

Se hizo un estudio de casos de dos niños con NEE albergados en una casa cuna que asisten a un CAM. Se analizaron las necesidades educativas de cada niño para identificar cuáles estaba cubriendo el centro. Se hicieron entrevistas a profundidad con los cuidadores y las maestras del centro para conocer cómo ha ayudado el CAM a estos niños y determinar si tienen posibilidades para ser integrados a escuelas regulares.

Se analizaron también los casos de otros dos niños que, después de asistir a un CAM, fueron integrados a un Jardín de Niños regular para conocer cómo fue su proceso de integración para conocer las posibilidades que tienen estos niños de alcanzar los mismos logros educativos que sus compañeros.

Muestra

Se seleccionaron cuatro niños con necesidades educativas especiales: uno con retraso mental leve, de seis años, dos con dificultades de lenguaje de cuatro y cinco años (son medios hermanos) y uno con parálisis cerebral espástica de tres años, todos con antecedentes de maltrato y abandono, albergados en una casa cuna. Todos han asistido a un Centro de Atención Múltiple y al Centro de Rehabilitación y Educación Especial (CREE) en la ciudad de San Luis Potosí; actualmente, dos de los niños (los medios hermanos), se encuentran integrados a un Jardín de Niños regular.

Procedimiento

Se entrevistó al personal de la casa cuna para obtener información relacionada con los antecedentes de los niños al ingresar a la institución, una descripción de los aspectos emocionales, físicos, de comportamiento y de salud de cada niño, su apreciación del desempeño académico en el CAM al que asisten, qué apoyos reciben en el centro y cómo ha sido esta experiencia para los niños y para sus cuidadores. Posteriormente, se hicieron entrevistas al personal de la casa cuna que está directamente involucrado con la educación de los menores: trabajadora social y psicólogo, así como a las maestras del Centro de Atención Múltiple (CAM) que trabajan con ellos y a sus maestras del Jardín de Niños regular al que han sido integrados dos de ellos.

Resultados

Caso 1: Lucas

Lucas¹ actualmente tiene seis años, ingresó a casa cuna a los 10 días de nacido, con antecedentes de insuficiencia respiratoria, neumonía e ictericia multifactorial. Fue abandonado en el hospital por su familia. Proviene de una comunidad indígena de la zona huasteca, sus antecedentes familiares revelan madre con enfermedad mental.

Después de haber vivido prácticamente toda su vida en la casa cuna, en la actualidad su desarrollo motor es normal, presenta un retraso mental leve, su lenguaje es fluido, aunque poco estructurado y tiene problemas visuales, por lo cual usa lentes. Ha presentado crisis epilépticas que han sido controladas con medicamentos. Es cuidado por el personal de casa cuna, quien lo describe como cariñoso y sociable, pero a la vez conflictivo, con poca tolerancia a la frustración y desafiante con los adultos; no obedece reglas, no puede valerse por sí mismo (no se baña solo ni se abrocha las agujetas de los zapatos) y hace constantes rabietas.

Fue ingresado al CAM, donde cursa el 2º grado de educación preescolar por segunda vez, convive con niños que presentan discapacidades y que tienen diferentes edades. Su salón es amplio y ordenado, cuenta con suficiente material para que trabajen los niños, ahí todos reciben terapias ocupacionales y se les brinda un tiempo a la semana para sus terapias de rehabilitación. Paralelamente, asiste al CREE, donde se le hacen valoraciones médicas y sigue terapia de lenguaje y de rehabilitación motora. Es claro que necesita terapia psicológica, este aspecto intenta cubrirlo la casa cuna en la medida de sus posibilidades, que no son muchas. De acuerdo con el psicólogo, Lucas... *“atención psicológica terapéutica no recibe en el CAM, de alguna manera aquí se le da, pero pues por el número de niños, pues a veces no es posible, unas veces recibía y otras veces no recibía, la intervención terapéutica se le da en casa cuna”*. El personal de la casa cuna reconoce que le ha ayudado asistir al CAM porque el niño se beneficia de una nueva experiencia, ya que antes nunca había salido de la institución. *“Fue muy importante para él porque como nunca había salido de la casa cuna, todo era novedoso para él: ver a otras personas, otros niños, hasta los coches, los árboles, y hasta los perros le causaba asombro y a su vez le ayudaba a desarrollar su lenguaje porque hablaba más de lo que veía, le empezó a dar sentido a su entorno”* (educadora). De acuerdo con su maestra, Lucas es un niño líder en el grupo, le agrada participar en todas las actividades y consigue que lo sigan los demás niños, aunque a veces se irrita cuando no se hace lo que él

¹ Los nombres son ficticios.

quiere, también considera que poco a poco ha ido mejorando en su lenguaje, ya que está más estructurado.

Caso 2: Paco

Paco es un niño de tres años. Presenta secuelas de parálisis cerebral; fue abandonado por sus padres, quienes presentaban problemas de alcoholismo y drogadicción. Ingresó a la casa cuna a la edad de un año tres meses, es un niño irritable y ansioso, llora fácilmente, es impulsivo y agresivo con niños y adultos. Usa zapatos ortopédicos que le ayudan a corregir la postura de sus piernas. Al igual que todos los niños con NEE en la casa cuna, asiste simultáneamente al CAM y al CREE, donde recibe sus terapias de motricidad y de lenguaje. Al CAM asiste desde hace un año, tiempo en el que no ha logrado desarrollar su lenguaje, ha tenido dificultad para la adquisición de conocimientos debido a que no respeta límites, no obedece reglas. El grupo de intervención temprana al que asiste está conformado por doce niños de diferentes discapacidades: motora, intelectual y síndrome de Down. Hasta el ciclo escolar anterior, sus maestros no reportaban progresos de su desempeño a la institución, ya que la casa cuna no los solicitaba. En una entrevista reciente, su maestra del CAM, quien ha trabajado con él desde que ingresó al Centro, refiere que en el presente ciclo escolar sí noto un cambio importante en él, *“a Paco sí lo noté diferente este año, hubo un cambio en él, tal vez porque está creciendo, ahora es más ordenado ya no avienta el material, es más dócil, no llora, mantiene más el interés en las actividades”*. Este cambio también lo ha percibido el personal de la casa cuna: *“ya es más independiente, observador y curioso, ayuda en el salón a guardar el material y a buscar lo que se pierde”*, lo cual ha sido importante, ya que ha mejorado su capacidad de concentración y facilita el trabajo con él.

Casos 3 y 4: Chuy y Teo

Chuy y Teo son medios hermanos, de cinco y cuatro años; han estado albergados en la institución desde hace más de un año. Fueron retirados de su entorno familiar por encontrarse expuestos a ambientes de riesgo como drogadicción, prostitución, violencia y abuso físico y sexual. Los dos son introvertidos, se aíslan y son dependientes entre ellos. Ambos tienen dificultades de lenguaje, sólo son capaces de articular sonidos guturales y algunos fonemas sueltos, también se comunican señalando objetos. Por decisión de la institución, fueron ingresados de inmediato al CAM, donde comenzaron su educación preescolar y al CREE, para recibir terapias de lenguaje; en el presente ciclo escolar han sido inscritos a un Jardín de Niños regular, en el que han permanecido apenas un mes y medio. Según el personal de la casa cuna, ha habido un cambio notable desde su ingreso a esta última institución, ya que al ingresar su lenguaje era nulo y ahora

van mejorando lentamente, pueden comunicarse mejor con los mayores y con otros niños. Chuy tiene buena capacidad de concentración, arma rompecabezas sencillos y nombra, aunque con dificultad, algunos colores y las partes del cuerpo. Teo ha progresado más lento. Ambos se han adaptado a la rutina de la casa cuna, cuentan con una buena alimentación, cuidados médicos, higiene y actividades que fomentan su desarrollo integral, como natación, música y pintura. De acuerdo con las maestras del CAM, los dos niños fueron adquiriendo habilidades durante el tiempo que asistieron a éste, pudieron observar cómo su lenguaje fue mejorando y desarrollaron más autonomía, para ellas la única diferencia entre estos niños de casa cuna y el resto de niñas y niños con NEE, es que solicitan mayor atención y cercanía con los adultos, dada su carencia afectiva. Ahora Teo cursa el 2º de preescolar, en un grupo de 25 niños, su salón es reducido pero cuenta con suficiente material para trabajar y es agradable. Según su maestra actual, el niño trabaja muy bien en el salón, entiende las indicaciones, pero no se relaciona fácilmente con otros compañeros, es aislado, un poco huraño y sus juegos son agresivos e impulsivos; tiene dificultad para realizar las actividades que involucran movimientos finos, como recortar o iluminar. En cuanto a su “discapacidad”, menciona que lo limita para expresarse, pero sus compañeros lo ayudan haciendo de traductores y le dicen a ella lo que quiere decir. Cuando el niño requiere un apoyo especial para hacer una actividad porque no entendió o porque se le dificulta, la maestra se sienta con él para apoyarlo.

Chuy asiste al mismo Jardín de Niños, en el grupo de tercer año, que ha estado conformado por los mismos niños desde el segundo grado y son un poco mayores que él, lo cual originó que al principio no hubiera buena aceptación, pero la maestra lo solucionó formando equipos de trabajo e involucrando a Chuy en todas las actividades. El salón es también reducido, decorado con las letras, números y algunos dibujos, los estantes son pequeños para que los niños tomen el material que deseen libremente, al igual que las mesas y las sillas. La maestra de Chuy lo describe como un niño cohibido que habla poco con sus compañeros, aunque tiene pocos amigos en clase y en el recreo sólo se relaciona con su hermano. Tiene habilidades como una buena coordinación viso-manual y mucha creatividad; le agrada moldear con masa y plastilina, pintar e iluminar, cuando se tiene que comunicar con ella o con otros niños difícilmente se le entiende y los demás se desesperan, pero ella les explica lo que trata de decir y les pide que sean pacientes; para leerles un cuento sienta a Chuy frente de ella y le habla más despacio y abriendo más la boca, les pide a los alumnos trabajos de investigación sobre algunos temas y pide que los platicuen con todo el grupo, esto también le gusta mucho a Chuy y ella lo ayuda todo el tiempo para que lo entiendan. Considera que el niño es el más atrasado académicamente del grupo, ya que además de su problema

de lenguaje aún no ha adquirido madurez en sus trazos, para ello trabaja de manera especial con él, con un cuaderno donde ella hace los trazos punteados para que el niño los una, también pide realizar tareas en la casa cuna, ya que considera que es indispensable el trabajo en conjunto con sus cuidadores y sus terapeutas para sacar al niño adelante, además le significa un reto importante como profesionalista.

Discusión

La educación especial, como respuesta a las necesidades educativas especiales de estos niños albergados en casa cuna ha propiciado un cambio en ellos, les ha provisto de la experiencia de aprendizaje a la cual no habían tenido acceso. Sin embargo las maestras reconocen que no consideran suficiente la atención que recibe cada niño en el CAM, *“creo que nunca va a ser suficiente, siempre quisiéramos que cada niño tuviera toda la atención que se merece pero a veces no se puede”* (maestra de Paco en el CAM)

Otra circunstancia desfavorable para estos niños es que en el grupo de clases al que asistían sólo convivían con otros niños que presentan distintos tipos de discapacidad, lo cual los privaba de numerosas experiencias que se viven en un aula regular y los limitaba en la construcción de su aprendizaje no sólo académico, sino social. Reciben a la semana tres horas de terapias específicas de lenguaje y motricidad en el CREE, donde se rehabilitan a un ritmo más pausado.

Se considera que las necesidades educativas especiales de estos niños son: terapias de lenguaje, que trabajen en conjunto los terapeutas físicos y médicos, maestros que faciliten la adquisición de los conocimientos básicos en la etapa escolar según la posibilidad de aprender de cada niño, psicólogos que trabajen con ellos para manejar su desarrollo emocional y de razonamiento, *la interacción con otros niños sin discapacidad que respeten sus diferencias y los hagan sentirse como sus iguales*, necesitan además de requerimientos específicos que sí cubre la casa cuna como lentes, aparatos ortopédicos, etc., lo cual constituye una ventaja.

Las escuelas regulares pueden satisfacer las necesidades de estos niños realizando un trabajo multidisciplinario con los demás profesionales, proporcionando situaciones de igualdad y respeto entre los alumnos y ayudándolos a acceder a los mismos conocimientos a través de modificaciones al currículo. Como se ha mostrado en el caso de Chuy, su maestra tiene esto en cuenta y confía en que con el trabajo en conjunto se pueda sacar al niño adelante.

Una característica particular de estos niños, como se decía, es la carencia afectiva que padecen, determinante en gran medida de sus NEE, y que es importante tener en cuenta en el trabajo multidisciplinario. Al cuestionar

a los entrevistados sobre las posibilidades de otro niño, de Paco de ser integrado a una escuela regular contestaron: *“Yo creo que sí, pero habría que trabajar mucho con él porque el que no tenga a su mamá pues si afecta mucho tanto en su desarrollo como en su nivel académico, afecta mucho en su crecimiento intelectual y emocional, y entonces yo creo que el estar en un grupo normal(sic) o que sea tratado en un grupo normal le ayudaría bastante a su crecimiento emocional e intelectual, crecería bastante, si es muy claro que cuando no hay la presencia o la figura de una protección familiar o de una figura materna, pues estos niños caen en un atraso en el desarrollo, en una depresión, en un conflicto interno y entonces esos niños en momento que tienen un hogar o que hay un cambio en sus vidas empiezan a crecer de alguna manera, a florecer”*

El mismo entrevistado mencionó con respecto a Lucas:

“Yo creo que sería muy bueno que estuviera en un grupo de niños normales porque así él superaría más esa problemática interna que lleva y se relacionaría más con niños normales, no estaría tomando conductas de los otros niños, no estaría imitando las conductas de los otros niños, no estaría repitiendo las conductas de los otros niños que tienen alguna otra discapacidad o que son más agresivos...”

Conclusiones

Si bien los niños que viven en la casa cuna tienen necesidades educativas especiales determinadas por sus condiciones individuales y en gran parte por el ambiente social y familiar en que han vivido, actualmente se encuentran en un ambiente seguro, donde se satisfacen sus necesidades primarias como vestido, alimentación y cuidados médicos, por lo cual tienen grandes posibilidades de integración. Es cierto que la educación especial les ha abierto una puerta a la escolarización. En la entrevista realizada, el psicólogo de la casa cuna indica: *“...El CAM lo tomamos como escuela iniciadora y el CREE como una atención y apoyo a alguna discapacidad, o estimulación...”*. Según esta visión, el CAM cumple con la expectativa de la institución pero no satisface las NEE de los niños, pues no les proporciona las oportunidades de socialización que más detonarían sus posibilidades de establecer vínculos con los demás, entre otros aspectos. Parece evidente que el personal de la casa cuna necesita adquirir una visión más amplia de las necesidades de los niños para promover su integración a las escuelas regulares. Este personal debe saber que el CAM difícilmente será una escuela iniciadora, pues son muy pocos los alumnos que pasan de ese sistema al sistema regular, en parte porque algunos CAMs enfrentan problemas relacionados con una baja matrícula.

La casa cuna puede y debe brindar a las niñas y niños una oportunidad de ser integrados a una escuela regular, integración que les permita

desarrollar plenamente sus potencialidades como seres humanos y alcanzar los máximos logros educativos posibles. Como dice Escalante (2001), para lograr la integración educativa la escuela debe ser afín a los principios, finalidades y estrategias de la integración. Es decir, que las acciones llevadas a cabo cotidianamente en la escuela partan de una concepción clara de lo que se quiere lograr con respecto a la integración, para que de esta forma no queden dudas sobre las razones de lo que se realiza, y por qué se realiza. En el caso de las niñas y los niños de la casa cuna, un aspecto muy importante de su educación lo constituye su acceso a vínculos con sus pares que detonen su desarrollo social y valoral, aspecto que pueden encontrar en las escuelas regulares.

Es cierto que la integración educativa no constituye la respuesta que necesitan todas las niñas y los niños. Sin embargo, sí es la mejor opción cuando dicha integración es asumida por la comunidad educativa en su conjunto y cuando cuenta con el apoyo real y no solamente declarativo de las autoridades educativas.

Bibliografía

Arnaiz, P. (2003). Educación Inclusiva, Una escuela para todos. Aljibe, pp. 50-67

Escalante, I. (2001). La importancia del trabajo interdisciplinario para la consolidación de la integración educativa. *Educando para Educar. Año 2, diciembre de 2001, Número 3. México. Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí.*

García, I., Escalante, I., Escandón, M. C., Fernández, G., Mustri, A. y Puga, I. (2000) La inclusión educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias. SEP-Fondo Mixto México-España.

García, I., Escalante, I., Escandón, M.C., Fernández, L.G., Mustri, A. y Toulet, I. Proyecto de investigación: Integración educativa. Perspectiva internacional y nacional. Informe final de investigación (Ciclos escolares 1995-1996). en Integración educativa. 1996-2002 Informe final. SEP, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica y Cooperación Española. Compact Disc, 2003

García, I., Escalante, I., Escandón, M.C., Fernández, L.G., Mustri, A. y Puga, I. Proyecto de investigación e innovación integración educativa. Informe parcial de investigación (Ciclos escolares 1997-1998). en Integración educativa. 1996-2002 Informe final. SEP, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica y Cooperación Española. Compact Disc, 2003.

- García, I. (2005). Reflexiones en torno a la situación actual de la Integración Educativa en México, *Revista Educando para Educar*. Año 6, octubre, No. 12
- García, I. (2007). Situación actual y retos de la integración educativa en México. En Romero y García (coord., 2007). *Estudios sobre la Educación Básica y la Educación Especial en México*. Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- García Pastor, C. (1993). *Una escuela común para niños diferentes: la integración escolar*. Barcelona, PPU
- Macotela, S. (1999). La integración educativa en México, *Revista de Educación Nueva Época*, Num. 11, octubre - diciembre, consultado en <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/11/11indice.html>, 5 julio 2007
- Martínez, I. (2007). Análisis de la influencia de la organización del CAM en el rendimiento académico de los alumnos. Tesis de maestría. Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Porras, R. (2002). Una escuela para la integración educativa, una alternativa al modelo tradicional, M.C.E.P Publicaciones, pp. 43 – 51
- S.E.P (2002). *Plan Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa 2001-2006*. México, D.F . 49 pp
- SEP (2006). *Orientaciones generales para el funcionamiento de los servicios de educación especial*. SEP.
- Soto, R. (2003). La inclusión educativa: una tarea que le compete a toda una sociedad, *Revista electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. V. 3.