



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE HUMANIDADES
CAMPUS VI

COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN SUPERIOR

LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN EL MARCO
DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA



T E S I S

PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRO EN EDUCACIÓN SUPERIOR

PRESENTA:

JAVIER DE JESÚS GUIZAR OVANDO

DIRECTOR DE TESIS:

DR. ABRAHAM LEÓN TRUJILLO

TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS.

OCTUBRE DE 2008.



OFICIO No. 418/08
Agosto 20 de 2008.

C. JAVIER DE JESÚS GUÍZAR OVANDO
EGRESADO DE LA MAESTRÍA EN
EDUCACIÓN SUPERIOR.
P R E S E N T E.

Con base en el Reglamento General de Investigación y Posgrado de la Universidad Autónoma de Chiapas, le informo que una vez recibido los votos aprobatorios de sus revisores titulares y suplentes de su tesis denominada: "LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN EL MARCO DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA", Deberá entregar dos impresos y el disco compacto a la Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas, uno impreso y disco compacto a la biblioteca de la Facultad y cinco a la Coordinación para ser entregados a los sinodales titulares y suplentes.

A T E N T A M E N T E
"POR LA CONCIENCIA DE LA NECESIDAD DE SERVIR"


MTRA. ELSA VELASCO ESPINOSA
PRESIDENTE DEL COMITÉ DE
INVESTIGACIÓN Y POSGRADO.

Vo. Bo. 
DRA. CARLOTTA A. BERTONI
COORDINADORA.



C.c.p.- Dr. Pedro Gómez Juárez.- Director de Servicios Escolares de la UNACH.
C.c.p.- Expediente/Minutario.
EVE/CABU/mcmd*

Ella fue a nacer
en una fría sala de hospital
cuando vió la luz
su frente se quebró como el cristal
porque entre sus dedos a su padre
como un pez se le escurrió
hace un mes cumplió los veintiséis
solo pienso en ti

Hey, sólo pienso en ti
Juntos de la mano, se les ve por el jardín
no puede haber nadie en este mundo tan feliz
sólo pienso en ti

Él nació de pie
le fueron a parir entre algodón
su padre pensó
que aquello era un castigo del señor
le buscó un lugar para olvidarlo
y siendo niño le internó
pronto cumplirá los treinta y tres
sólo pienso en ti

Hey, sólo pienso en ti
Juntos de la mano, se les ve por el jardín
no puede haber nadie en este mundo tan feliz
sólo pienso en ti

En el comedor
les alentan separados a comer
si se miran bien
les corren mil hormigas por los pies
ella le regala alguna flor
y él le dibuja en un papel
algo parecido a un corazón
sólo pienso en ti

Hey, sólo pienso en ti
Juntos de la mano, se les ve por el jardín
no puede haber nadie en este mundo tan feliz
sólo pienso en ti

Victor Manuel

Agradezco a los amigos y familiares que con su apoyo me permitieron terminar este proyecto para grado de maestría, que representa la consumación de un sueño que hoy está plasmado en esta tesis. Una disculpa a los camaradas no mencionados pero están presentes en mi mente y corazón.

Al presidente municipal de Palenque, Alfredo Cruz Guzmán; a los regidores, Ysolina Suárez Lacroix, Daniel López Díaz, Jorge Trujillo Molina, Sebastián Cruz Pérez, Manuel Tapia Moreno, Nicolás Hernández Pérez, Kayra Cruz Moscoso, José Graciano Hernández Hernández, José María Álvarez Ferrer, Jackeline Vernal Vidal, Luis Alfonso Potenciano Landero y Antonio Jiménez de la Cruz; al investigador en educación y asesor de esta tesis, doctor. Abraham León Trujillo, al doctor en economía de la Universidad de Málaga, España; Samuel García Rodríguez; y a la maestra en educación, docente de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, sede Palenque, Bracilia Cardeña Alamina.

Gracias, Bachis y mamá Nelly, las amo. Sin ustedes no hubiese sido posible concluir este sueño.

Javier de Jesús Guizar Ovando.

Otoño de 2008.

Palenque, Chiapas. "Tierra maya donde los hombres tuvieron la osadía de vivir como dioses".

INDICE

	PÁGS
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. DIVERSIDAD Y EDUCACIÓN	4
1.1 Aproximaciones al concepto de diversidad	4
1.1.1 Caracterización	4
1.2 Diversidad y Educación	10
1.2.1 La diversidad en el ámbito educativo	10
1.2.2 Diferencia y diversidad	14
1.2.3 Diversidad y desigualdad	14
CAPÍTULO 2. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN	24
2.1 Respuestas globales a la diversidad	24
2.1.1 La acción educativa y la diversidad escolar	24
2.1.2 Los organismos internacionales ante la diversidad	30
2.1.3 La formación docente para la atención a la diversidad	33
2.2 La educación especial en el ámbito de la atención a la diversidad	39
2.2.1 Educación especial	39
2.2.2 Normalización	49
2.2.3 Necesidades educativas especiales	57
2.3 Fundamentos legales	58
2.4 La atención a la diversidad	63
CAPÍTULO 3. LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN EL MARCO DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA	65
3.1 Educación especial e integración educativa	65
3.1.1 La nueva tendencia	65
3.2 Fundamentos filosóficos y principios generales para la integración educativa	77
3.2.1 Fundamentos filosóficos	77
3.3 Políticas y modelos de integración en los diferentes países	86
3.3.1 Marco contextual	86

3.4 La educación especial y la integración educativa en México y Chiapas	89
3.5 Compromisos de política educativa nacional a favor de la educación especial y la integración educativa	90
3.5.1 Contexto nacional	90
3.5.2 Contexto estatal	100
3.5.3 La USAER y la integración educativa	106
CONCLUSIONES	114
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	122

INTRODUCCIÓN

La historia de la educación especial resulta lo suficientemente ilustrativa y rica como para que a partir de su estudio se puedan plantear con más acierto las coordenadas y parámetros actuales por los que tienen que discurrir los nuevos planteamientos conceptuales y asistenciales de las personas con necesidades educativas especiales. Revisando la literatura existente, es innegable el hecho de que la investigación en educación especial ha dado fruto relevante; éstos se han dirigido sobre todo, a mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad, con o sin necesidades educativas especiales.

El nuevo concepto de educación especial ya no puede entenderse como la educación de un tipo determinado de personas, sino como un conjunto de recursos educativos puestos a disposición de todos los alumnos que, en algunos casos, podrá necesitarlos de forma temporal, y en otros, de forma más continua y permanente. Esta conceptualización lleva necesariamente a plantear una escuela abierta a la diversidad que procure condiciones favorecedoras del desarrollo para todos los alumnos, para todos los ciudadanos sean cuales sean sus características individuales y del entorno.

Motivado por el deseo de conocer la historicidad, desarrollo y práctica de la educación especial en otros países y en México, las dimensiones que conforman el objeto de estudio se relacionan directamente con los orígenes, desarrollo y estado actual de la educación especial en el marco de la integración educativa enunciada en el Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa emanado del Programa Nacional de Educación 2001-2006. Para cumplir con el cometido, la investigación trató de cumplir con los siguientes propósitos: 1) Realizar un análisis retrospectivo y prospectivo de la educación especial que permita reconocer y comprender sus orígenes, desarrollo y prácticas a nivel internacional y en México; 2) Interpretar desde las dimensiones diacrónica y sincrónica, las distintas concepciones que sobre educación especial

e integración educativa se perciben y, 3) Determinar el contexto de surgimiento de la integración educativa y el estado de la educación especial como proyecto institucional.

Se trata de un estudio de carácter exploratorio basado en la investigación documental que posibilitará realizar un recorrido diacrónico y sincrónico para conocer, analizar e interpretar información relacionada con el origen, desarrollo y estado actual de la educación especial como modalidad educativa, así como su incorporación en el proceso de integración educativa. El método elegido para el tratamiento analítico-interpretativo de la información es el análisis de contenido de los documentos, manuales, revistas, libros que versen sobre el campo de conocimiento constituido por la educación especial en su teoría y práctica. Se apoya también, para lograr una mejor comprensión del sentido del discurso, en los aportes de la hermenéutica profunda de Thompson que permite, a partir de ubicar las dimensiones sociohistóricas y temporal, encontrar el significado de la disertación teórica sobre el tema en cuestión y la interpretación del significado de los textos construidos por autores diversos sobre un tema tan complejo como lo es la educación especial y su inserción en el amplio campo de la educación en y para la diversidad.

El trabajo aparece estructurado en tres capítulos. En el primero se presentan los referentes teórico-conceptuales que sirvieron de apoyo para la comprensión amplia de la diversidad y educación. En el segundo capítulo La atención a la diversidad en educación se abordan aspectos de contenido, relacionados con las propuestas y prácticas de atención a la diversidad en sus diferentes manifestaciones. El tercer capítulo La educación especial en el marco de la integración educativa constituye el componente central de ubicación que posibilita analizar cómo en la educación especial se han gestado cambios importantes; uno de ellos, quizá el más relevante, se refiere a su inserción en el campo de la integración educativa y educación inclusiva.

El trabajo finaliza con la presentación de las conclusiones a que se llegó durante el proceso de análisis e interpretación de la información obtenida en las distintas fuentes de información; culminando con la bibliografía que sirvió de base para el conocimiento y comprensión del objeto de conocimiento: la educación especial en el marco de la integración educativa.

CAPÍTULO 1. DIVERSIDAD y EDUCACIÓN

Este capítulo aborda aspectos de contenido relacionados con la riqueza de la diversidad sociocultural, entendiendo que una de las características básicas de la sociedad es la pluralidad, de ahí que interese su reconocimiento y conceptualización, en tanto ámbito donde confluyen diferentes tradiciones, culturas, lenguas, formas de organización y prácticas sociales, creencias y valores que coexisten e interaccionan entre sí en espacios concretos.

1.1 Aproximaciones al concepto de diversidad

1.1.1 Caracterización

Hablar de diversidad constituye una riesgosa tarea debido a que el concepto mismo de diversidad es siempre más diverso en sus sentidos. De tal manera que la conceptualización del término plantea una serie de problemas por lo que, más que buscar definiciones precisas trataré de caracterizarlos a nivel sociocultural, considerando para ello el contexto de la sociedad y cultura como ámbito propio de la diversidad que determina el escenario complejo de convivencia. Máxime en nuestra época donde el imperante modelo de globalización borra cada vez más la diferencia e instala en el discurso político cierta uniformidad entre los sujetos y entre los códigos de comunicación.

Para acercarnos al concepto de diversidad retomamos a Gimeno (2000:12) quien precisa que

"La diversidad alude a la circunstancia de los sujetos de ser distintos y diferentes (algo que en una sociedad tolerante, liberal y democrática es digno de ser respetada). Aunque también hace alusión, por otra parte a que la diferencia (no siempre neutra) sea, en realidad, desigualdad, en la medida en que las singularidades de sujetos o de grupos les permitan a éstos alcanzar determinados objetivos en las escuelas y fuera de ellas en desigual medida. La diferencia no sólo es una manifestación del ser irrepetible que es cada uno, si no que, en muchos casos, lo es de poder o de llegar a ser, de tener posibilidades de ser y de participar de los bienes sociales, económicos y culturales".

De acuerdo con la visión anterior, podemos observar que el tema de la diversidad constituye uno de los conceptos cuya profundidad semántica es amplia y variada, pudiéndose reconocer distintas modalidades de la diversidad, y reconocer así, la diversidad social relacionada con la ubicación y características de los sujetos pertenecientes a un conglomerado humano determinado, la diversidad cultural al aludir al hombre y sus obras, de igual forma a la diversidad de edad, género, raza, comunidad, etnia, cultura y otras formas de expresión individual. Además de esto, la diversidad puede observarse en la dimensión subjetiva del ser humano relacionada con las formas de ver al mundo, con el comportamiento, actitudes, aptitudes, valorar tradiciones, religión y otras diferencias que existen en el ser humano.

De tal forma que la diversidad es multidimensional, difícil de explicar en una sola dirección ya que es solamente su recorte y ubicación en lo real lo que permite delimitarla, desde luego sin perder de vista el contexto de totalidad en el que aparece inscrita.

Lo diverso, generalmente encuentra su contraparte en lo homogéneo y lo desigual, aparece confrontado con el sentido de igualdad, este último como aspiración social y educativa básica de los seres humanos. Por eso también se precisa que la diversidad representa parte de la riqueza social que en el devenir histórico intercultural propios de la sociedad multicultural ha sido consignado como signo de inferioridad y pobreza, sin considerar que las desigualdades representan características específicas de las políticas culturales dirigidas a las minorías (Gimeno, 2000).

La diversidad y su contraparte la desigualdad pueden visualizarse como manifestaciones emergentes de las relaciones entre los seres humanos, de los hechos sociales y de las culturas como construcción social. La diversidad podrá acentuarse en alguna dimensiones, como en lo cultural, pero es algo que

acompaña a la vida misma dada la heterogeneidad presente en los grupos humanos.

Cabe aclarar que la desigualdad puede entenderse como una manifestación final de la acción de unos hombres sobre otros, donde el signo característico es la posesión de medios económicos y la pertenencia a grupos que detentan el poder para subordinar a quienes carecen de los recursos socioculturales y económicos legitimados socialmente. De acuerdo con esta apreciación de los sujetos en la estructura social, parece concebirse que la diversidad es desigualdad, en tanto que se incorporen factores que hagan más amplia la distancia entre los seres humanos, negando la diferencia con la pretensión de imponer la uniformidad, lo cual genera conflicto entre el sistema de valores de los sujetos y su práctica concreta (Gimeno, 2000).

Todo esto complica la tarea de la relación intercultural y de convivencia, tan ansiada por los grupos humanos. El reemplazo del concepto de desigualdad por el de diversidad lleva implícito un gran alcance, pues, al negar la jerarquización (desigualdad) en el plano de la relación sociocultural se propicia el reconocimiento de la diversidad como riqueza de totalidad y la singularidad como signo aspectual diferenciador cultural de los sujetos, no por sus creencias si no por la posición de su capital cultural que suministra un sistema de categorías más o menos complejo, así como los contenidos apropiados y dinamizados en las acciones cotidianas.

Investigadores como Roméu y García (1997) plantean que el estudio de la diversidad supone una aproximación a un nuevo modo de ver y apreciación de aquellas situaciones diferenciales que existen entre los grupos humanos y, en el caso de la educación, en torno a las diferencias entre quienes acceden al sistema educativo. Observan también los investigadores que la expresión diversidad presenta otras posibilidades significativas, entre las que sobresalen su conversión semántica en un término que permite el escape ideológico como suele ocurrir con todas aquellas expresiones que invocan el compromiso social y se impregnan de

valores construidos y practicados en los ámbitos de la convivencia sociocultural, esto es así, porque para estos autores la ideología es el producto del intelecto humano que no tiene existencia independiente, si no que forma parte del contexto político y social donde actúa.

El término, a decir de Apple, citado por Gimeno (2000), se configura como un sistema de creencias y valores que proporciona el camino para la acción y el comportamiento, de tal forma que la diversidad, también es un termino impregnado de orientación valoral, de ahí las dificultades encontradas para lograr una posible definición. Por tanto nos apegamos mejor a realizar una caracterización aproximativa que nos permite reconocer sus usos, ubicaciones y sentidos.

Como refiere Gimeno (2000: 22-23)

"Estamos ante una polifonía semántica dentro de la que resulta interesante entender y depurar la polivalencia de significados añadidos o superpuestos en los conceptos que utilizamos. La diversidad es como un poliedro con diversas caras que en muchos casos se implican entre sí, que es a la vez variedad natural, reto a ser gobernado, desigualdad que existe, posibilidad o convivencia de diversificación, según los casos para los centros escolares, para los docentes y para la política educativa".

La diversidad en las relaciones socioculturales ha sido entendida más en el sentido de desigualdad que de riqueza, razón por la cual no se reconocen los ámbitos relacionados con los contextos multiculturales; diversos autores (Devalle y Vega, 1998) creen que el rechazo a lo diferente responde a un desconocimiento de la riqueza multicultural y de las prácticas de estratificación social que desconocen el valor de la aceptación y el respeto a la diferencia, negando la tolerancia, como uno de los principales valores de la humanidad que permite el diálogo y el acuerdo entre los seres humanos.

La necesidad de tolerar a los demás y sus costumbres plantea la necesidad de integrar y conformar visiones humanísticas que den cabida a actitudes favorables de unos grupos a otros y de unos sujetos a otros. Esto es así porque la

diferencia no debe ser sinónimo de desigualdad si no de reconocimiento a la singularidad de cada sujeto. Esto último, porque la diversidad remite a la multiplicidad de la realidad o la pluralidad de realidades. Por consiguiente, la diversidad considerada como un valor implica orientar las relaciones socioculturales y la educación hacia los principios de igualdad, justicia y libertad, todo ello para establecer un compromiso permanente con la cultura y los grupos minoritarios practicando la tolerancia, como uno de los valores que fortalecen las relaciones y convivencia humana.

De esta forma, la tolerancia además de constituir un valor representa todo un marco actitudinal que enmarca el respeto de un grupo hacia otro o de una persona hacia otra. Condición ésta que solamente puede cumplirse al poner primero la mirada en lo distinto e identificarlo como riqueza en vez de pobreza o desigualdad y generando respeto tanto de uno mismo como respeto de los otros.

La dificultad con la tolerancia estriba en que aparece a la vez como necesaria e imposible. Es necesaria allí donde diferentes grupos sociales con opiniones opuestas comprenden que no les queda más remedio que vivir juntos; por otro lado, la tolerancia se torna imposible de alcanzar cuando se manifiesta un clima de asimetría y conflicto permeado por la descalificación de un grupo hacia otro, lo que ha llegado a denominarse intolerancia, esto, tal vez sea propio de la condición humana que pone primero la mirada en lo distinto y lo identifica como carencia.

Las actitudes tolerantes en la práctica cotidiana se desarrollan a menudo porque se deja simplemente de pensar que una determinada conducta pueda ser desaprobada e incluso criticada (Devalle y Vega, 1998).

La tolerancia conlleva un esfuerzo acerca de lo que se pretende desde la perspectiva de la atención de la diversidad. No se trata de soportar si no de convivir con naturalidad y apertura para tomar del otro lo que tiene de distinto y al mismo tiempo reconoce lo que tiene de común, capturando y dialogando con esa

riqueza de la sociedad que se manifiesta en las relaciones interculturales. La tolerancia en la diversidad se manifiesta en el respeto de las diferencias y de la inclusión de los otros para dar cabida a las identidades personales y sociales en un mundo multicultural que partiendo de las diferencias constituye un mundo relacional de convivencia en y para la diversidad.

Por otro lado, es posible observar que el rechazo o la exclusión manifiesta en la intolerancia muchas veces viene dado por el desconocimiento o por la falta de información sobre el otro, lo que, a nivel del imaginario social, condiciona los grados de aceptación o rechazo de lo diferente. De ahí que diversos estudiosos (Díaz, 1996, Devalle, 1998) prefieren hablar de aceptación o respeto de las diferencias más que de tolerancia, a pesar de constituirse ésta en uno de los aspectos más tratados por las diversas organizaciones y organismos internacionales. Las actitudes tolerantes en la práctica cotidiana se desarrollan a menudo porque se deja simplemente de pensar que una determinada conducta puede ser desaprobada o incluso criticada (Devalle y Vega, 1998).

La tolerancia en el contexto de la diversidad conlleva un gran esfuerzo de comprensión, aceptación e inclusión de los demás mediante la aceptación de lo que cada uno de los seres humanos tiene en sus ideas y preferencias personales y que cada cual, sin negar la suya, pueda hacer capaz de admitir que las de los demás son igualmente respetables. No se trata pues de soportar sin reflexión, sino de convivir, con empatía y apertura para incorporar de los otros lo que tienen de distinto y al mismo tiempo reconocer y aceptar lo que tienen en común la sociedad y cultura propia.

La reflexión y la construcción de actitudes interculturales en y para la convivencia con la diversidad permite incorporar la ambición de que todos los individuos y grupos tienen derecho a ser diferentes, a considerarse y ser considerados como sujetos socioculturales, de tal manera que la diversidad de las formas de vida y el derecho a la diferencia no puede en ningún caso servir de

pretexto a los prejuicios raciales, ni pueden legitimarse ni en derecho ni en hecho en ninguna práctica discriminatoria (Díaz, 1996).

Favorecer las relaciones interculturales y la identidad basada en la tolerancia requiere construir escenarios relacionales que combatan el racismo y la intolerancia para reducir la incertidumbre sobre la propia identidad, reforzar la pertenencia de los grupos y fortalecer nuestra visión y empatía con los demás. Esta estrategia debe favorecer una adecuada apropiación y aceptación de uno mismo para aceptar y entender a los demás, especialmente en determinadas condiciones históricas, como las que vivimos actualmente, y construir la propia identidad y marco de convivencia sin excluir a los que se perciben diferentes porque nosotros mismos somos parte de esa diversidad.

1.2 Diversidad y Educación

1.2.1 La diversidad en el ámbito educativo

La toma en consideración de la diversidad es una constante en la historia de los sistemas educativos y en el pensamiento acerca de la educación en permanente relación dialéctica con la proclamación y búsqueda de la universalidad de la naturaleza humana, de la que se deduce, entre otros, el derecho a recibir la enseñanza en condiciones de igualdad. De cómo se entiende la universalidad y de hasta dónde o en qué aspecto se respeta la diversidad, dependen las respuestas que se han dado y que se dan al problema que nos ocupa.

Este tema ha acumulado una larga y variada tradición de preocupaciones, investigación y de prácticas para abordarlo y aportar soluciones que han tenido muy desigual fortuna. No es nada nuevo. Si acaso, el problema ahora reaparece o rebrota por motivaciones distintas, fundamentalmente relacionadas con las crisis de las aspiraciones a la universalidad y con la atemperación de los ideales de igualdad.

Conviene, por tanto, no anunciar estos problemas como nuevos, ni ponerlos de moda, perdiendo la memoria y provocando discontinuidades en las luchas por cambiar las escuelas.

La diversidad (y también la desigualdad) de acuerdo con Devalle de Rendo y Vega (1998) son manifestaciones normales de los seres humanos, de los hechos sociales, de las culturas y de las respuestas de los individuos ante la educación en las aulas. La diversidad podrá aparecer más o menos acentuada, pero es tan normal como la vida misma, y hay que acostumbrarse a vivir con ella y a trabajar a partir de ella. Existe la heterogeneidad entre los centros, dentro de éstos y en las aulas porque existe en la vida social exterior. La educación es también causa de diferencias o de la acentuación de algunas de ellas. Los profesores y profesoras participamos en la causación de la diversificación y de la homogeneización, de la igualdad y desigualdad.

La educación tiene que guiarse reflexivamente por un proyecto, lo que conlleva plantearse qué hacer ante el tema-problema de la diversidad y qué hacer ante la universalidad también. La diversidad la abordaremos unas veces olvidándola, simplemente, enmendándola otras y fomentándola en otros casos. El discurso y las prácticas sobre la diversidad obligan, pues, a matizar bastante. Desentrañar el mundo de los significados de la diversidad o de la diferencia y ver qué se ha querido hacer de ellas es un camino para desenmascarar prácticas, afinar objetivos, tomar conciencia y gobernar de forma algo más reflexiva los procesos de cambio, ahora que las reformas educativas enarbolan, entre otros, el eslogan de la diversificación: un programa que concita apoyos de muy variado signo.

La forma de ver las cosas, de comportarse ante ellas y de sentir que están relacionadas con nosotros, que nos retan, está mediatizada por hábitos culturales, rutinas de nuestro trabajo docente y por deformaciones y formas de situarse ante

el mundo. Por condicionamientos diversos, podemos llegar a ver como anómalo lo que son condiciones normales de la realidad.

"Desde el punto de vista biológico, psicológico, social y cultural, los seres humanos diferimos unos de otros: Cada uno constituimos una radical individualidad al lado de otras singulares como la nuestra. La particularidad dotación con la que venimos al mundo, el uso que hacemos de nuestras cualidades, la singularidad de los contextos por los que transitamos, la peculiar asimilación que hacemos de esos contextos y las iniciativas individuales que tomamos, hacen de cada uno una persona con una biografía y una idiosincrasia singulares" (Acle, 2006).

Esta condición objetiva, la singularidad individual, se resalta, además, como un valor importante en las sociedades democráticas modernas que reconocen los derechos que protegen y proporcionan espacios a la individualidad: la garantía a la privacidad, el libre pensamiento, así como la libertad de expresión, de creación y de ejercicio de la crítica.

Desde la existencia de las individuales singularidades, funcionamos en la vida social, en la familia, en la escuela y en cualquier ámbito de la vida, expresando nuestra particular idiosincrasia y también haciendo continuas renunciaciones a nuestra individualidad. Separamos esferas en las que es posible ejercer lo privado-individual y lo compartido: otras veces renunciemos por economía a ejercer nuestras singularidades o, simplemente, nos enfrentamos de manera civilizada con lo que nos limita y con lo que no se acomoda a nuestro modo de ser.

A la consideración de toda esa complejidad interindividual e intergrupal, podemos añadir la que existe en el plano de cada individuo, es decir, la intraindividual que se da en cada sujeto en un momento dado y a lo largo de su vida. Somos únicos porque somos variados internamente, porque somos una combinación irrepetible de condiciones y cualidades diversas que no son estáticas,

lo que nos hace también diversos respecto de nosotros mismos a lo largo del tiempo y según las circunstancias cambiantes que nos afectan. En las condiciones

sociales y culturales de la pos-modernidad, esa complejidad e inestabilidad de cada persona se acentúa considerablemente ante la variedad de relaciones que establecemos en contextos mudables.

El lenguaje sobre la diversidad acumula hoy aspectos y frentes tan distintos como la lucha contra las desigualdades, el problema de la escuela única interclasista, la crisis de los valores tenidos por universales, las respuestas ante la multiculturalidad social y la integración de minorías, la educación frente al racismo y el sexismo, las proyecciones del nacionalismo en las escuelas, la convivencia entre las religiones y las lenguas, la lucha por la escuela para la autonomía de los individuos, los debates científicos sobre el desarrollo psicológico y sus proyecciones en el aprendizaje, la polémica sobre la educación comprensiva, además de la revisión de las rigideces del actual sistema escolar y de sus prácticas.

La educación es vista como actividad en la que no sólo se plantea la tolerancia en el trato de las personas y en el funcionamiento de las instituciones para que los procesos educativos no se conviertan en mordazas y apisonadoras de la libertad y de la singularidad, sino que la educación está llamada a estimular esas condiciones de los seres humanos, lo que es especialmente interesante tener en cuenta por cuanto tales aspiraciones coexisten de manera conflictiva con complejos procesos culturales tendientes a la homogeneización, que son provocados por las presiones de las instituciones (entre ellas las educativas), por los modos de producción, por la globalización cultural y del consumo y por los medios de comunicación.

1.2.2 Diferencia y diversidad

En este punto creemos necesario hacer una sutil distinción entre los términos diferencia y diversidad.

La palabra diferencia podría llegar a sugerir cierto parámetro de contraste, cierto modelo de referencia y hasta de excelencia. Mientras que el término diversidad remite descriptivamente a la multiplicidad de la realidad o a la pluralidad de realidades. Preferimos, entonces, hablar de diversidad.

La diversidad considerada como valor implica orientar la educación hacia los principios de igualdad, justicia y libertad, y todo ello para establecer un compromiso permanente con las culturas y los grupos minoritarios. Como dice López (1990:62):

"...el pensamiento de la educación intercultural aspira a superar los prejuicios y considera la diversidad como un valor positivo que modula las relaciones entre distintas culturas que acuden a la escuela. Este mensaje requiere que si la escuela está decidida a dar una respuesta a todos los niños que acuden a ella, no lo puede hacer desde concepciones ni desde prejuicios patológicos y perversos sobre la diversidad, sino desde la consideración de que ser diverso es un elemento de VALOR y un referente positivo para cambiar la escuela. Todo ello permitirá que los alumnos vayan adquiriendo una cultura distinta al vivir las diferencias entre las personas como algo valioso, solidario y democrático..."

1.2.3 Diversidad y desigualdad

Diversidad y desigualdad resultan ser conceptos ambiguos en los discursos y en las prácticas educativas y muchas veces suelen confundirse peligrosamente. Como ya dijimos, bajo la bandera de la educación en y para la diversidad se reproducen desigualdades sociales: se confunde el principio de igualdad de oportunidades con darles a todos lo mismo –cuyo efecto es el mantenimiento del status quo.

Entenderemos por diversidad lo que concierne a las personas y a los grupos diferentes entre sí. Nos referimos a los factores físicos, genéticos, personales, culturales, a capacidades diversas respecto de la educación, a estilos, ritmos y motivaciones distintas. Desigualdad es lo que se refiere a las jerarquías en el saber de las personas, su poder o los bienes materiales que poseen. Se traduce en términos de desventajas o carencias entre las personas. El respeto por

las diferencias, y compartirlas no estableciendo jerarquías, es lo esperable en una sociedad democrática con una escuela coherente con ésta. La educación en y para la diversidad implica involucrarse desde diferentes perspectivas como ya hemos repetido en varias oportunidades (Devalle y Vega, 1998).

La diversidad implica, entre otras cosas, un cambio en las relaciones, en la dinámica escolar, destacando el protagonismo del individuo, la participación y la co-participación hacia la autonomía. La evaluación tendrá en cuenta los aspectos valiosos de los alumnos minoritarios, aunque sean diferentes de los de la mayoría. La participación de la comunidad y de los padres de estos alumnos en la educación de los niños, a través de su inclusión en la vida escolar, y en la incorporación de su lengua en el curriculum escolar son estrategias que confirmarían lo posible respecto de la escuela en y para la diversidad.

Insistimos en que esta concepción de educación y escuela implica replantear la formación docente y el repertorio de herramientas pedagógico-didácticas para responder a la problemática de la enseñanza y del aprendizaje en esta complejidad. Expertos como Camillero, Merazzi, Trilla y otros sostienen que tanto un acercamiento a los conocimientos psicopedagógicos como a los antropológicos, a la sociología de la cultura, psicología de los conflictos, así como también a la ética de la práctica educativa, entre otros, ayudarán a los docentes explicarse muchas creencias y reacciones que se definen como atípicas en los alumnos diferentes de la mayoría.

La diversidad remite a un discurso abierto, complejo, que incluye la incertidumbre, la pregunta y la construcción de verdades provisorias. Es opuesto a las frases hechas que son el mejor exponente del discurso prescriptivo de premisas cerradas, de certezas absolutas, de dogmas obturantes del pensamiento. Si puestos a elegir entre el ser y el deber ser se rechaza lo que es, fácilmente se comprueba que el mundo va de mal en peor.

Una de nuestras preocupaciones es advertir sobre los riesgos de cerrar el discurso a partir de aparente consenso que existe sobre la diversidad. En el relevamiento de las expresiones sociales, y más particularmente en el ámbito docente, se manifiesta casi con unanimidad la necesidad del respeto por la diversidad. Negar las múltiples perspectivas o realidades de la diversidad lleva fácilmente a oscilar entre un pesimismo paralizante y un optimismo ingenuo que conducen casi siempre al fracaso.

Sabemos que los mecanismos discriminatorios pueden llegar a ser muy sutiles, a filtrarse en apreciaciones aparentemente inocentes e inofensivas. Se suelen manifestar en términos dicotómicos, polarizando lo bueno y lo malo, lo aceptable y lo no aceptable. La diversidad no admite generalizaciones simplificadoras y reduccionistas de las múltiples realidades. En el contexto de las prácticas se reformulan y resignifican los discursos. No son las palabras en sí ni el texto en sí mismo. La práctica educativa entramada en la institución-escuela tiene la posibilidad de estrechar o ampliar los márgenes entre el decir y el hacer.

La diversidad no admite respuestas de cúpula ni estructuras piramidales, sino que requiere la coparticipación y el consenso de los sectores que conforman la comunidad educativa. La diversidad necesita afianzar la horizontalidad como modo de contrarrestar la verticalidad imperante que burocratiza el sistema educativo. La verticalidad favorece la tendencia habitual al no compromiso, a derivar hacia la responsabilidad en la toma de decisiones.

Estas acciones se ven favorecidas cuando el contexto aparece sin compartimentos. La imagen de rompe tabiques, como los compartimentos estancos de las instituciones, facilitará el tejido de las redes intra e interinstitucionales: abrirá las instituciones. Aunque no faltarán quienes quieran guardar algún ladrillito. Interpretamos esto, por un lado, querer guardar la historia como memoria para no empezar de cero, para no repetir y para seguir construyendo; y ya que sería imposible tener una mirada prospectiva sin la

recuperación de la línea temporal que incluya el pasado, el presente y el futuro como un continuum. Pero también puede representar la imposibilidad para plantear el no poder, en el sentido de desconcentrar el poder, de democratizarlo, de repartirlo.

El planteo de la educación en y para la diversidad demanda volver nuevamente la mirada hacia el artículo 26 de la Declaración de los Derechos Humanos (1948), el cual se refiere al derecho a la educación en los términos de gratuidad y obligatoriedad. Cabría recordar aquí el esfuerzo que le compete a la escuela en cuanto a su intrínseca función educativa.

Así como están los que se ciñen exclusivamente al pragmatismo a ultranza, están los que viven soñando utopías. Unos y otros existen y también existimos los que, tentados por la aventura y animados por la esperanza, nos proponemos crear formas y contenidos para vivir esa aventura.

La educación tiene ideales y desempeña funciones muchas veces de carácter contradictorio, por pretender provocar la diferenciación individualizadora a la vez que la socialización homogeneizadora, que significa compartir rasgos de pensamiento, de comportamiento y de sentimiento con otros. Para hacer efectiva esta función socializadora, se han utilizado la vía disciplinaria, la adhesión por convencimiento a normas y valores y la difusión de significados culturales.

La educación en las instituciones escolares, como la vida en cualquier otro ámbito, en tanto que espacio de concurrencia de individualidades y de grupos diversos, se encuentra de manera natural con la diversidad entre los sujetos, entre grupos sociales y con sujetos cambiantes en el tiempo. Cuantas más gentes entren en el sistema educativo y cuanto más tiempo permanezcan en él, tantas más variaciones se acumularán en su seno. La diferencia existe. Las prácticas educativas (sean las de la familia, las de las escuelas o las de cualquier otro agente) se topan con la diversidad como un dato de la realidad. Las formas de

organización escolar, las prácticas de enseñanza, como ocurre con la política para toda la sociedad, tienen el reto de salvaguardar lo común (lo que implica renunciaciones individuales y aceptación de patrones compartidos) y proteger todo lo que, siendo singular, sea defendible éticamente y enriquecedor para el individuo y para la comunidad (Devalle y Vega, 1998).

No es realista pensar que una institución como la educativa sea capaz de asumir la diversidad en su totalidad; por razones económicas, no es posible una escuela para las individualidades y para todas ellas. Las falsas reducciones o simplificaciones ocultan la realidad. La incertidumbre, las soluciones variadas y el ensayo continuo son condiciones para comprender y sobrevivir cuando tenemos que vérnoslas con fenómenos aleatorios y multidimensionales, donde se juega con la libertad y la creatividad de las personas. Trabajar con la diversidad es lo normal: querer fomentarla es discutible; regular toda la variabilidad en los individuos es peligroso.

El problema de la diversidad como problema práctico se configura de distintas maneras. En este sentido, lo que primero observamos es la concurrencia de propuestas y discursos que están gravitando de forma simultánea. Existe la percepción de que, especialmente en ciertos medios sociales marginales o desfavorecidos están incrementándose las dificultades para mantener el control de la conducta de los alumnos y que la convivencia diaria se deteriora en las escuelas e institutos .

Por factores ligados al deterioro de la convivencia ciudadana y la depauperación de importantes sectores sociales, el clima escolar se enrarece y la conflictividad se incrementa. Los profesores pueden apreciar la diversidad como desigual encaje personal dentro de las normas disciplinarias y del trabajo escolar. Existe una evidente presión por obtener ciertos niveles de logro en los resultados académicos para satisfacer las normas establecidas por las exigencias del

currículum regulado, que en muchos casos no son tales, sino las interpretaciones que editoriales y profesores hacen de ellas.

Esas normas expresan el ideal de excelencia respecto del cual serán evaluados los estudiantes y, directa o indirectamente, son el referente ideal que presiona para acomodar a cada sujeto.

La diversidad que se aleje poco de la norma es absorbida, pero, a medida que se incrementa, genera malestar profesional, al tener que llegar a la conclusión de que la norma conveniente de exigencia y de progreso tiene que ser más flexible, una senda más ancha.

La visualización y atracción de la diversidad en el ámbito educativo, explica Gimeno (2000) requiere apoyarse en la reflexión y en el análisis de la conformación social, por ser la diversidad entre los grupos humanos y la seguridad individual entre sujetos, decisiones de nuestra naturaleza, el tema de las diferencias aparece como dimensión, está siempre presente en cualquier situación que abordemos en educación, pues, conforma un aspecto transversal en el pensamiento y la acción educativa.

Esta perspectiva de la diversidad en educación se apoya en el hecho de que las propuestas y prácticas educativas tienen antecedentes y sujetos individuales o colectivos que las hacen emerger y desarrollarse, lo cual remite a la construcción de ámbitos relacionales y de valores que actúan en los encuentros cotidianos que no siempre aparecen explícitos.

La educación como una construcción y práctica social presenta uno de los espacios donde puede percibirse con mayor claridad la presencia de la diversidad en sus diferentes matices, así como el tratamiento que, bajo políticas y prácticas distintas se le ha dado al fenómeno considerado en su esencia como desigualdad, sobre todo en el caso de las distintas minorías sociales marginadas.

La institución educativa para hacer efectiva la función socializadora de la educación, utiliza diversos medios como la vía disciplinaria y la adhesión por conveniencia a normas y valores, y la difusión de significados culturales, sin tratar de incorporar o incluir la diversidad en su actuar cotidiano. Quizá, tal vez, la práctica responda a la pulsión socializadora por vías normativas y a la implantación de modelos culturales homogéneos con la intención de salvaguardar y cultivar lo prescrito y preestablecido desde las instancias legitimadoras del conocimiento y la formación.

Posiblemente a esto responda el origen de que la diversidad siga siendo considerada como un problema, como desigualdad y no como riqueza, y como un reto para las instancias oficiales que diseñan y norman el desarrollo del curriculum y para los mismos docentes responsables de la acción curricular en las aulas.

Razón por la cual

"La educación en las instituciones escolares como la vida en cualquier otro ámbito, en tanto que espacios de concurrencia de individualidades y grupos diversos, se encuentran de manera natural con la diversidad entre los sujetos, entre grupos sociales y con sujetos cambiantes en el tiempo. Cuanto más reciente entre el sistema educativo y cuanto más tiempo permanezca en él, tantas más variaciones se acumulan en su seno. La diferencia existe. Las prácticas educativas (sean de la familia, de las escuelas o de cualquier otro agente) se topan con la diversidad como un soporte de la realidad, con las formas de organización escolar y con las prácticas de enseñanza, como ocurre con la política para toda la sociedad, tiene un reto de salvaguardar de común (lo que implica renuncia individualidades y aceptación de patrones compartidos) y proteger todo lo que, siendo singular, sea defendible éticamente y enriquecerse para el individuo y para la comunidad social" (Gimeno, 2000:16).

En el ámbito educativo, la diversidad, además de existir como fenómeno sociocultural, es visualizada como un problema práctico en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto porque existe la percepción de que las diversas manifestaciones de la diversidad tienen que ver con ciertos medios marginados o desfavorecidos, a quienes deberá dárseles una atención especial. Situación que permite observar que la diversidad más bien es vista como una especie de

desigualdad y pobreza, y no como la manifestación de lo diverso y singular en los sujetos.

La diversidad en educación, concretamente en las prácticas escolares específicas, se relaciona con dimensiones de la conducta de los alumnos, vistas a partir de la percepción de las dificultades que los docentes representan en sus imaginarios al caracterizar a los alumnos de acuerdo con particularidades que bien los incluyen, o que en la mayoría de los casos los marginan. Es común escuchar argumentos relacionados con la ubicación de cierta clase de alumnos que no encajan en los patrones escolares, a los cuales habría que ubicar en grupos y programas que atienden dificultades de aprendizaje, es decir, acomodarlos en otro lado o, sencillamente, fuera de las aulas en las que interactúan los niños considerados como normales.

La misma organización y práctica escolar presenta un orden de trabajo establecido e interiorizado por los docentes que más que aprovechar la riqueza de la diversidad, excluye a todos aquellos que no encajan con el deber ser institucional y con las prácticas concretas en las aulas, de ahí que los profesores puedan apreciar la diversidad como desigualdad con base a la asimilación de lo preescrito y de las normas disciplinarias impuestas a su quehacer docente.

Existe una presión muy fuerte de parte de las instituciones que planean y dictan los normas a seguir para obtener ciertos niveles de logro en los resultados académicos para satisfacer los requerimientos establecidos por las exigencias del currículo normal. Esas prescripciones normativas expresan generalmente el ideal de excelencia respecto a la formación y características ideales de los productos a obtener, por lo cual los alumnos ideales, son el referente significativo que presiona para acomodar a cada sujeto (Gimeno, 2000).

Este autor menciona que cuando las exigencias institucionales y las curriculares establecidas no son desarrolladas y culminadas por todos de igual manera, las percepciones de las instancias normativas y de los mismos docentes

propician que afloren las diferencias entre los educandos, resultando la presencia de distancias cortas en sus inicios, hasta distancias muy amplias respetando al ideal asumido. Un alejamiento de la norma y de las prácticas cotidianas en torno al tipo y actuar de los educandos será calificado como fracaso y podrá ser motivo de marginación y exclusión en las aulas.

Aunque en el caso de los docentes pueda observarse, que ellos, en la mayoría de los casos, están familiarizados con la presencia de alumnos diversos, en sus prácticas concretas pueden reflejar conflictos relacionados con las formas de atención de la diversidad en las aulas. Además de que el apego a la norma equivale para muchos a la direccionalidad que deberá tener el proceso y acto educativo, de ahí que cualquier variación respecto de la norma equivale a deterioros de la calidad de la formación.

Lo anterior busca modular y concretar de manera igualitaria el currículo formal, buscando que se vuelva significativo para los educandos y maestros, donde la cultura pedagógica de los últimos, pueda enriquecerse con aspectos y contenidos relacionados directamente con la formación y experiencia en educación; básicamente porque sus actividades docentes deben responder a las particularidades socioculturales de sus educandos para que los representen y la propuesta curricular presente aspectos positivos en cuanto que debe expresar la riqueza social y cultural que crea el sistema educativo. Biodiversidad que debe ser entendida como riqueza y fuente de aprendizaje entre las instituciones educativas, los educandos y el entorno (Devalle y Vega, 2000).

León (2003:5) confirma lo anterior cuando expresa que

“...el reconocimiento de la diversidad y su atención socioeducativa, no debe ser una ilusión teórica, mas bien una práctica necesaria que lleva a un proceso complejo y dificultoso que requiere no sólo de recursos y medios sino un cambio de las convicciones sociales, culturales y educativas en toda la sociedad. Debe ser una visión crítica de la educación y no una mera readaptación de cambios institucionalizados. La educación en y para la atención a la diversidad o intercultural en su sentido más conocido, supone una pedagogía humanística que entre sus requerimientos presupone un escenario relacional respetuoso y comprensivo de la diversidad personal y

colectiva, además de plantear como centro de atención un cambio de actitudes de los actores culturales. Supuesto necesario, porque los seres humanos somos diferentes unos de otros y nuestras diferencias se expresan en las diversas formas de percibir, apropiarse e interpretar el mundo que cada uno construye dentro del marco histórico social y cultural en el que se desarrolla su existencia”.

Por consiguiente y en observancia a los planteamientos antecesores

“ La toma en consideración de la diversidad es una constante en la historia de los sistemas educativos y en el pensamiento acerca de la educación en permanente relación dialéctica con la proclamación y búsqueda de la universalidad de la naturaleza humana, de la que se deduce, entre otros, el derecho a recibir la enseñanza en condiciones de igualdad. De cómo se entienda la universalidad y de hasta donde o en qué aspecto se respete la diversidad, dependen las respuestas que se han dado y que se dan al problema.... y al tema que nos ocupa “ (Gimeno, 1999:158).

De acuerdo con Sales y García (1997), la complejidad del fenómeno de la diversidad se une a la del proceso educativo, dando lugar a conceptos y propuestas educativas como la educación en y para la diversidad y la educación intercultural, que no obstante su carácter humanístico, desde su definición misma presentan una gran complejidad y tal vez un sentido demasiado amplio, sin límites precisos dado a que retoman aspectos educativos muy heterogéneos y aplicaciones prácticas diversificadas. Abren grandes debates y distancias entre el saber teórico y las prácticas educativas reales, lo cual propicia, por un lado, que sus presupuestos y fines, muchas veces sean contradichos en sus aplicaciones en los sistemas educativos, por otro, que se produzcan posturas de reticencia política, social y económica ante cambios de paradigmas educativos, por parte de aquellos grupos y modelos que se sienten amenazados en sus prácticas o en su identidad cultural.

CAPÍTULO 2. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN EDUCACIÓN

2.1 Respuestas globales a la diversidad

2.1 .1 La acción educativa y la diversidad escolar

La acción educativa en cualesquiera de los niveles que se desarrolla, ejerce una influencia penetrante en la personalidad de los educandos y en la apropiación y uso de los conocimientos adquiridos en los intercambios y en la interacción caracterizada por las relaciones que se establecen entre los participantes en el acto educativo. La diversidad de posibilidades de actuación didáctica conforman el ambiente de enseñanza construido en el microespacio áulico donde tiene lugar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esto es así, la escuela primaria, en nuestro caso, no sólo es una realidad física, sino que, como toda construcción cultural, es algo mucho más complejo. Además de ser un espacio de interacción, se le caracteriza principalmente por su contenido concreto, por sus rasgos, que lo distinguen como escenario educativo.

De tal forma, que el campo de la intervención pedagógica es tan rico, tan complejo y tan dinámico que no es fácil caracterizarlo sin considerar lo que realmente sucede en los encuentros cotidianos entre docentes y discentes en el acto educativo. La consideración de la práctica pedagógica constituida por el quehacer docente que se desarrolla en las aulas, presenta variadas determinantes, que se relacionan con la diversidad de los enseñantes, de sus prácticas, metodologías y de sus posibilidades reales de actuación.

Entender la acción educativa concretizada en la intervención pedagógica, permite entender al aula como un microespacio con una organización y unas relaciones interactivas construidas y desarrolladas entre los actores componentes de la misma.

Bris y García (2000:28) precisan que

" Esto resulta fundamental porque en clase, docentes y alumnos/as realizan diversas funciones que deben considerarse interrelacionadas, pues, los/as docentes planifican, dirigen, controlan, comunican, mantienen un determinado nivel de organización o de orden en el desarrollo de las actividades programadas. Los/as segundos/as, ejecutan o resisten las presiones docentes, negociando conductas o desarrollando iniciativas de participación en las aulas".

Tema importante, pero poco considerado en la acción docente lo constituye la diversidad del alumnado, conformado por esa riqueza de la pluralidad y singularidad que los alumnos manifiestan por sus especificidades significativas como elementos pertenecientes a una sociedad también diversa. La diversidad en el contexto educativo, a decir de Gimeno Sacristán

"Debe ser entendida desde una concepción educativa intercultural, que permita atender a los alumnos y alumnas respetando sus diferencias, y a considerar que las personas diferentes cognitivas, social, cultural, afectiva y étnicamente nos proporciona oportunidades para aprender, para perfeccionarnos, para enriquecernos, y luchar contra las desigualdades" (Gimeno, 1993: 18).

Para Bris y García (2000: 29)

"La diversidad es entendida como la idea de una enseñanza a la medida del alumno, aunque ésta sea una aspiración muy difícil de resolver, y que cuenta con toda una trayectoria y una connotación de legitimación de mecanismos de selección, jerarquización, y reproducción de desigualdades sociales".

Desde nuestro punto de vista, y siendo coincidentes con el pensamiento de Gimeno Sacristán, entenderemos a la diversidad como la riqueza sociocultural manifiesta en diferentes dimensiones del ser y hacer humanos, que podemos observarla en las dimensiones social, cultural, género, edades, cognitivas, étnicas, de ideas o comportamiento.

En el caso de la acción docente en las aulas, cualquier situación de enseñanza se perfila y desarrolla dentro de momentos y espacios de interacción con alumnos y alumnas diversos/as que desde su singularidad se relacionan y participan en las distintas actividades programadas. Naturalmente, a estas

situaciones se las denominan como de diversidad, aunque, también pueden aparecer otras situaciones personales de los alumnos y alumnas, de origen sociocultural, psicológico o físico que pueden introducir elementos de diversificación del grupo clase.

"Por consiguiente, una de las primeras estimaciones que deben hacerse de la composición del aula, sobre todo en educación preescolar, tienen el propósito de establecer las situaciones de diversidad presentes en ella, su respectivo grado de importancia o de incidencia, a fin de situar mejor su actuación en este contexto de trabajo. La ventaja de esta valoración inicial es que facilita la toma de decisiones y permite la comprensión de las características del grupo como microcontexto de interacción social y de aprendizaje, a la vez que facilita instrumentar y desarrollar el proceso formativo de acuerdo con las características de los/as niños/as de educación preescolar". (Rué Domingo, 2001: 127).

La intención de reconocer y atender a la diversidad en el aula, aparece de este modo, directamente articulada con las estrategias de diversificación para la atención a la singularidad del alumnado, desde luego, en la medida que la realidad administrativa y las políticas reguladores de la educación lo permitan. Situación que permite interrogarnos acerca de *¿cuál es la percepción e incorporación de la diversidad que realmente, tanto autoridades educativas y docentes estamos dispuestos afrontar?*, puesto que ello implica el asumir cambios institucionales y docentes porque el fenómeno de la diversidad pone de manifiesto la enorme distancia que existe entre el discurso del reconocimiento y atención de la diversidad como fenómeno sociocultural y lo que realmente se desarrolla en la actuación específica de los /as docentes.

Esto obliga a considerar como un reto positivo el reconocimiento y tratamiento de las situaciones de diversidad en el aula, y no como algo añadido remedial que se aparte de las orientaciones específicas que puedan adoptar las acciones educativas de intervención en las aulas; no como problemas técnicos, sino como construcción de nuevas actitudes y orientaciones del trabajo docente ubicado en un campo de valores y de nuevas relaciones interculturales en el jardín de niños y niñas.

La diversidad en los sistemas educativos es, ante todo, una realidad, digamos que natural, como lo era en los individuos. Los currícula, aunque se establezcan como pautas obligatorias más o menos uniformes para todo el sistema escolar, siempre son objetos de interpretaciones moduladoras que concretan su contenido y sus objetivos, plasmándose en prácticas, de hecho, diversificadas.

No tratamos de dibujar el caos, sino recordar el panorama de una desregularización natural de la práctica social que es la educación, que se desarrolla en contextos particulares, con apoyos materiales y tecnologías diversas, por agentes variados y con estudiantes diferentes (Gimeno:1994).

Esta actividad de la cultura pedagógica, además de inevitable, puede ser desigualadora si repercute en cuotas de calidad diferentes, aunque tiene un aspecto positivo en cuanto expresa la riqueza del subsistema social y cultural que crea el sistema educativo. Una biodiversidad que puede ser fuente de aprendizaje recíproco entre centros y profesores, al permitir contrastar y depurar las mejores opciones.

Parece como si existiese la obligación de encontrar variaciones para satisfacer diversidades previamente detectadas, aunque no se sepa de qué tipo, que no son fáciles de visualizar en buena parte de las áreas del currículum. Diversidad puede ser, en este sentido, pues, creatividad práctica, obligación burocrática o presión para singularizarse, que puede desembocar, en ciertos casos, en desigualdad del currículum propuesto y, en otros, falsa apariencia de práctica pedagógica variada.

La descentralización de la administración educativa, son problemas también de multiculturalidad los que plantea la integración de minorías étnicas y religiosas y, en cierto modo, el reconocimiento de la cultura ligada al género. La sensibilidad por la heterogeneidad cultural, en general, es una de las características más

relevantes de las discusiones sobre educación al final del siglo XX, que tiene proyecciones de muy diferente calado en el pensamiento educativo, en la configuración del sistema escolar y en la definición de contenidos y objetivos del currículum.

En este caso (Alegre de la Rosa, 2000), diversidad significa ruptura o atemperación de la homogeneización que una forma monolítica de entender el universalismo cultural ha llevado consigo. La negación de valores y de culturas universales trastoca, con el relativismo que introducen, pautas esenciales de los sistemas educativos que se desarrollan con la finalidad de difundir a todos una cultura apreciada como válida universalmente.

Precisa esta autora que en el ámbito internacional suele hablarse de la existencia de tres generaciones de derechos humanos: la primera constituida por el conjunto de libertades, facultades y prerrogativas de carácter civil y político, que son, por así decirlo, los derechos humanos clásicos o tradicionales reconocidos por el orden jurídico desde el último cuarto de siglo XVIII, pero que, sobre todo, florecen durante la primera mitad del siglo XX. La segunda generación corresponde a los derechos económicos, sociales y culturales, cuyo origen se encuentra en la Constitución Mexicana de 1917.

Finalmente, los derechos de la tercera generación llamados de Solidaridad (Torres González, 1999), son de muy reciente cuño y su contenido todavía aparece impreciso. Entre otros, pueden mencionarse el derecho a la paz, al desarrollo, a contar con un medio ambiente sano y ecológicamente equilibrado, a beneficiarse del patrimonio común de la humanidad, a la comunicación, a ser diferente, etcétera y que para su efectiva realización, no requieren solo de la voluntad del estado o la de los particulares sino, fundamentalmente, de la comunidad internacional.

Si estos Derechos de la tercera generación son el resultado de la expansión, acumulación y fortalecimiento de los derechos humanos ya consagrados en la primera y segunda generación y, materializan la relación que se da entre ellos, es fácil advertir que son derechos que salvaguardan valores de gran importancia para la comunidad internacional en su conjunto y por ello demandan la acción solidaria de todos los actores del juego social.

El derecho a la diversidad como derecho de la Tercera Generación, tiene dimensiones individuales y colectivas y se le puede considerar como una síntesis de muchos derechos humanos. Desde este marco global de los derechos es desde donde, consideramos, deben darse a las respuestas de la diversidad humana.

Más allá de la particular carga genética con la que nacemos en el seno de un genoma que nos define como especie, cada uno de nosotros transita por el mundo construyendo una historia propia que nos hace diferentes de nuestros prójimos, aunque dejemos de compartir aquellos rasgos básicos en que nos reconocemos como humanos (Alegre, 2000).

Sin embargo, cabe preguntarse por qué en general la escuela no tomó en cuenta ese dato tan obvio de la realidad, el hecho que salta a la vista de que los procesos de diferenciación e individuación son constitutivos de lo humano.

La atención a la diversidad en la enseñanza supone una postura educativa que adjudica a la escuela la responsabilidad de responder a las diferencias por medio de la adaptación del entorno educativo a las necesidades de los alumnos y a las exigencias de los planes de estudio.

2.1.2 Los organismos internacionales ante la diversidad

Dueñas (1991) enfatiza que la Comunidad Europea, en su actuación cada vez más amplia a favor de la diversidad y los derechos humanos, establece tres etapas:

-La primera fase de estructuración y planteamiento que se extiende desde el inicio de los años setenta, en que se iniciaron las primeras actuaciones vinculadas al problema de la discapacidad, como vimos en el anterior apartado, hasta 1983, fecha en la que se lanza el Primer Programa de Acción en favor de los Minusválidos.

- Con la aprobación de dicho programa en enero de 1983 se inicia la segunda etapa, que puede considerarse de crecimiento en la política europea a favor de la integración de la persona con minusvalía. Respecto al tema de la educación se produce en esta etapa la aprobación el 14 de mayo de 1987, del Primer Programa Comunitario relativo a la integración de los niños disminuidos en las escuelas ordinarias.

- Estas propuestas dieron lugar a la aprobación por parte del Consejo del 18 de abril de 1988 del segundo programa comunitario de acción a favor de los Minusválidos conocido como programa Helios que se extendía del primero de enero de 1988 al 31 de diciembre de 1991. Con la aprobación de dicho programa Helios, se inicia la tercera etapa o fase de consolidación en la política europea hacia la Integración.

Las propuestas de nominación y tratamiento psicopedagógico para niños con necesidades educativas especiales han acuñado diversas nomenclaturas para este campo. Torres (1999:62-63) recoge las siguientes:

-“Pedagogía Curativa. Término propiciado y difundido en Francia por Debesse (1969). Es el estudio de la educación y de los cuidados que requiere el niño cuyo desarrollo físico y psíquico se halla en situación de desventaja, debido a factores de naturaleza individual y social. Abarcaría el conjunto de métodos, técnicas y procedimientos

destinados a la readaptación de todos los niños con deficiencias que les imposibilitan el logro de aquellos objetivos pedagógicos aptos para el alumno de tipo medio.

- *Pedagogía Especial.* Zavalloni (1983), es quien ha popularizado este término en nuestro contexto educativo. Según él, la pedagogía especial es la ciencia de las dificultades psíquicas, de los retardos y de las perturbaciones de (Letra B) En el ámbito de la educación en y para la diversidad ha habido un gran interés por la práctica debido a la propia presión ejercida por la realidad de unas personas concretas que había que atender. Quedaba poco tiempo para la conceptualización adecuada y unificada de la disciplina.

- *Pedagogía Correctiva.* Bonboir (1971) la define como el código de la acción susceptible de conducir al ser humano, empeñando en un acto de aprendizaje de educación, que hace suyos los objetivos incluidos en los programas y subordinados a la finalidad que una sociedad reconoce debe ser la de sus miembros. Tales objetivos se presentan, con razón o sin ella, como adecuados a la potencialidad del que aprende, a menos que la idea de una eventual relación con el poder del sujeto haya escapado totalmente a los que han formulado y ordenado lógicamente para el fin apetecido.

- *Pedagogía Terapéutica.* Moor (1978) señala que la misión fundamental de la Pedagogía Terapéutica consiste en investigar las posibilidades educativas de los sujetos incurables. Adoptar la denominación de Pedagogía Terapéutica supone partir del supuesto de que desde la pedagogía (entendida como ciencia interdisciplinar), no solamente puede lograrse la obtención de los mayores aprendizajes posibles de los sujetos minusválidos a tenor de la disfunción o incapacidad de cada uno, sino también curar, o al menos mejorar, los déficits instrumentales y funcionales que condicionan negativamente a dichos sujetos.

- *Pedagogía Diferencial.* En España el término más usado para referirse al tratamiento psico-pedagógico de los niños retrasados mentales, con serios problemas sensoriales, con problemas relacionales y de personalidad, o con dificultades motóricas, es el de Educación Especial, pero considerada ésta como una parte de la pedagogía diferencial".

Por otra parte, dice el autor, la historia del estudio científico y el tratamiento pedagógico de los niños con problemas o dificultades de cualquier tipo, como consecuencia de diversas y complejas causas, originarias de distintos síndromes y enfermedades, o consecuencia de aspecto socio-culturales, es reciente como para poder ofrecer aquí una delimitación conceptual de dicha ciencia sin ningún tipo de

rodeos. Por ello es preciso acercarse a esa delimitación conceptual a través de sucesivas aproximaciones parciales efectuadas a partir de diversos autores y de distintas nomenclaturas. Centrados en lo que ha sido hasta ahora el ámbito de la Educación Especial, resulta incluso más difícil hacer un muestreo más o menos representativo de las nomenclaturas más usadas, dada la gran variedad terminológica según países y épocas. Así, por ejemplo:

PAÍSES	NOMENCLATURAS
ITALIA	Pedagogía correctiva/especial
ALEMANIA	Ortopedagogía/pedagogía terapéutica
FRANCIA	Pedagogía correctiva/curativa
UNESCO	Enseñanza especial
URSS	Enseñanza rehabilitadora
EEUU	Educación especial
CANADÁ	Pedagogía de los niños excepcionales
ESPAÑA	Pedagogía diferencial

Es decir, todo un mosaico de denominaciones que, aunque aparentemente no lo parezca, responden a concepciones distintas, generadoras, a su vez, de planteamientos y de estrategias bien diferentes. Algunas de las denominaciones que han tenido más éxito han sido según Molina (1986:48)

"Cualquier clase en el desarrollo biológico y psicosocial del niño y del joven, considerados en la perspectiva educativa y didáctica. Es decir, tanto el campo de la inadaptación ambiental como escolar de un sujeto, como consecuencia de una dificultad personal o social, constituye el ámbito de esta disciplina pedagógica. Todos los sujetos que no corresponden a la norma, bien sea por insuficiencia de medios intelectuales, físicos o caracteriales, de origen hereditario o adquirido, entran en el campo de la pedagogía especial".

En el ámbito de estudio que nos ocupa, se ha incluido tradicionalmente dentro de la Pedagogía Diferencial, aunque, posteriormente y con la incorporación de nuevos planes de estudio, se ha utilizado ampliamente el término Pedagogía Terapéutica, el de Educación Especial, Necesidades Educativas Especiales y, actualmente, Atención a la Diversidad.

En general toda esta terminología ha contribuido a ensombrecer aún más el campo de nuestra disciplina de estudio. Ha sido una disciplina que ha estado sometida a un vaivén constante dentro de la medicina, psicología o pedagogía.

2.1.3. La formación docente para la atención de la diversidad

Atender a la diversidad supone tomar decisiones políticas y pedagógicas; implica debatir y lograr consensos acerca de qué es lo común que todos los alumnos deben aprender, y utilizar estrategias diferentes.

Históricamente, los currículos para la formación docente tenían el mandato de formar un maestro a modo de prototipo. Generalmente, se expresaba como perfil docente, es decir, un modelo teórico, un ideal de maestro, una abstracción, una entelequia. El planteo del ideal es peligroso por que no reconoce la diversidad.

Muchas veces se cae en la trampa de las frases hechas. Por ejemplo, se suele sostener falazmente que el deber de garantizar la igualdad de oportunidades es dar a todos lo mismo. Cuando realmente, para garantizarla, habría que dar más y mejor al que menos tiene, al menos preparado, al que tiene menos estímulos y/o mayores dificultades para acceder al conocimiento requerido, así como en las condiciones laborales en las que se desempeña. Esto se torna particularmente significativo tratándose de la formación docente.

Una pregunta habitual en el mundo académico de la pedagogía conduce a interrogarse y preocuparse por la diferencia de capital cultural de los docentes: ¿Se trata de diferentes niveles de conocimientos, de puntos de origen diversos o de ambas cuestiones a la vez? ¿Qué significa capital cultural? Al respecto dice Perrenoud, P. H. (en Torres, 1999: 87)

"El capital cultural constituye, en su sentido más amplio, la memoria del individuo, sus adquisiciones, la resultante de los aprendizajes que no cesa de efectuar, sobre todo si es joven (...) un capital ené. Sentido más trivial, es algo que se posee, resultado de una acumulación. Se trata de algo más que un simple bien, porque se puede poner en acción, hacerlo trabajar, para asegurarse nuevas ventajas sin que merme la cantidad inicial (...) Es el resultado de una acumulación progresiva y podemos sin merma invertirlo, bien en la lectura de la experiencia, bien en la acción inmediata, bien en empresas individuales o colectivas a más largo plazo: un oficio, una formación nueva, el ejercicio de un poder, el mantenimiento de una posición, la consecución de una carrera profesional o mundana".

"...Las modificaciones en la práctica de la enseñanza no pueden plantearse sólo como una adaptación a las características psicológicas ni como una adaptación de éstas a las características del docente y/o de la comunidad. El futuro docente dispondrá de herramientas para integrar los contenidos, las estrategias, los instrumentos de evaluación de la enseñanza con las condiciones que plantean las características culturales y psicológicas de los alumnos y alumnas teniendo en cuenta el escenario nacional e internacional y sus articulaciones con aquéllas.

En consecuencia, la formación de los futuros docentes exige del dominio de conocimientos acerca de las características del desarrollo psicológico y cultural de sus alumnos y alumnas, y de las formas en que se manifiestan en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así como también de las diversas variables que plantea la práctica educativa.

Estos contenidos se analizan desde la perspectiva: antropológica, psicológica y pedagógica y permiten la elaboración de un conocimiento indispensable para el diseño, planificación, coordinación, conducción y evaluación de las diversas tareas que constituyen la práctica profesional.

Se considera también que estos conocimientos otorgan un marco referencial para el tratamiento de los contenidos desarrollados en el campo de la formación orientada.

El conjunto de los contenidos que se desarrollen en este campo deben comprender en una lógica de integración creciente a lo largo de todos los niveles.

No se trata de que, en la formación de los docentes, para cada uno de los niveles se trabajen exclusivamente los alcances propuestos para ese nivel, sino que los enfatice sin desconocer los otros".

La acción es la actuación concreta de los docentes considerados como actores, protagonistas de las prescripciones y las normativas que establecen los documentos oficiales. Y, como ya se dijo, hoy la población docente, así como la escolar, no puede considerarse un solo cuerpo homogéneo, con valores culturales

y normas de comportamiento comunes. Esta pluralidad se constituye en una nueva norma.

Es necesario formar docentes con conocimientos disciplinares y metodológicos que les permitan aprovechar el entramado de posibilidades que cada uno tiene, que valoren y realicen el trabajo pedagógico en la interacción entre pares y con los alumnos. Aspiramos a que el docente no sólo enseñe, si no que asuma el rol de contenedor asistente. Hoy se valorizan las teorías de "andamiaje" de Bruner, "zona de desarrollo próximo" de Vigotski y la figura del tutor, tesis de la pedagoga G. R. Brest, que avalan la formación de un docente acompañante del aprendizaje del alumno. Se espera que el docente eduque para la autonomía, la justicia y la igualdad que son los pilares de la ética moderna.

En el mundo actual se requieren sujetos autónomos, que tomen sus propias decisiones valorativas y diseñen su plan de vida dentro del marco de lo moralmente permitido. El individuo autónomo es aquél que sabe que tiene el derecho de reclamar las condiciones necesarias para ejercer su tarea, su labor, su oficio: en definitiva, su modo de vida.

La formación de un docente autónomo, para formar alumnos autónomos no puede lograrse sin tener en cuenta las representaciones de los formadores de formadores respecto a la idea de alumno aspirante a docente. Que este alumno aspirante a docente sea un adulto autónomo también encierra su propia complejidad.

En el diccionario, alumno/na es cualquier discípulo respecto de su maestro. Pero convendría avanzar con la definición del alumno aspirante a maestro en el contexto de la formación docente.

La idea de alumno, futuro maestro, no tiene una construcción homogénea en el discurso de los docentes y esta diversidad también tiene efectos al concebir

el perfil de este rol. Están aquellos que categorizan a los aspirantes a docentes como sujetos sociales; otros los reconocen como adultos pero con características dependientes, pueriles. También están los que lo asimilan a la idea de niñez, de sujeto ahistórico (alumno significa ser niño, aunque se trata de un adulto). Entre los formadores de formadores, la idea de alumno, de alumidad, de profesorado tiene diferentes representaciones.

Puede decirse que estas diferencias manifiestan concepciones pedagógicas, políticas, sociales, también diferentes y a veces yuxtapuestas, con efectos distintos en cuanto a las propuestas didácticas y los modos de llevarlas a cabo.

Es preocupante la infantilización del futuro docente; la contradicción entre su rol como educador y esta representación que limita la formación docente a los aspectos instrumentales en detrimento de la reflexión, de la retroalimentación de la tarea docente en relación con los componentes pedagógico-didácticos, éticos, afectivos, sociales que seguramente hacen aún más compleja la formación docente. Así, la formación desarrollaría la actitud crítica, autónoma del aspirante a docente así como del docente en ejercicio.

Formar para la autonomía es un desafío para la ocupación que plantea consensuar concepciones y también generar estrategias para la acción. Los que venimos de largos recorridos por los sistemas de formación inicial o de grado y también por los de capacitación somos observadores críticos de las distancias entre los discursos y los hechos. Sabemos que toda reforma tiene una impronta en sentido inaugural, por eso, en estos momentos de transformación de la formación docente, es imprescindible ampliar la concepción de esa formación en el contexto de la diversidad (Devalle y Vega, 1998).

Las autoras manifiestan con toda claridad que los tiempos políticos de una transformación educativa no son los tiempos de los procesos de cambio y

desarrollo de lo propuesto por esa misma transformación. Pero tampoco es aconsejable demorar los tiempos de cambio, por la situación de riesgo que implican las problemáticas crecientes de la diversidad: El debate intra e interinstitucional sobre la diversidad en los niveles del sistema educativo está aún pendiente.

Por eso conviene revisar lo hecho, lo que sirve y se puede mantener, lo que hay que cambiar y hacerlo gradualmente, pero hacerlo. Porque no es cuestión de que nada sirva y correr el riesgo de tirar el agua de la bañera junto con el niño. Pero tampoco aceptar que todo está tan bien como para no cambiar nada.

En el marco de las reformas estructurales y curriculares, deberíamos avanzar respecto a la diversidad en el doble concepto de la educación: como proceso democrático y como actividad insertada en la riqueza de la diversidad humana para ser aprovechada en beneficio de todos. Esto significa, como ya lo plantearon varios autores, la necesidad de establecer una filosofía de la diversidad, es decir un marco de reflexión constante respecto del alcance y del valor de la diversidad.

La formación docente para la diversidad es una postura educativa que reconoce la existencia de las diferencias entre los seres humanos en sentido positivo. Por eso, hacerse cargo de la diversidad es inherente a la filosofía y las funciones de la escuela histórica y actual y de las instituciones formadoras de docentes.

Esta postura educativa ubica al alumno, al maestro, al saber y al saber hacer en el centro del proceso educativo. En efecto, advertimos el reconocimiento de los derechos correspondientes a las diferencias entre los seres humanos. Este reconocimiento del ser, distinto de los demás no está en contra de su función social y autónoma. Porque la diversidad no sólo contribuye a la formación individual sino también a la creación de una sociedad más sana.

La visión de la enseñanza social y organizada utilizando múltiples técnicas, métodos y entornos elegidos por el docente y/o el alumno es una elección que está anclada en una doble adaptación: por un lado las necesidades del alumno y su voluntad para aprender y, por otro, lo exigido por el contenido estudiado y su objetivo.

No se trata de proponer currículos diferenciados ni adaptaciones curriculares. Una propuesta didáctica de integración implica partir de la diversidad, hacia la construcción de un espacio social educativo mediante acciones intra e interescolares de todos los sectores: docentes, futuros docentes y alumnos (Devalle y Vega, 1998).

La concepción de la formación docente para la diversidad sólo puede desarrollarse con los llamados modelos holísticos, que favorezcan la gestión de otros alternativos. En estos modelos se valora la investigación sobre la práctica, lo que demanda constante evaluación y autoevaluación de los actores...

Proponemos una formación basada en la cultura del pensamiento que jerarquice la indagación en la práctica educativa para la resolución de problemas. La actitud crítica y reflexiva tanto en el nivel personal como profesional favorece la formación del docente autónomo –que es en definitiva, la característica primordial para el desempeño en la educación en y para la diversidad.

La formación docente requiere, entre otras características, apertura, crítica a las innovaciones, fundamentación de las estrategias pedagógicas, capacidad de evaluación objetiva del contenido que se enseña, apertura al trabajo interdisciplinario, autoeducación, rigor de autocrítica: todas ellas, condiciones de la competencia para la educación intercultural. Hay dos elementos claves relacionados entre sí que configuran la identidad del profesional docente deseado:

un cuerpo de conocimientos sobre la diversidad y una reconocida autonomía de su práctica.

En el marco de la formación docente en y para la diversidad, estos elementos implican una construcción colectiva, lo cual no significa uniformidad sino reconocimiento de la diversidad. *"...hay que empezar a enseñar desde el punto donde se encuentra el niño, no hay otro punto desde donde empezar, pero con niños distintos, tenemos que empezar desde sitios diferentes"* (Stubbs, 1978:349).

2.2 La educación especial en el ámbito de la atención a la diversidad

2.2.1 Educación especial

Desde los inicios de la humanidad han existido personas que se diferenciaban especialmente de los demás. Las más reconocidas eran aquellas con discapacidades físicas y/o mentales congénitas o adquiridas. Es, por tanto, en los períodos históricos remotos de la antigüedad donde se comenzó a forjar el sustrato cultural que explica las aptitudes e ideas en torno a la diversidad.

En general, los autores que han profundizado en este tema coinciden en poner ejemplos de la eliminación sistemática de la infancia considerada "anormal", especialmente en el caso de los recién nacidos. Estas prácticas de eliminación sistemática, afectaban sin duda a los recién nacidos con manifestaciones somáticas evidentes: a los niños con graves deficiencias mentales, alteraciones físicas, crisis convulsivas asociadas a la epilepsia e incluso en los casos de manifestaciones que en la actualidad consideraríamos carentes de importancia, como las malas implantaciones dentarias.

Durante la Edad Media asistimos a dos procesos aparentemente contradictorios y que se dan simultáneamente: Por un lado, los esfuerzos de la iglesia en la condena del infanticidio, derivada de la concepción cristiana de la vida; Por otro, la fuerte impregnación de contenidos sobre naturales

(especialmente demoniacos) que se usaban en la explicación de las anomalías y como elemento aleccionador-amenazador para la reservación de los principios morales, hechos que no se pueden eludir en la explicación de conductas de ocultamiento por parte de los padres.

Esta lenta pero progresiva disminución del infanticidio, tuvo entre otras consecuencias el aumento del abandono de niños. No es de extrañar entonces la aparición de disposiciones al respecto, como la del Concilio de Vaison (442), que estipula la obligación de anunciar en las iglesias la presencia de niños abandonados. Más adelante se crearán los primeros asilos para estos niños, como el de Dateo de Milán en el año 785. Ahora bien, si el cristianismo representó en cierto modo una mejora en las perspectivas de la infancia en general, no podemos decir lo mismo con respecto a la infancia anormal y especialmente cuando se trata de enfermedades mentales (Torres, 1999).

La frecuencia de defectos en los niños durante la Edad Media (Torres, 1999: 48)

"... parece ser elevada, ya sean originados por factores congénitos o como consecuencia por daños surgidos durante el parto, a pesar de que la pobreza y el abandono, con sus secuelas de mala alimentación, enfermedad, etcétera, eran la base principal de los mismos. La acción caritativa de la Iglesia a través de las parroquias, monasterios y posteriormente hospitales, contrastaba con los contenidos sobrenaturales atribuidos a la defectología. Así, según Fuster (1960), durante la Edad Media la asociación de anomalías congénitas y enfermedades como la epilepsia con posesiones demoníacas dificultaban la intervención médica, pasando a un primer plano la práctica de exorcismos".

Todas estas ideas, predominantes en la época a la que nos referimos, lleva a pensar a que si bien durante la Edad Media se produce el inicio de una acción caritativa con determinados grupos de niños (primeros asilos), relacionada con un progresivo respeto por la vida del niño, también se va fomentando un concepto de la anomalía y del defecto que conduce al rechazo social y al temor frente a estas personas.

De ahí que un primer concepto que la sociedad tuvo sobre la deficiencia fue el de lisiadura y su expresión social era la invalidez o incapacidad. Una incapacidad que era percibida como una constante objetiva y permanente del sujeto durante toda su vida. El sujeto y el medio son inmutables y constantes. La actitud generalizada era la repulsión, el rechazo y las ideas sobre las personas excepcionales estaban llenas de ignorancia.

No es de extrañar explica Torres (1999:54) que las primeras experiencias en la educación de discapacitados fuesen precisamente con deficientes físicos, en concreto sensoriales. Muchas razones explican la prioridad en la educación de estos niños. Entre otras destacan tres:

- 1) *Por una parte se trata de deficiencias que no afectan el desarrollo mental y, por lo tanto, la explicación de los mismos se presta menos a las connotaciones mágicas o sobrenaturales.*
- 2) *Por otra parte, el individuo con déficit sensorial es consciente de su limitación y puede colaborar activa e intencionadamente en la superación de las limitaciones que dicho déficit importa.*
- 3) *Pero no es trascendente la razón de que la educación de estos niños y niñas suponía esencialmente una revisión y adaptación de los procedimientos de enseñanza, mientras que la atención educativa de los alumnos con deficiencias mentales suponía inevitablemente no sólo esta adaptación metodológica, sino una revisión de principios y fines de la pedagogía y, en definitiva, una alteración de los paradigmas pedagógicos vigentes.*

A pesar de que las primeras experiencias de educación de niños sordos nos remitan al siglo XVI, conviene tener en cuenta que aquéllas aparecen desvinculados de la educación en general, como lo demuestra el hecho de que los métodos globales para el aprendizaje de la lectoescritura, usados tanto por Ponce como por L'Epee, no se tienen en cuenta en la enseñanza general hasta el siglo XX, cuando, introducidos por Decroly aparecen como una auténtica novedad en la pedagogía (Álvarez y Soler,2000).

En otro orden de cosas (Torre,1999), también nos remiten a Francia las experiencias iniciales de educación de niños ciegos. Concretamente, la obra del relojero francés Valentin Haüy (1745-1822), siglos XVIII y XIX, que en el 1784 crea en París una institución para niños ciegos, primera institución que abandona

el carácter tradicional de asilo u orfanato, fue concebida como un centro eminentemente educativo.

Se asume por esta época que no todos los incapacitados se presentan en el mismo estado, por lo que la incapacidad acaba por ser objeto de una evaluación cifrada llamada Índice de incapacidad o invalidez. Se mantiene al deficiente a distancia, fundamentalmente por temor. Temor que se combate en el aislamiento o confinamiento domiciliario o con la limosna individual. Esta limosna individual hace que la mendicidad sea considerada como el empleo normal del deficiente y que se le mantenga aislado y alejado de la sociedad.

Hacia 1800, la limosna se institucionaliza y se racionaliza. Aparecen instituciones de beneficencia que responden a las necesidades vitales de los deficientes: habitación, vestido, alimentación. Esta ideología creó su propia tecnología. Las instituciones se construyeron en las afueras de las ciudades, con verjas y jardines. La creación de la institución tranquilizaba la conciencia colectiva, sin que la presencia de los discapacitados ofendiera la vista, el oído o el olfato de la comunidad. Pero ello llevó a que el deficiente sería siempre un deudor de la colectividad y, por tanto, estaría sometido a tutela. Las instituciones, al principio, alojaban personas con discapacidades heterogéneas (Torres, 2000).

Todavía en los hospitales psiquiátricos encontramos personas seniles y deficientes mentales. Es cierto que en pabellones distintos, pero dentro de la misma verja y rodeados por el mismo jardín. Aparecen también los famosos subsidios para integrar sufragar las necesidades más fundamentales, pero estos no van dirigidos al deficiente sino a la familia. De la ideología que llegó a construir las instituciones surgieron diversos modelos que aún persisten: modelo de considerar a los institucionalizados como enfermos, como seres humanos no plenos y como niños pequeños.

Las instituciones que presentan muchas de estas características, se extienden desde 1800 a 1900 por toda Europa y América. Hacia 1900, se inicia la creación de Escuelas de Educación Especial (recuérdese que con deficientes sensoriales ya existían), y con ellos la figura del profesor de educación especial y los primeros esbozos de desinstitucionalización (Álvarez y Soler, 2000:67):

- A. Los intentos de encontrar métodos de tratamiento*
- B. La actividad incansable de los reformadores sociales*
- C. La aparición de asociaciones profesionales*
- D. El desarrollo científico y técnico permite disponer de métodos más fiables de evaluación.*
- E. Promover la educación de los ciegos en escuelas ordinarias"*

De este modo, lentamente, comienza abrirse paso la noción de derechos universales o derechos fundamentales, de los cuales parece que nadie puede estar privado cualesquiera que sea los azares de su nacimiento o de su vida, entre estos derechos destaca el "derecho a la educación" que representa al mayor logro de la evolución social, y de cuya aplicación y desarrollo se derivan todos los derechos de los deficientes.

El poder público no tarda en asumir sus deberes en materia de educación con los deficientes. En un primer momento, se trata de proporcionar a los deficientes un lenguaje y conocimientos básicos que socialmente son convenientes tanto para una actuación social mínima de los deficientes como para la justificación de una gestión social eficaz de la colectividad. Pero el nivel de inserción social que se propone en los centros que acogen a deficientes permanecen relativamente bajos y las expectativas son bastante limitadas (Devalle y Vega 1998).

Sin embargo se produce el hecho de que los deficientes llegan a tener acceso a técnicas y conocimientos no ya tan básicos, y cuya función de promoción social comienza a manifestarse. Tal situación conlleva a que los pronósticos y diagnósticos sean muy diversos y que la función de selección que más o menos desempeña la escuela, sea cada vez más difícil de justificar en su rigidez. De aquí

se deriva un nuevo derecho: el derecho a la igualdad de oportunidades o posibilidades.

Esta igualdad de oportunidades se manifiesta en suplementarios destinados a compensar tales deficiencias, como son: aportes intensivos específicos, aportes suplementarios, aportes de técnicas especializadas y la prolongación de los ciclos obligatorios.

Según Torres (1999) la igualdad de oportunidades en su desarrollo se transforma en la búsqueda eficaz de una igualdad de posibilidades mediante una desigualdad de los medios puestos en práctica en beneficio de los desfavorecidos por una deficiencia y, por tanto, en desventaja inicial. La igualdad de oportunidades no significa que las oportunidades sean realmente iguales, sino actuaciones diferentes de oportunidades que tiendan a hacer real la igualdad.

La igualdad formal no se establece al principio, sino que resulta que la igualdad verdadera es al final. Si la meta, por ejemplo, es que un minusválido físico en silla de ruedas vea una película en el cine, como lo hace aquella persona que no es minusválido; lo correcto será construir una rampa (actuación diferente) para que el minusválido pueda acceder por sí mismo a un lugar en el cine. La igualdad siempre se dará al final, cuando conseguimos la meta, aunque los caminos para llegar a ella sean diferentes (Alegre, 1989:84).

El nacimiento de la *educación especial* fue un hecho positivo porque significó el reconocimiento de la necesidad de la educación especializada para aquellas personas con discapacidades: profesores especialmente formados, programas especiales diferentes a los de la escuela común, procedimientos especiales para mejorar los aprendizajes, materiales específicos, y el propio centro especial. Todas esas novedades generalizaron una mejora de la situación por su especificidad y especialización tanto de los medios humanos como de los materiales. Sin embargo, el modelo de atención entró en crisis cuando las

escuelas especiales se convirtieron en la instancia que recibía todos los alumnos que el sistema educativo regular rechazaba.

La intolerancia de la escuela regular hacia lo que era distinto y presentaba más dificultades, favoreció que los alumnos con problemas de comportamiento, discapacidades de distinto tipo, problemas de aprendizaje, inadaptación social y otros problemas fueran enviados a los centros especiales. La mezcla de situaciones problemáticas contribuyó al detrimento de cualquier planteamiento normalizador, dificultando a su vez el desarrollo de procedimientos educativos eficaces, y reduciendo los planteamientos terapéuticos iniciales. La segregación y marginación de los alumnos respecto a las pautas sociales y culturales generales se convirtió en un aspecto dominante que caracterizó a los centros especiales. Ese es uno de los principales motivos por los que se originó el movimiento a favor de la normalización.

Tradicionalmente, la Educación Especial, ha venido asociándose con determinados núcleos de población que presentan graves disfunciones debidas a causas diversas y con profesionales especializados y de la docencia, que intervienen para tratar de dar respuestas, a través de la intervención educativa, a las necesidades educativas especiales de la población (Torres, 1999). En el marco de una sociedad competitiva como la nuestra, el término adquiere, en muchas ocasiones, un carácter peyorativo que se refleja no sólo en el proceso de aprendizaje de los alumnos sino que afecta por igual al proceso de enseñanza por parte de los profesores y a las representaciones que muchos sectores sociales todavía poseen.

La consideración de la Educación Especial como un tipo de educación segregada de la educación general ha supuesto el empleo de métodos y estrategias específicas para atender a niños , niñas y jóvenes con algún tipo de discapacidad o con capacidades sobresalientes. El nuevo concepto de Educación Especial que deja centrarse en las deficiencias para hacerlo en las dificultades de los procesos

de enseñanza aprendizaje ha ido cobrando fuerza en cuanto objeto de la Educación Especial. Este proceso de reconceptualización de la Educación Especial avanza igualmente en la consideración de la misma como un *conjunto de medios y recursos para dar respuestas a las necesidades de los alumnos*. En este sentido, el proceso de adaptación de la enseñanza que conlleva, debe valerse de múltiples estrategias de acción. El carácter interdisciplinar de la Educación Especial implica igualmente una amplia y compleja diversidad de métodos que deberán ir enfocados hacia la consecución de los objetivos educativos generales diseñados en los planes y programas educativos.

A través del desarrollo histórico de la Educación Especial se pueden observar diversas orientaciones o enfoques que han predominado en cada una de las etapas del mismo. Esto nos da una idea de la complejidad y amplitud del ámbito disciplinar de la Educación Especial a la vez que la dificultad para establecer límites claros, debido, fundamentalmente, a que los cambios y transiciones de una etapa a otras son lentos e incluso sobreviven unos con otros. En un intento por aglutinar las múltiples concepciones y prácticas que han ido generándose en el devenir histórico de la Educación Especial como disciplina, se percibe que en la actualidad, ésta se desenvuelve entre dos enfoques: el enfoque basado en los déficits (la orientación se centra en el alumno individualmente considerado) y el enfoque cultural-integrador (la orientación se centra en el currículum como respuesta educativa a la diversidad).

En el ámbito de la educación especial, el uso de estereotipos y etiquetas ha sido considerado y aceptado como algo lógico y normal, se han naturalizado términos como idiota, deficiente o subnormal fueron aceptados como parte del lenguaje educativo e incluidos en la legislación, como ocurre actualmente con el uso de expresiones discapacitados, necesidades educativas especiales, capacidades especiales, capacidades diferentes, capacidades sobresalientes, integración o inclusión educativa.

El proceso actual por el cual se determina cuáles son los niños, niñas y jóvenes que presentan características diferentes, dificultades significativas, deficiencias o hándicaps, justifican los servicios complementarios y los apoyos como el de identificación y atención de las necesidades educativas especiales.

En la actualidad, las expresiones genéricas que se utilizan para referirse al colectivo de sujetos hasta ahora llamados de educación especial o deficientes, según la terminología tradicional, es resultado de cambios históricos, ideológicos, sociales y educativos y del surgimiento de nuevas actitudes de relación y convivencia intercultural. Las concepciones sociales respecto a determinados grupos marginales han ido cambiando y cobrando connotaciones menos peyorativas, haciéndose menos segregadoras y excluyentes.

El término de educación especial es ampliamente aceptado, según Molina (1986), fundamentalmente por dos razones: en primer lugar, porque, dada su ambigüedad, puede quedar exento de una serie de connotaciones peyorativas, al menos de forma conceptual, aunque en la práctica haya quedado bastante mal parado; en segundo lugar porque sería absurdo tratar de no aceptar un término que es el aceptado y usado a diario por parte de la comunidad socio-geográfica en la que nos ha tocado vivir.

Este enfoque ubica al alumno en el centro del proceso educativo, ofreciéndole una modalidad de enseñanza adaptada a sus peculiaridades y posibilidades, a fin de conducirlo –atendiendo a aspectos de su singularidad como estudiante- al logro de los objetivos propuestos por la escuela en particular y por la sociedad en general.

Puigdellívol (1998) enmarca la educación especial en el ámbito de la educación en la diversidad y la define de la siguiente manera: Se entiende la educación especial como la atención prestada a los alumnos con necesidades educativas que van más allá de las que habitualmente cubre el centro escolar. Es

un servicio integrado en la escuela, dentro de una visión comprensiva de la educación obligatoria, sabiendo que en la actualidad, buena parte de la atención a alumnos con necesidades educativas especiales se ha mostrado eficaz cuando se proporciona desde los centros ordinarios, con el adecuado apoyo y que una parte de la atención a los alumnos con necesidades de mayor gravedad debe considerarse en proceso de investigación: estamos explorando aún las posibilidades, lo que exige recursos a menudo no disponibles en los centros que desarrollan estas tareas y que la escuela especial se halla en un proceso de reestructuración que requiere una mayor incardinación dentro del sistema ordinario de enseñanza y un equilibrio de los servicios educativos que presta como intervención directa y los que presta en su función de apoyo.

En relación a la diversidad de los alumnos, las consecuencias son las de reconocer que presentan diferentes necesidades educativas. Las escuelas no son instrumentos de igualación, sino ámbitos donde los alumnos y alumnas tienen las mismas posibilidades de progresar, según sus características personales y sociales, y de recibir una educación de calidad que les permita incorporarse a la sociedad con plenos derechos y deberes.

Todos los alumnos tienen necesidades educativas, algunos tienen necesidades educativas especiales. Salir al encuentro de las necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria implica mucho más que abrir las puertas y admitir a todos los niños. Requiere un planteamiento radical de lo que todas las escuelas y centros educativos tienen que ofrecer a todos los niños y niñas. Motivo por el cual, la atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales debe estar presente en todos los niveles educativos desarrollándose en un contexto lo más normalizado posible. La respuesta para los alumnos con algún tipo de discapacidad, debe ser entendida como respuesta global, tomando como referente los objetivos educativos propios de la etapa y con las oportunas adaptaciones que permitan atender las necesidades más específicas (Torres González, 1999).

De tal forma que la educación especial en el contexto de la educación en y para la diversidad, constituye la respuesta educativa diferenciada que posibilita que las personas con necesidades educativas especiales alcancen el máximo desarrollo de sus capacidades personales y sociales. Esta educación deberá guiarse por los principios de normalización e integración. Esta educación especial, que se plantea como la respuesta a las necesidades educativas especiales se enmarca dentro del sistema educativo general y se concreta como el conjunto de apoyos y adaptaciones precisas para garantizar el derecho a la educación de tales alumnos.

2.2.2 Normalización

Los ideales de belleza, perfección física, alta capacidad intelectual y ajuste social mantenidos y promovidos por las sociedades de todo los tiempos han conducido a considerar a las personas que no responden a estas expectativas como minusválidos, incapaces o deficientes.

El aislamiento a que han sido sometidas las personas con necesidades educativas especiales adquiere diferentes formas de expresión, que van del rechazo a la compasión, pasando por el temor, la aceptación simulada o la explotación más indigna, razones que apoyan la convicción de que el problema de las personas con necesidades educativas especiales es básicamente de naturaleza social.

Al utilizar el concepto de normalidad como eje de la problemática, la misma Organización Mundial de Salud (OMS, 1983) propicia la diferenciación entre normal y anormal. Al respecto, Muntaner (1995:35) afirma que *"la normalidad-anormalidad son dos extremos de un contenido en las dimensiones del comportamiento humano, en el que se ubica a un individuo en función de una valoración determinada, si bien, norma y normalidad son dos conceptos arbitrarios, pues no existe un concepto rigurosamente científico para establecer las diferencias"*.

García (en Muntaner,1995:36) destaca los siguientes aspectos:

"-Estadístico: las personas y las conductas no se consideran normales si se desvían de lo esperado para el promedio de la población. Así, se establece la normal como lo más frecuente.

-Clínico: la norma es la salud física y su contraparte, la enfermedad, es considerada como anormal.

-Sociocultural: se considera normal la adaptación social al medio. Es normal quien se atiene a las normas y pautas de comportamiento comunes en el grupo.

-Escolar: la normalidad está definida por la adaptación al medio escolar y a sus exigencias".

El autor afirma que debido a sus propias limitaciones físicas, sensoriales o psicológicas, los niños con necesidades educativas especiales rara vez se ajustan a estos criterios de normalidad: balbucean cuando ya sus compañeros de la misma edad dominan el lenguaje o sólo conocen las vocales cuando se esperaba que recitaran el abecedario completo. No siempre es posible identificar una causa biológica específica en un niño con retardo en el desarrollo y, aún así, casi siempre se les clasifica como enfermos (anormales); se considera que no es normal quien grita, llora, hace berrinches dentro del salón de clases o sólo corre a la velocidad de sus muletas, ni tampoco quien requiere facilidades curriculares, arquitectónicas o didácticas para mantenerse en la escuela y en la vida.

Adicionalmente, la forma en que se emplea el lenguaje denota la representación plana que se tiene de las personas con necesidades educativas especiales. Afirma Casado (1995) que se tiende a sustantivar las necesidades especiales. Se llama ciegos a las personas con ceguera, discapacitados a los individuos con alguna discapacidad, y esto no sería ningún problema si no fuera porque las expresiones se convierten en estereotipos que sustituyen a las personas, e incluso se les asigna cualidades y comportamientos intrínsecos. Por ejemplo muchas personas suponen que los niños con síndrome de Down son amables, pacientes y amantes de la música, por el sólo hecho de ser portadores del síndrome o, según un refrán español, que "no hay cojo bueno". Los términos no son la misma cosa que los conceptos o representaciones mentales de los hechos, pero los anuncian, concluye el mismo autor.

Torres (1999:76) apunta que poco a poco se va creando un clima favorable a la normalización, a ello han contribuido:

"El trabajo de numerosas asociaciones como la Nacional Association for Retarded Children, creada en 1950, o la Association for Children With Learning Disabilities, en 1963.

-El desarrollo de nuevos métodos y técnicas como la aplicación de la modificación de conductas (Lovaas, 1981), la mejora de los sistemas de evaluación (Nelson y Hayes, 1986), el desarrollo del currículum (Goldstein, 1965), el énfasis sobre la prevención y la intervención temprana (Guralnick y Bennet, 1987), etc".

- La difusión de resultados de investigaciones, de métodos y técnicas, así como de discusiones teóricas e ideológicas, especialmente a través de revistas como: Journal of Special Education, Journal of Learning Disabilities, Education and Training of Mentally Retarded, Excepcional Education Quartely, Journal of Mental Decieny Research, Journal of Special Education Technology, Learning Disabilities Quartely, Mental Retardation, Special Education: Foward Tranes, Teaching Excepcional Children, etc.

- La ampliación y mejora de los servicios, incorporando nuevos modelos y sistemas de organización, aplicando programas de desarrollo individual, combinando la instrucción específica con la inserción en ambientes naturales y procurando la colaboración de equipos multiprofesionales.

- La intensa actividad legislativa y de los organismos públicos".

Según Muntaner (1995:56), este proceso de integración se desarrolla gracias a la conjunción de tres situaciones concretas:

"1) El principio de normalización: Se refiere al proceso iniciado durante la década de los cincuentas por N. E. Bank-Mikkelsen, en ese entonces director del servicio danés para la deficiencia mental, que tuvo importantes repercusiones en la aceptación social de las personas discapacitadas. Mikkelsen propugnaba por acercar los deficientes mentales a la vida normal. Empero, fueron B. Nirje (1969) y W. Wolfensberger (1972) quienes difundieron y dieron cuerpo a la filosofía de la normalización. El primero redefinió el concepto e hizo énfasis no en las personas con necesidades educativas especiales, sino en la normalización de las condiciones de vida, lo que implica el respeto y la aceptación de las personas con discapacidad. Wolfensberger difundió la filosofía de la normalización e insistió en la urgencia de legislar acerca de los servicios educativos, médicos, residenciales y laborales destinados a las personas con discapacidad. El principio de normalización se caracteriza por ser fácilmente generalizable a cualquier persona con necesidades educativas especiales y considerar tanto los medios y métodos como los resultados obtenidos con su aplicación; se trata de principios rectores ajustados a las condiciones específicas de la población y, por supuesto, del individuo con discapacidad.

2) Formación y educación. Durante mucho tiempo, la atención a los niños con necesidades especiales estuvo centrada en los déficit que presentaban, sin embargo, como resultado de los cambios educativos, médicos y sociales que se dieron con el principio de normalización, la visión se orientó hacia la identificación de las potencialidades individuales como medio para asegurar la formación del individuo.

3) *Individualización del currículum.* Desde la pedagogía se proclamaba la necesidad de adecuar el currículum a los requerimientos individuales, entre otros cambios importantes vinculados a la conceptualización de la educación, la didáctica y el sistema educativo en general. Este proceso marcó la pauta para la escolarización de los infantes con cualquier tipo de dificultades para el aprendizaje".

Aclara este autor que el currículum tiene básicamente dos dimensiones: la normativa (identificada con el plan de estudios) y la vivida, esto es, cómo se lleva a cabo dentro de las aulas. En cuanto a la primera, la discusión se dirige hacia la organización estructural, la pertinencia de los objetivos y su vinculación con los contenidos específicos, no obstante, el currículum así plasmado adquiere su verdadera trascendencia durante la práctica educativa. En cuanto a la segunda, es fácil hablar de integración educativa, lo difícil es vivirla. Debe haber una constante interacción entre la norma establecida y la cotidianidad. Los cambios aludidos no se dieron paralelamente en todas las áreas: a veces la medicina avanzada y proponía nuevas demandas o la educación, la psicología o los padres de familia planteaban reivindicaciones para sus hijos.

De esta forma se desarrolla una nueva actitud social donde se piensa en la Integración del deficiente. Se cuestiona la noción misma de norma y de normalidad. La sociedad se concientiza de que la condición de loco, enfermo o viejo no ha sido siempre la que es ahora. Se piensa que la tendencia a aislar los deficientes era más un prejuicio, un hábito y una actitud, que un imperativo ligado a la propia deficiencia y comienza a pensarse que donde el deficiente tiene más posibilidades de prepararse de una manera más eficaz para la vida es en el seno de los grupos sociales establecidos: la familia y la escuela. Esta nueva actitud social, conlleva nuevas actitudes que comprenden:

"a) Derecho a la diferencia: no se trata no tanto ni sólo de aproximar, todo lo más posible, el deficiente al modelo llamado normal, se trata de que tanto él como la sociedad asuman sus características singulares, y la sociedad ha de contribuir a que él asuma y sea capaz de vivir con su deficiencia. Él ha de asumir el derecho de su persona y si es diferente, ni ha de ser excluido ni frustrado, y la sociedad no ha de considerarle ni extraño ni ajeno a ella.

b) Derecho a la autonomía: en ningún momento los vínculos que se establezcan entre el deficiente y sus padres, profesores, profesionales, grupos, asociaciones se establecerán en base a una dependencia con tutela excesiva de aquel. Los padres,

educadores y profesionales paulatinamente han de pasar de la omnipresencia a la observancia, y los deficientes, de la dependencia a la autonomía. Autonomía que ha de abarcar el derecho a escoger, puesto que por muy importantes que sean los principios y derechos, no se puede obligar a los deficientes a disfrutar de los beneficios con los sufrimientos y alteraciones de ciertos sentimientos que conllevan a aquellos. Autonomía que también se expresa en el uso del tiempo libre y en la elección de sus medios de esparcimiento" (Torres, 2000.97).

Mucho se ha hablado y se ha escrito sobre la normalización desde la acuñación del término en los países escandinavos en la década de los sesenta. El concepto ha ido evolucionando a lo largo de los años. Dos fenómenos han influido en ese concepto: Por una parte, las actitudes sociales en que dada la diferencia y las desigualdades, son necesarios aportes que permitan visualizar que son la aptitudes de las personas las que han ido configurando el concepto que en cada época y lugar se tiene de persona diferente; y, por otra parte, los conceptos de norma y de normalidad. Es un hecho admitido que no existen dos seres humanos idénticos. En este sentido, todos somos diferentes, pero hay distintos criterios que permiten delimitar la normalidad, algunos de ellos son:

"Normalidad como salud: es el criterio médico que distingue enfermedad de salud. Normalidad utópica: es el criterio psicoanalítico que habla del equilibrio armónico de los aparatos psíquicos. Normalidad subjetiva: implica una autovaloración sobre uno mismo, sobre su estado y sus vivencias. Normalidad como proceso: interacción de varios mecanismos que interactúan sobre la persona durante toda su existencia. Normalidad como promedio: es el criterio estadístico. Lo normal es lo que aparece con más frecuencia" (Álvarez y Soler, 2000.45).

Cuando nos referimos al deficiente, casi siempre lo hacemos considerándolo como un individuo diferente de la mayoría. La mayoría en una sociedad viene representada por un conjunto de individuos que aún siendo diferentes entre sí, muestran una serie superior de semejanzas en su forma de comportarse, vivir y funcionar. Esta mayoría será la que establezca las normas con las que serán contrastados cada uno de los componentes de la sociedad según un criterio cuantitativo que identifica norma con frecuencia.

Sin embargo, el concepto de ser humano perfecto o de normalidad ideal no tiene entidad propia, no existe si no en la mente de cada uno de nosotros. Será

diferente según la interpretación que cada uno tenga de normalidad y todos somos imperfectos o subnormales no ya porque nos desviemos de la norma, si no porque no podemos alcanzar el ideal de normalidad.

Estas consideraciones nos llevan a descubrir en primer lugar que los conceptos de normal y anormalidad son relativos y socialmente establecidos. Todos somos diferentes pero hablando del deficiente no es la diferencia valorada negativamente. Es un concepto que no está en la propia persona sino fuera de ella. El principio de normalización establece y se formula más sistemáticamente en 1969 por Nirje. Para él la normalización consiste en hacer accesibles al retrasado mental patrones y condiciones de vida diaria tan semejantes como sea posible a las normas y patrones de la sociedad en general.

Para Nirje (1975) lo más importante del principio de normalización es que es provechoso a la vez para el deficiente y para la sociedad. La normalización implica la posibilidad de desarrollo, de vivir en un mundo de dos sexos, de una casa normal, en un barrio normal y con unos derechos económicos normales. Él nunca utiliza el término normalización de la persona, sino normalización de las condiciones de vida. El principio de normalización no va a convertir a la persona con una deficiencia en alguien que no tiene, pero hará que sus condiciones de vida sean tan normales como sea posible.

Según el autor, la persona deficiente es, básicamente, tan normal como cualquiera de nosotros, pero padece una serie de hándicaps, como son: el retraso mental, el retraso impuesto o adquirido y la concienciación de ser deficiente. Los tres factores son interdependientes. El segundo de ellos puede ser resuelto en alguna medida, porque depende de nosotros, aún en el peor caso.

El principio de normalización conlleva la consideración de la posibilidad de que el sujeto diverso desarrolle un tipo de vida tan normal como sea posible y el de hacer accesible a él patrones y condiciones de vida diaria tan semejantes como sea

posible a las normas y patrones de la sociedad en general (Nirje, 1975). Lo más importante de la propuesta de normalización es su inclinación hacia el beneficio del sujeto diverso y para la sociedad. La propuesta de normalización implica la posibilidad de desarrollo y de vivir en un mundo en el que se practique el reconocimiento, la inclusión, el respeto y la tolerancia.

La normalización, en su conceptualización más reciente (Alegre de la Rosa, 2000), constituye la promoción y defensa de roles sociales en las personas socialmente consideradas diferentes y la valorización del rol social como descriptor de la normalización.

La atención de personas con discapacidad apareció ligada al concepto de normalización. El principio de normalización, proveniente de los países escandinavos y desarrollado por Wolfensberger en E.E.U.U. fue extendiendo su campo hasta convertirse en una ideología general con directrices detalladas de provisión y evaluación de servicios de habilitación y rehabilitación. Se definió la normalización como la utilización de medios, culturalmente tan normativos como es posible, en orden a establecer y/o mantener conductas y características personales que son tan culturalmente normativas como es posible. La esencia de la normalización no residía en un programa determinado de tratamiento, sino en proporcionar a las personas devaluadas socialmente la dignidad completa que les corresponde por derecho propio (Nirje, 1985). Esto implicaba la puesta en marcha de muchas actividades más allá de las tareas concretas de la rehabilitación física, sensorial o cognitiva de un individuo.

Torres, (1999) precisa que a través del tiempo, se incorpora con mayor fuerza la expresión integración e integración educativa en sustitución de normalización, a partir de políticas integradoras y modelos de actuación en los diferentes países. En líneas generales, dice el autor, los países han realizado dos planteamientos básicos: 1) Considerar a la integración escolar como primer paso para la integración social, 2) Entender que la integración escolar es la consecuencia

de una política de integración social establecida a nivel general. En el primero, se observa que el debate surge en el marco educativo, pero no trasciende a los ámbitos sociales, mientras que en el segundo, la integración escolar es consecuencia de una política de integración social. Se percibe mayor equilibrio entre los dos ámbitos, ya que la integración escolar es una estrategia más de integración de las minorías a los servicios que ofrece la sociedad a todos los ciudadanos.

No obstante, tras los planteamientos de normalización e integración, algunos países siguen manteniendo políticas socioeducativas y sistemas de educación regular y especial fuertemente establecidos. Otros, abordan la normalización y la integración mediante políticas integradoras no específicamente educativas, destacando la reestructuración y reorientación curricular y la formación de los profesores como una condición necesaria aunque todavía se perciba como una asignatura pendiente.

El concepto de normalización (Torres, 1999) va modificándose a medida que avanzamos en el tiempo. Lo que hoy es normativo no lo era ayer ni lo será tal vez mañana. Incluso el término va variando, así se ha propuesto el término valoración del rol social como sustitutivo de normalización. Se justifica al afirmar que el objetivo del principio de normalización ha sido la creación, apoyo y defensa de roles sociales valiosos para las personas de alto riesgo de desvaloración social. Para lograr este objetivo deberá intensificarse su imagen social y sus capacidades personales. No se trata de valorar sólo a la persona en sí, sino de asignarle un rol social valioso, lo cual es algo diferente, como lo demuestra el que un deficiente mental pueda ser querido y valorado mucho por sus cuidadores, pero a la vez encasillado por ello en un rol social de eterno niño, organismo enfermo, etcétera.

La normalización, en su conceptualización más actual, constituirá la promoción y defensa de roles sociales valiosos en la persona devaluada, por lo

que se propone el término de valoración del rol social como descriptor de dicho concepto.

2.2.3 Necesidades educativas especiales

Guajardo y Ramos (1997) afirma que el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) surge a partir de la necesidad de ir sustituyendo apelativos que señalaban peyorativamente aquellas personas que presentan alguna discapacidad; por ejemplo minusválido, discapacitado.

El mismo autor explica claramente que

"Este concepto no trata de cambiar uno con el otro sino que esto refiere que se debe entender que las n.e.e. no son exclusivos de las personas que presentan discapacidad o minusvalías físicas o biológicas, ésta puede presentarse en cualquier persona. Por tanto el término de Necesidades Educativas Especiales no cambia al concepto de Discapacidad, pero deja obsoleto este último con el de personas con atención especial" (1997:2).

Las Necesidades Educativas Especiales desde la percepción de Guajardo y Ramos *"Es un requerimiento de atención educativa específico en la que se hacen necesarios recursos diferenciados que respondan a las características propias de las personas que la presentan" (1997:25).*

Hay una NEE cuando una deficiencia afecta el aprendizaje al grado de que son necesarios adaptar y modificar los accesos y condiciones de aprendizajes en función de las necesidades de los alumnos en su relación con el currículo y posibilitarle para una educación eficaz.

Las NEE puede entonces presentarse en cualquier persona con o sin discapacidad, en un grupo clase se determina cuando algún alumno se encuentra por debajo o por arriba del parámetro de los aprendizajes en relación a la mayoría de sus compañeros, determinado por el currículo básico, con base a las exigencias que plantean los propósitos.

2.3 Fundamentos legales

La necesidad de reenfocar la visión y las formas de dirigirse a las personas con discapacidad, orientaron la posibilidad en el marco de normalización que dichas personas no fueran etiquetadas por su situación personal, si no que tuvieran la oportunidad de integrarse armónicamente a la sociedad. Significa entonces dejar a un lado las clasificaciones eufemistas que lejos de favorecer la inclusión de las personas con discapacidad hacían más marcadas las diferencias, esto implicó entonces un compromiso común en todos los sectores de la sociedad, principalmente en lo jurídico y en lo político, que diera a estas personas garantías de sus derechos como personas y logaran incorporarse satisfactoriamente al desarrollo social en todos los aspectos.

Con la reglamentación jurídica para la inclusión de las personas con algún signo de discapacidad a las escuelas y los centros escolares regulares, se logra un avance en lo que respecta al derecho a la educación, en el rubro de la integración educativa, sin embargo esto es el principio, por que este hecho implica para las instituciones educativas la apertura y atención a este tipo de alumnos, lo cual requiere de un proceso de sensibilización en virtud que atender a la diversidad en un trabajo homogenizado plantea nuevos retos para la labor docente.

En el marco específico de la atención de los niños y niñas con necesidades educativas especiales, la participación cada vez más activa de la sociedad civil, encabezada por agrupaciones y sociedades de padres de familia, condujo a la realización, en 1994, de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales en Salamanca (España), auspiciada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). En ella se aprobaron la Declaración de Salamanca de Principios Políticos y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales y el Marco de Acción correspondiente, reconociendo la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todos los niños,

jóvenes y adultos con necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación, recurriendo para ello al enfoque de la escolarización integradora, para lo cual se resolvió que

"...las escuelas deben acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones físicas, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados (...) Todas estas condiciones plantean una serie de retos para los sistemas escolares (...) no obstante, las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves" (p. 11).

Actualmente, la progresiva democratización de las comunidades socioculturales busca la igualdad de derechos, entre ellos, el derecho a la no discriminación por razones de género, étnicas, sociales, culturales, características físicas o intelectuales. En este contexto se busca asignar expresiones sin matices despectivos que no inciten a la segregación, discriminación, exclusión, al temor o al desprecio. Esto ha impactado a nivel educativo donde se observan grandes cambios en el discurso utilizado para referirse a personas con características biopsíquicosociales diferentes.

Niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales es la expresión utilizada de manera convencional en los países desarrollados y en muchos en vías de desarrollo, es, así mismo, incorporado en las disposiciones de las legislaciones oficiales de los sistemas educativos a partir de suscribir convenios de colaboración y apoyo en la difícil tarea del reconocimiento y atención a la diversidad en sus múltiples manifestaciones. En este tenor,

"Una necesidad educativa sería aquello que es esencial para conseguir los objetivos de la educación. Podríamos decir en términos muy amplios que todo alumno es alumno con necesidades educativas especiales ya que cada uno tiene características especiales que lo diferencian de los demás y necesita una educación acorde con las mismas" (Torres, 1999: 106).

Para Brennan (1988), existe una necesidad educativa especial cuando son necesarios algunos o todos los accesos especiales al currículum, al currículum especial o modificado, o a unas condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas para que el alumno sea educado adecuada y eficazmente. La necesidad

puede presentarse en cualquier punto en un continuo que va desde la leve hasta la aguda; puede ser permanente o un fase temporal en el desarrollo del educando.

En la literatura relacionada con la educación especial, se reconoce también, un nuevo concepto, el de diferencias individuales que está actualmente creciendo en popularidad como alternativa al de necesidades educativas especiales, pero está igualmente atado a la tradición; muchas veces, ambos quedan a nivel de retórica. No obstante, la expresión necesidades educativas especiales, supera la concepción clásica de la educación especial como la educación de los alumnos con déficits y, por tanto, exclusiva de unos pocos, para avanzar hacia un nuevo concepto de educación especial como la respuesta educativa a la diversidad humana que procura condiciones de carácter favorecedor del desarrollo de todos los ciudadanos.

El término necesidades educativas especiales, desde esta perspectiva, incluye no sólo a sujetos que presenten deficiencia físicas, sensoriales o psíquicas, sino también a los que presentan dificultades en la adquisición de los aprendizajes, debido a problemas de tipo madurativo, a su procedencia de ambientes deprivados socioculturalmente o como consecuencia de intervenciones metodológicas inadecuadas de la propia escuela regular (Torres, 1999).

Se observan grandes cambios en el terreno educativo en general y, por tanto, en la Educación Especial. Estamos pasando de las estructuras a los procesos como focos de estudio, de la segregación a la flexibilidad y a la adaptación del sistema educativo. Pero, si queremos ser justos a la hora de acercarnos a la Educación Especial de nuestros días, debemos señalar que ambos enfoques coexisten en la actualidad. Los presupuestos básicos de ambos enfoques conviven en los ámbitos de las investigaciones y en las acciones y/o prácticas educativas de especialistas y profesores.

Aunque todavía no está totalmente superado el planteamiento que entiende que el fallo está en el alumno debido a sus deficiencias, se cuestiona cada vez con

más fuerza el papel de la escuela y hasta qué punto es ella la que falla al no ser capaz de dar respuesta a las auténticas demandas de sus alumnos.

Hegarty (1994) señala que si bien los principios básicos que sustentan a la Educación Especial hoy día, son muy simples por definición, llevarlos a la práctica no es nada fácil. Estos principios pueden formularse de diferentes maneras, aunque existe un amplio consenso a nivel general sobre cuáles deberían ser, estableciéndose en razón de tres derechos: el derecho a la educación, el derecho a la igualdad de oportunidades y el derecho a participar en sociedad.

El proceso de reconceptualización terminológico de la educación especial a las necesidades educativas especiales tiene sus antecedentes en los años sesenta y especialmente en la década de los setenta, cuando se produce un cambio profundo en las concepciones básicas tradicionales sobre la Educación Especial.

Este movimiento de cambio e innovación se basa en diferentes consideraciones provenientes de diversos campos del conocimiento científico que se consideran impulsores y expresión de un proceso de transformación que conduce a una nueva forma de entender la diversidad y las diferencias desde el punto de vista educativo, alejándose del reduccionismo de los trastornos del desarrollo y de los déficits propios de otras épocas. Pueden destacarse dos elementos relevantes de esta nueva perspectiva: por un lado, desde el punto de vista de la práctica social, la realidad de la *integración educativa* y los cambios en la concepción del currículo, la formación de los profesionales y las responsabilidades de la administración educativa y, por otro, desde el punto de vista conceptual, la reconceptualización de la expresión *necesidades educativas especiales*.

Se perciben nuevas tendencias, actitudes y procesos innovadores generados desde una nueva cultura favorecedora de la atención de la diversidad en sus distintas manifestaciones, cuyo contexto es la institución educativa y sus prácticas concretas que inciden en tres dimensiones esenciales: la curricular, profesional y organizativa. Se desarrolla así una nueva cultura encaminada a la

integración del sujeto con capacidades diferentes. Manifestación social que conlleva la construcción e incorporación de nuevas actitudes de relación, interacción y diálogo intercultural, que retoman el derecho a la diferencia y el derecho a la autonomía.

La valoración del rol social del diferente, poco a poco va creando un clima favorable a la normalización y desarrolla una nueva actitud social donde se piensa en la integración del diferente. Estas consideraciones llevan a reconocer que los conceptos de norma y normalidad son relativos y socialmente establecidos, porque todos somos diferentes, pero hablando del deficiente no es la diferencia lo que crea la desviación, sino la diferencia valorada negativamente. Es un concepto que no está en la propia persona sino fuera de ella (Alegre, 2000).

Es preciso hacer énfasis en que el proceso de integración se refiere a la escolarización, no a la educación de los niños con necesidades especiales. La diferencia estriba en que la asistencia a la escuela conlleva dificultades de acceso (¿imagina o vive el lector las dificultades para transportarse en sillas de ruedas?) y del entorno social (rechazo o falta de comprensión); la educación implica la formación integral del infante (en la familia, en la escuela, en la sociedad).

No obstante la indiscutible importancia de este proceso, muchos especialistas han puesto en tela de juicio su viabilidad, al menos en el corto plazo. Los argumentos esgrimidos, y que comparto, se asocian con dificultades prevalecientes en diferentes ámbitos y niveles, de los cuales se resumen a continuación los más citados.

La escuela es el reflejo de la sociedad y cumple los papeles que ella le asigna, así, transmite aquellos valores que perviven en la comunidad. Por lo mismo, de entrada deben establecerse las modificaciones institucionales que sean pertinentes para evitar circunscribirse a los discursos ideológicos sobre la diversidad, la integración y la aceptación plena de los niños con necesidades

educativas especiales. Se trata entonces de definir con claridad y precisión la manera óptima de poner en marcha las ideas de igualdad de derechos y oportunidades.

Al respecto, se plantean como acciones prioritarias aquellas relacionadas con el cambio de actitud, mediante la difusión clara y objetiva de las necesidades educativas especiales a través de los medios de comunicación masiva (en documentales, series televisivas, secciones especializadas en periódicos u otras opciones similares), que favorezcan en cada uno la reflexión personal acerca de la convivencia directa con los niños con necesidades educativas especiales y que ni siquiera se comentan, por temor a parecer poco compasivos.

Los cambios de actitud seguramente conducirán a la demanda de facilidades residenciales como la construcción de espacios de acceso o iluminación especial, en otro nivel, a la exigencia de leyes y reglamentos justos y equitativos. También se han señalado lo peligroso de asumir planteamientos simplificadores que banalizan las diferencias, deforman la conciencia social, evocan esquemas rígidos y estereotipos e impiden atención específica y especializada a quienes la requieren (Acle, 2006).

Acotación que no debe olvidarse porque ahora más que nunca se requieren cambios reales en el campo de las predisposiciones no sólo de los docentes, sino también de los padres, madres de familia y autoridades que tienen que ver con la educación de niños y niñas con necesidades educativas especiales.

2.4 La atención a la diversidad

La atención a la diversidad ha ido evolucionando lentamente desde modelos segregadores a modelos integradores, sobre todo, a partir del Informe Warnock que acuña el concepto de Necesidades Educativa Especiales. Este nuevo término supone centrarse no en la eficiencia, sino en la prestación que ésta

requiere. Por esta razón, afirmar que alguien tiene NEE remite en primer lugar a las dificultades que se experimentan y, en segundo lugar, a los recursos educativos necesarios para su superación. Las NEE pueden tener orígenes muy diversos que pueden ir desde la superdotación intelectual hasta dificultades de naturaleza individual de tipo psicológico, físico o social.

El nuevo concepto insiste en que los procesos de enseñanza-aprendizaje y los marco curriculares no son elementos donde se originan, se manifiestan y se intensifican las NEE de los alumnos. Por ello, las medidas que deben adoptarse son curriculares y organizativas. Las medidas de tipo curricular hacen referencia a la toma de decisiones sobre el currículo, la adaptación curricular, la optatividad, la opcionalidad, la diversificación y la acción tutorial. Las medidas organizativas se refieren a los refuerzos, los agrupamientos, la promoción y el apoyo a los alumnos con NEE (Álvarez y Soler, 2000).

De esta forma, la atención a la diversidad es un nuevo concepto que va sustituyendo poco a poco al de necesidades educativas especiales, y supone una ampliación del mismo porque tiene en cuenta las diversas formas en que los alumnos se enfrentan al proceso de enseñanza-aprendizaje. La propuesta educativa en y para la diversidad busca dar sentido a un cambio en la orientación y justificación de la diversidad y dar cabida dentro del marco de los proyectos curriculares a las diferentes peculiaridades que pueden presentar los alumnos y no caer en un desarrollo curricular dirigido exclusivamente a dimensiones especiales de sujetos diferentes.

CAPÍTULO 3. LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN EL MARCO DE LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA

3.1 Educación especial e integración educativa

3.1.1 La nueva tendencia

En la actualidad, la educación especial está planteándose una nueva forma de comprensión de la población que atiende. *“Los alumnos con necesidades educativas especiales son el fruto del currículum tradicional, de la forma de organizar la escuela y la enseñanza bajo el mito de la homogeneización” (Torres, 1999: 59).*

Por ello existe cada vez mayor acuerdo en identificar lo que unifica el campo de la educación especial. Ya no se tiende a definir a los alumnos especiales desde sus características individuales (dificultades de inteligencia, audición, visión, motricidad, entre otras), sino desde la respuesta que les debe dar el medio ambiente. Se cambia así el nombre de discapacitado sensorial, mental, etc., por el de alumno con *necesidades educativas especiales (NEE)*. Con esta nomenclatura se intenta poner de relieve el compromiso social y educativo frente a estos alumnos. Se considera que el etiquetamiento y la rotulación son modalidades de discriminación negativa, basadas en esa habitual predisposición humana de intolerancia frente a las diferencias.

Se intenta de esta forma, mirar desde otra perspectiva el problema de las NEE: dejar de lado la perspectiva de los alumnos con sus dificultades individuales para profundizar en el análisis de la propuesta educativa que se les brinda.

Tradicionalmente, la educación especial centró su atención en las condiciones patológicas del sujeto y en sus diferencias con lo norma. Los diagnósticos y los posteriores programas de reeducación, que se cumplían aislando o segregando a los alumnos en circuitos especiales, fueron estrategias habituales. Así es como muchas veces, los profesionales de la educación

legitiman las reacciones sociales discriminadoras y descalificadoras creando una terminología científico-técnica que racionaliza e institucionaliza este rechazo.

Hoy se emplea un nuevo discurso en el que se toman en cuenta las semejanzas y no las diferencias de los alumnos. La tendencia es normalizar tanto como sea posible las condiciones de vida y la escolaridad de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

Otro aspecto de la reestructuración del campo de la educación especial es la ampliación de sus fronteras: no sólo debe preocuparse por los alumnos con dificultades sensoriales (ciegos, sordos), físicas, intelectuales y/o emocionales; también pueden tener NEE los chicos de la calle, los provenientes de minorías lingüísticas y étnicas, los superdotados.

Tras del informe de Warnock (1978) en Gran Bretaña se comienza a hablar de Necesidades Educativas Especiales. A partir de las ideas que señala el informe Warnock, el Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo introduce el concepto de necesidades educativas especiales, recogido en la LOGSE, de la manera siguiente:

"Partiendo de la premisa de que todo los alumnos precisan a lo largo de su escolaridad de diversas ayudas pedagógicas de tipo personal, técnico o material, o con el objetivo de asegurar el logro de los fines generales de la educación, las necesidades educativas especiales se predicen a aquellos alumnos que, además, y de forma complementaria puedan precisar otro tipo de ayudas menos usuales. Decir que un determinado alumno presenta necesidades educativas especiales es una forma de decir que para el logro de los fines de la educación precisa disponer de determinadas ayudas pedagógicas o servicios..." (p. 163)

En el texto del marco de acción de la Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales, junio, 1994 se explicita:

"...el término necesidades educativas especiales se refiere a todos los niños y los jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje. Muchos niños experimentan dificultades de aprendizaje y tienen por lo

tanto necesidades educativas especiales en algún momento de su escolarización. Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves. Cada vez existe un mayor consenso en que los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales sean incluidos en los planes educativos elaborados para la mayoría de los niños y las niñas [...] Las necesidades educativas especiales incorporan los principios ya probados de una pedagogía razonable de la que todos los niños y las niñas se puedan beneficiar. Da por sentado que todas las diferencias humanas son normales y que el aprendizaje, por tanto, debe adaptarse a las necesidades de cada niño, más que cada niño debe adaptarse a los supuestos predeterminados en cuanto al ritmo y la naturaleza del proceso educativo. Una pedagogía centrada en el niño es positiva para todos los alumnos y, como consecuencia, para toda la sociedad. La experiencia nos ha demostrado que se puede reducir el número de fracasos escolares y de repetidores, algo muy común en muchos sistemas educativos, y garantizar un mayor nivel de éxito escolar. Una pedagogía centrada en el niño puede servir para evitar el desperdicio de recursos y la desnutrición de esperanzas, consecuencias frecuentes de la mala calidad de la enseñanza y de la mentalidad de que lo que sirve para uno, sirve para todos. Las escuelas que se centran en el niño son además la base de una sociedad centrada en las personas. Que respete tanto la dignidad como las diferencias de todos los seres humanos. Existe la imperiosa necesidad de cambiar de perspectiva social. Durante demasiado tiempo, los problemas de las personas con discapacidades han sido agravados por una sociedad invalidante que se fijaba más en su discapacidad que en su potencial" (1994:9).

Los actuales cambios en el discurso de la educación especial tienen sus antecedentes normativo-legales en conceptos pertenecientes tanto a la Declaración de los Derechos Humanos (1948), como a la Conferencia Mundial de Educación para Todos (1990) y a la ya nombrada Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales en Salamanca (1994).

La respuesta hacia los alumnos diversos y con capacidades diferentes se realiza en la actualidad, desde un posicionamiento más socioeducativo, más didáctico, que pretende incidir en el análisis de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se llevan a cabo en contextos sociales determinados que demandan la participación responsable de todos los sectores de la sociedad en general y de la comunidad educativa en especial.

El movimiento genérico denominado integración educativa se inició en Estados Unidos en la década de las sesenta. Sus defensores han propuesto que todos los niños, niñas y jóvenes con alguna discapacidad, se eduquen en aulas regulares. En el contexto internacional, los acuerdos de la UNESCO en el marco

de acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje y la Declaración Mundial sobre Educación para todos (1990), representan acciones en las que se analizan los principios y políticas educativas especiales y de las que emergen supuestos encaminados a: La reafirmación del derecho a la educación sin discriminación; transformar los servicios de educación especial; establecer currículos flexibles y sistemas de evaluación viables en respuesta a la población con NEE y capacitar y procurar la formación y reprofesionalización docente (Acle, 2006).

La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje realizada en Jomtien, Tailandia, 1990, constituyó un cambio significativo en el enfoque de la educación como proceso social, como acto político y como derecho de todos los individuos. Los principios centrales emanados de los acuerdos entre los países participantes fueron: satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje; universalizar el acceso a la educación; fomentar el concepto de equidad; centrar la atención en el aprendizaje; ampliar los medios y los alcances de la educación básica; mejorar las condiciones del aprendizaje; concertar acciones intersectoriales; desarrollar políticas de apoyo y movilizar recursos para la educación básica.

En el seno de la Conferencia Mundial se manifestó una revivida conciencia y un compromiso internacional en y para el reconocimiento y atención de la diversidad en sus múltiples manifestaciones, impulsar nuevas políticas y estrategias en materia de educación y edificar las bases para un nuevo estilo de desarrollo educativo cuyo enfoque se derivará del concepto de satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje y de la caracterización de estrategias para la atención de la diversidad. Las necesidades educativas especiales son entendidas como base de nuevos aprendizajes para mejorar la calidad de vida y el desarrollo económico, político, social y cultural.

De la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales realizada en España, en 1994, surge la declaración de Salamanca, en la que se reafirma una escuela para todos, destacando entre sus principios: compromiso con la educación para todos desde el ámbito de la escuela regular, reconocimiento del derecho fundamental a la educación, orientación integradora de las escuelas regulares como el medio más eficaz para lograr la eficiencia del sistema educativo y dar prioridad política, de legislación, social y laboral de las personas con necesidades educativas especiales.

En junio de 1994, con el tema de las Necesidades Educativas Especiales y la educación de los niños que cuentan con ellas, se realiza en Salamanca, España la reunión de la UNESCO, propiciando como resultado la Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales (NEE), favoreciendo la educación para todos, la educación integradora y la atención a los niños con NEE. Entre las principales propuestas se reconocen: desarrollar el concepto de Necesidades Educativas Especiales, Integración Educativa, acceso a la educación regular, flexibilizar los programas de estudio, participación activa en la gestión escolar, capacitación al profesional de la educación, apoyo en tareas prioritarias, participación de la comunidad, acceso a la educación regular, participación de los padres de familia, asignación/reasignación de recursos necesarios y colaboración y apoyo internacional.

Proporcionó una plataforma para afirmar el principio de educación para todos y así asegurar que todos los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales puedan tomar el lugar que le corresponde en una sociedad. Esto representó la primera oportunidad internacional de aprovechar dichas iniciativas, y se enfatizó sobre el principio de la integración, reconociendo la prioritaria necesidad de trabajar con y hacia la escuela para todos.

En 1996, en Chile, se realizó la Reunión Estatal Regional: Perspectivas de Educación Especial en América Latina y el Caribe, de ella emana como principio

rector que las escuelas deben incorporar a todos los niños independientemente de sus condiciones físicas, sociales o culturales con o sin discapacidad, incorporando reformas significativas en el Sistema Educativo Nacional, sin embargo, la educación especial se mantuvo como un subsistema paralelo a la Educación Básica, por lo que no procuró la integración de los alumnos con capacidades diferentes.

Finalmente, en Dakar, Senegal, en el año 2000, se evaluaron los resultados obtenidos en los acuerdos de Jomtien, concluyendo que cada país concretizara las declaraciones establecidas, resaltando así elementos intrínsecos a la cultura de la integración que sería necesario explicitar, esto es, la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje como un compromiso central de la Educación Básica en cada uno de los países que retomaron los acuerdos emanados de la conferencia Mundial de 1990. Los compromisos surgidos en las reuniones, derivaron acuerdos entre los países participantes, tal y como se lee en el siguiente punto:

"El Marco de Acción de Dakar representa un compromiso colectivo para actuar. Los gobiernos nacionales tienen la obligación de velar porque se alcancen los objetivos y finalidades de la Educación para Todos. Para asumir eficazmente esta responsabilidad han de establecerse asociaciones con una base amplia dentro de cada país, apoyándolas con la cooperación de los organismos e instituciones internacionales y regionales" (SEP, 2002:12).

La finalidad y principal característica de la integración educativa busca que ésta a) Proporciona oportunidades para aprender a todos los alumnos con base a la interacción cotidiana entre ellos; b) Prepara a los estudiantes con discapacidades para la vida y profesión futuras en un contexto que es más representativo de la sociedad; c) Promueve el desarrollo académico y social de los estudiantes con discapacidades; d) Fomenta la comprensión de y aprecio por las diferencias individuales; e) Promueve la prestación de servicios para estudiantes sin discapacidad, y para estudiantes en riesgo, sin estigmatizarlos; y f) Difunde las habilidades de los educadores especiales dentro de la escuela y del curriculum.

La integración educativa presenta formas distintas en su aplicación a realidades concretas. Las diferencias entre países, regiones, localidades e incluso, de un centro a otro en una misma localidad conforman ejemplos de lo especificado. La integración educativa es un proceso que requiere abordar progresivamente la mejora de las condiciones educativas de los alumnos con necesidades especiales. Es una acción que debe afrontar muchas dificultades, y debe ser planificada con criterios integrales y con una buena coordinación de las instituciones implicadas.

Los factores determinantes del éxito en la integración educativa de las personas con discapacidad están claramente definidos desde los años setenta y ochenta (Verdugo, 1989), al enunciarse sus requerimientos: 1. Formación adecuada del profesorado; 2. Actitudes de los maestros y profesionales de la educación hacia los niños integrados; 3. Programas especiales de rendimiento académico que requieren la utilización de técnicas educativas específicas y, 4. Programas adecuados de adaptación social e interacción con los compañeros sin discapacidad.

A pesar de los intentos renovadores dirigidos a la atención de niños, niñas y jóvenes, con necesidades educativas especiales, la integración educativa aún enfrenta dificultades basadas más en prejuicios personales y presupuestos ideológicos que en resultados de estudios e investigaciones que permitan conocer y ampliar el conocimiento que se tiene acerca de esta nueva tendencia y de sus prácticas.

Tras el arduo e interminable debate entre educación especial e integración que se dio en los procesos de transición y cambio de los sistemas de atención en los años setenta y ochenta apareció el concepto de *inclusión* educativa, laboral y social. El énfasis se desplazó desde el individuo al que se consideraba que había que integrar y entrenar específicamente, hacia las modificaciones ambientales (físicas y del comportamiento de los individuos y de las organizaciones)

necesarias para que el ambiente en el que el individuo se integra pueda aceptar como un igual a la persona con discapacidad. Y así junto al concepto de escuela para todos y empleo integrado aparecen después los conceptos de diversidad, multiculturalidad y otros, que plantean diseños diferentes de la escuela y la sociedad del futuro abiertos a todos los individuos.

La normalización, desinstitucionalización e integración fueron los principios predominantes en las últimas décadas; en los años 90 surge la iniciativa de apoyos individuales comunitarios que se desarrolla simultáneamente con las aspiraciones por una calidad de vida enriquecida y con la mejora en la autodeterminación de las personas.

La integración educativa tiene ya tres décadas de existencia en muchos países; el proceso sigue adelante porque la integración es un quehacer en el aula y en la escuela que incorpora y fortalece los derechos a la educación y la igualdad de oportunidades de todos los alumnos y alumnas. Se superan y resuelven problemas en el curso de las acciones, sin embargo, diversos factores endógenos y exógenos impiden la incorporación de los cambios requeridos para lograr la integración educativa deseada, porque, si bien es cierto que la integración escolar contribuye a crear mejores espacios de relación y convivencia y a construir nuevas actitudes sociales y profesionales hacia la población más desfavorecida y sitúa a niños, niñas y jóvenes que presentan algún tipo de discapacidad en el centro de atención, aún no se visualiza una nueva cultura de la aceptación e inclusión fundamentada, en las prácticas reales, en los principios de respeto, igualdad y tolerancia requeridos para propiciar nuevos contextos de convivencia armónica entre los actores educativos que evite la segregación entre alumnos y alumnas de la escuela regular, y de aquellos que presenten algún tipo de discapacidad o capacidades sobresalientes.

La integración educativa construye las vías y marca el camino sobre cómo trabajar en las aulas con alumnos, alumnas y jóvenes con o sin discapacidad. A

pesar de esto, es necesario incorporar nuevas experiencias y los conceptos y planteamientos, que desde una perspectiva de inclusión escolar, se han desarrollado. Entre éstos, la propuesta de la Asociación Americana sobre Retraso Mental en 2002, la conceptualización del Retraso Mental y las propuestas de Schalock y Verdugo (2003) que operativizan el concepto de calidad de vida y su uso en el trabajo cotidiano y otras categorías de interés como autodeterminación y la planificación centrada en la persona. Para ello, deberá reconocerse que la integración educativa puede ser entendida de diferentes maneras dependiendo del ámbito al que se refiera:

- Para las políticas educativas, la integración educativa comprende un conjunto de medidas emprendidas por los gobiernos para que las personas que han sido atendidas tradicionalmente por el subsistema de educación especial, puedan escolarizarse en el sistema regular.
- Para la forma de entender al mundo, la integración busca hacer realidad la igualdad de oportunidades para los niños, niñas y jóvenes con discapacidad, proporcionándoles ambientes cada vez mas normalizados.
- Para los centros escolares, la integración educativa requiere su reorganización interna y fortalecimiento, con el fin de que las escuelas sean mas activas, convirtiéndose así en promotoras de iniciativas en centros que aspiran a mejorar la calidad de la educación. Lo anterior implica que han de buscar los recursos necesarios para poder atender a todos las personas, tengan o no necesidades educativas especiales.
- Para la práctica educativa cotidiana, la integración es el esfuerzo de maestros, alumnos, padres de familia y autoridades, por mejorar el aprendizaje de todos los niños y jóvenes.

La transformación de la realidad social y profesional hacia lo que científicamente parece evidente es compleja y lenta, y requiere de la participación activa de muchas personas. Los educadores, junto a otros profesionales, que trabajan con los alumnos con necesidades educativas especiales deben asumir un rol de innovación y transformación de las prácticas tradicionales en los programas y servicios.

La principal razón para defender una finalidad y tareas transformadoras de la realidad estriba en la dificultad que muestran los servicios educativos para adaptar su funcionamiento a los avances científicos en la comprensión y en la evaluación de las necesidades de las personas con discapacidad, así como a las tendencias más actuales de intervención y apoyo. Sin una dirección clara hacia el cambio, los profesionales pueden ser neutralizados por la inercia del sistema tradicional de pensamiento y funcionamiento de los sistemas educativos (Dueñas, 1991).

Sin estrategias claras para la transformación, sin una formación específica de los profesionales, e incluso, sin experiencias y competencias profesionales compartidas, las posibilidades de logros positivos son mínimas y las de fracaso muy amplias. Esta situación adquiere características especiales cuando las administraciones educativas no reconocen y asumen con responsabilidad la mejora de los programas de atención a alumnos, alumnas y jóvenes con Necesidades Educativas Especiales.

De esta manera (García, 2000), resulta imprescindible incorporar en pensamiento y práctica la noción de derechos universales o derechos fundamentales, de los cuales nadie puede estar privado cualesquiera que sean los antecedentes de su origen o de su vida. Entre estos derechos destaca el derecho a la educación que constituye el mayor logro social, y de cuya práctica y desarrollo se derivan los derechos de las personas con capacidades diversas, capacidades especiales o con capacidades diferentes.

Como consecuencia de esta determinación se deriva el derecho a la igualdad de oportunidades o posibilidades sociales de las personas con capacidades diferentes. Igualdad de oportunidades que se manifiesta en que, dada la diferencia y las desigualdades, son necesarios aportes complementarios destinados a compensar tales diferencias (educación compensatoria de atención al déficit). La igualdad de oportunidades en su desarrollo se constituye en la búsqueda de equidad sociocultural que promueva el reconocimiento y aceptación de lo diverso, sin considerarlo como algo anormal (Hegarty, 1994).

Desde esta visión de la educación, se pueden encontrar ya las relaciones con la concepción que la Educación Especial viene manteniendo de su acción educativa como proceso de normalización e integración social (Poplin, 1991, Hernández y Pastor, 1993). La especificidad de la educación especial no es pues su fin, sino los medios y las situaciones en las que opera, las cuales vienen determinadas por los sujetos a los que se dirige. La educación especial se sitúa frente al problema pedagógico de las diferencias, de la diversidad con que se enfrenta su acción educativa.

Algunos principios que guían la operación y desarrollo de los servicios educativos para la integración educativa (Hernández y Pastor, 1993: 67) son:

"La normalización, que busca proporcionar a las personas con discapacidad los servicios de habilitación o rehabilitación y las ayudas técnicas para que alcancen y logren: una buena calidad de vida; el disfrute de sus derechos humanos y la oportunidad de desarrollar sus capacidades y potencialidades; integración para que las personas con discapacidad tengan acceso al mismo tipo de experiencias que el resto de su comunidad, buscando así su participación en todos los ámbitos y la eliminación de la marginación y la segregación; sectorización que implica que todos los niños puedan ser educados y recibir los servicios de apoyo necesarios en el lugar donde viven, evitando así que el traslado represente un gasto oneroso para la familia y al mismo tiempo beneficiar su socialización al asistir a la misma escuela a la que acuden sus vecinos y amigos e individualización de la enseñanza, principio que refiere a la necesidad de adaptar la enseñanza a las necesidades y peculiaridades de cada alumno y alumna, mediante adecuaciones curriculares que atiendan la diversidad en las aulas".

Desde esta visión, las necesidades educativas especiales aparecen cuando un alumno presenta un ritmo para aprender muy distinto al de sus compañeros y los recursos disponibles en la escuela son insuficientes para apoyarlos en la adquisición de los contenidos establecidos en los planes y programas de estudio; por lo tanto, requiere de recursos diferentes de tipo profesional, material, espacial y curricular.

La integración se basa en la normalización de la vida de los alumnos con necesidades educativas especiales, la inclusión se presenta como un derecho humano, por lo que se trata de un objetivo prioritario en todos los niveles y que, además, se dirige a todos los alumnos y a todas las personas, pues lo que es entendido como normal refiere al carácter diverso de los conglomerados humanos. La integración se centra en los alumnos, para los que se habilitan determinados apoyos y recursos varios, mientras que la inclusión se basa en un modelo sociocomunitario en el que el centro educativo y la comunidad escolar están fuertemente implicados. Se trata de una organización colaborativa, en la que todos sus miembros se implican en y para la atención de la diversidad (Hernández y Pastor, 1993).

La racionalidad de favorecer los procesos educativos de todas las personas en un marco de equidad social en el cual todos tengamos la oportunidad y el espacio de acceso a la educación, es comprender entonces que la diversidad cultural y social hace compleja esta posibilidad educativa que empero no es obstáculo para ofrecer a los individuos una formación que le posibilite su máximo desarrollo personal. De esta manera,

"La integración educativa constituya una estrategia social que permite la formación y el desarrollo de las personas en una población en condición de desventaja y la favorecen para convivir en sociedad. La integración educativa es un evento que transforma el hecho social, interacciona la persona con N.E.E. la familia y la comunidad en la búsqueda de un desarrollo armónico que le posibilite disfrutar de sus derechos y obligaciones como ciudadanos del grupo en el que convive e interactúa" (SECH, 1999:17).

La importancia de la integración educativa es que brinda la posibilidad de otorgar a las personas con algún signo de discapacidad que ya no sean relegadas del entorno social al que pertenece, permite que el acceso a la educación mejore su condición personal y en consecuencia sensibiliza a la sociedad a entender que la diferencia está en cada uno, cada quien desarrolla distintas habilidades para su desempeño personal, entonces todos tenemos capacidades diferentes para enfrentar la vida. La integración educativa se convierte en una oportunidad para todos, para tener acceso a la educación y por ende mejores condiciones de vida, independientemente de su situación y posibilidades personales.

Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, dice Hegarty (1994) es un derecho de los seres humanos para poder vivir en sociedad dentro de los términos de equidad y justicia social. Nadie en lo absoluto puede quedar relegado de este derecho, pues por el hecho de ser un humano le corresponde por decreto universal, tener la oportunidad de formarse para la vida.

3.2 Fundamentos filosóficos y principios generales para la Integración educativa

3.2.1 Fundamentos filosóficos

Respeto a las diferencias

El respeto a las diferencias exige de los seres humanos capacidad de aceptación, tolerancia a las distintas formas de pensar y de actuar, como también comprender a las personas por como son, en su más alto grado de humanidad. Cada sujeto desde que nace es distinto trae consigo sus propias capacidades físicas, orgánicas, intelectuales, etc. y construye su propia historia en la cotidianidad, y a lo largo de ésta va adquiriendo experiencias de vida que le permiten ir asumiendo una actitud única ante los demás y esto hace la diferencia entre las personas en la sociedad.

Al respecto, Toledo (en García,2000:42) precisa

"Que las diferencias se deben a diversos factores externos y propios de cada persona, en la sociedad actual es necesario no clasificar a las personas a todas por igual, en un contexto homogéneo. Es imprescindible el reconocimiento a las diferencias individuales, la heterogeneidad establece la necesidad de aceptar las diferencias y de establecer los mismos beneficios y oportunidades para acceder a una vida normal".

Ser diferente no significa ser anormal, ser diferente significa que todos sin excepción tengamos que actuar y pensar de distinta manera, ante tal situación es importante asumir que el respeto a las diferencias demanda para vivir en armonía; compromiso social, accionar los valores que regulan nuestra actitud ante los otros, respetar las normas jurídicas para no coartar ni violentar la libertad de los demás.

Derechos humanos e igualdad de oportunidades

Uno de los grandes valores humanos, es que por el hecho de vivir en sociedad se tiene la oportunidad de armonizar la convivencia entre los individuos a través de normas, leyes y reglamentos para establecer el orden y vivir en común, lo cual implica derechos y obligaciones y actitudes de respeto a las instituciones sociales que regulan nuestras acciones y comportamientos para la máxima convivencia social, bajo el marco de la igualdad.

Clarifican García y otros (2000:41) que

"En un grupo social, todos tenemos derechos y obligaciones. Una persona con discapacidad al igual que cualquier otro ciudadano, adquiere sus derechos para una educación de calidad, para ello es necesario reconocerle como persona y como sujeto que necesita de atención especial. La integración educativa es un derecho que adquiere cada alumno con igualdad de oportunidades para ingresar a la escuela".

El hecho que una persona presenta algún signo de discapacidad no significa que éste, no tenga las mismas oportunidades que las demás personas consideradas en el parámetro de "normales", no hay que discriminar o menospreciar, la inclusión al entorno social se le otorga a todos los seres humanos con todas las posibilidades, como persona y como sujeto. Por ello la

importancia de entender que las personas con discapacidad, entre mayor sea su inclusión a la vida social activa, mayores posibilidades tendrá de ser parte de ella.

La educación es un derecho que le corresponde bajo los referentes de igualdad de oportunidades y atención con equidad, y no se le puede coartar mucho menos negar porque es un elemento imprescindible para su desarrollo armónico e integral como persona, le ayudará en su autonomía e independencia, con la posibilidad de convertirlo en un sujeto útil dentro de sus fortalezas como ser humano.

La educación es un factor determinante para el desempeño personal, coadyuva al desarrollo de habilidades, actitudes y valores, así también le asegura un futuro digno dentro de la convivencia social.

Lo anterior obedece al imaginario, al ideal, de los objetivos que pretende alcanzar la integración educativa, en relación a la formación de los alumnos y alumnas, preocupados por su educación integral, satisfaciendo sus necesidades educativas especiales, pensando en la incorporación del sujeto a una vida social armónica que le garantice al máximo su desarrollo personal en todos los ámbitos.

Escuela para todos

La escuela es el espacio en el cual los alumnos y maestros conviven, es el lugar donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje bajo un currículo sistemático determinado, los alumnos y alumnas acuden para recibir instrucción educativa que les permita desarrollar al máximo sus capacidades personales. En las jornadas destinados al trabajo pedagógico los niños y las niñas interactúan, se transmiten cultura, aprenden, se forman valores, estimulan la creatividad y las habilidades mentales, fortalecen su autonomía y se preparan para la vida.

"En virtud que todos tenemos necesidades básicas de aprendizaje, y que necesariamente se requiere de ellos para lograr una vida social activa, el artículo primero de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos hace referencia a este aspecto, e incluye además como parte de este requerimiento a la cobertura y la calidad como elementos esenciales para el logro de las finalidades educativas, y para el logro de ésta señala, la escuela para todos es aquella que; asegura que los niños aprendan sin importar características. se preocupa por el progreso de cada uno de los alumnos dentro de un currículo flexible y adaptado, es la que ofrece los servicios de apoyos necesarios, facilita los servicios burocráticos, favorece la actualización permanente de los maestros y comprende de manera distinta el proceso de enseñanza aprendizaje". (García y otros, 2000:42).

Desde la perspectiva de una escuela para todos, trae consigo una serie de responsabilidades que se le debe poner especial atención, porque concibe el hecho educativo como la respuesta a las necesidades de aprendizaje de todos los alumnos. Esto favorece los principios de la integración educativa, la cual entiende al proceso de enseñanza-aprendizaje desde el marco de atención a la diversidad, donde se plantea, que los alumnos aprenden de distintas maneras y ello exige del maestro formas distintas de enseñanza, una metodología de atención diversificada y adaptada a las necesidades educativas que los estudiantes requieren.

En congruencia, los docentes se someterán permanentemente a espacios de formación para estar actualizados y tener manejo de elementos teóricos y metodológicos que puedan responder satisfactoriamente a las exigencias educativas de los alumnos.

Fomentar la cultura de la integración requiere de un esfuerzo compartido con todos los sectores de la sociedad, sensibilizar para que las personas con discapacidad sean parte activa del núcleo familiar y de la vida social representa un reto, puesto que se vive en una sociedad de que todos los normales se ubican en el parámetro de la homogeneidad y quien no logre cubrir los estándares establecidos se considera anormal, este puede ser el caso de las personas con algún signo de discapacidad.

Ante esta situación se contraponen dos aspectos; la primera, sensibilizar al entorno social para la aceptación a la diferencia y la segunda, prever a las

personas con necesidades educativas especiales de elementos que satisfagan dentro de sus fortalezas, dentro de sus posibilidades su inclusión a la sociedad.

Sectorización

La consigna es que todos los niños puedan ser educados y reciban los apoyos necesarios en instituciones escolares cercanos al domicilio donde vive.

García y otros plantean (2000:43) que

"Aquí la importancia de descentralizar los servicios educativos para favorecer el acceso y transportación de los niños a las escuelas y con ello contribuir al ahorro del gasto familiar y al fortalecimiento de su integración social ya que compartiría con las demás personas de su entorno el mismo espacio educativo (familiares, amigos, vecinos)".

La sectorización representa para las personas con discapacidad la oportunidad de ser integrado escolarmente al centro educativo regular o especial más cercano a su lugar de residencia, es un derecho que le corresponde. Para su incorporación a la escuela regular se plantean otros requerimientos, es necesario realizar una valoración de sus condiciones físicas, orgánicas e intelectuales, luego entonces si es aceptado como alumno, la escuela deberá garantizar su integración educativa, proveyéndole de las adecuaciones de acceso y del currículo, pertinente a las necesidades que exige su condición personal. Pero si por su situación personal no puede integrarse a una escuela regular será canalizado para su atención educativa a la escuela de educación especial.

Individualización de la enseñanza

Este enfoque se vive en el ámbito escolar y es motivo de cambios significativos al trabajo pedagógico impactando en la metodología, pues requiere de mayores elementos de conceptualización del currículo como del dominio y creatividad didáctica para dar atención pertinente a los alumnos que por alguna

circunstancias personales presentan dificultades para acceder a los aprendizajes, o en su caso requieran de mayor oportunidades por acceder de manera rápida a los contenidos y denote mayor grado de exigencias que el resto de sus compañeros del grupo. Esto exige al desempeño del profesor una atención con equidad, con respeto y tolerancia a las diferencias. Requiere de un alto grado de sensibilidad y empatía para lograr la inclusión de todos los alumnos principalmente de aquellos que presenten algún signo de discapacidad.

García y otros (2000:47) reconocen la necesidad de

"...adaptar la enseñanza a las posibilidades de cada uno de los alumnos y alumnas a través de adecuaciones curriculares. Esto se fundamenta en el reconocimiento de la heterogeneidad y que por lo tanto no debe existir una sola respuesta educativa única, que obedezca también a entender que los alumnos y alumnas presentan diferentes competencias, estilos y motivación para aprender".

La integración propone la adaptación curricular como medida de superación de las diferencias de los alumnos especiales; la inclusión propone un currículo común para todos en el que implícitamente vayan incorporadas esas adaptaciones. El currículo no debe entenderse como la posibilidad de que cada alumno aprenda cosas diferentes, sino más bien que las aprenda de diferente manera.

En consonancia con las líneas básicas que configuran el enfoque institucional de la integración educativa, está apareciendo, especialmente en el ámbito anglosajón, una propuesta educativa que supone nuevas tendencias, nuevas formas de plantear las respuestas a la diversidad de necesidades educativas en la escuela. Se trata del movimiento de la educación inclusiva o escuela inclusiva. Estos principios, surgidos de la Conferencia Mundial de Educación para Todos, celebrada en 1990 en Jomtiem (Tailandia), tienen el objetivo que va más allá de la integración y que consiste en reestructurar las escuelas para responder a las necesidades de todos los niños y niñas.

Se precisa en el documento de la Conferencia Mundial que los cambios actitudinales necesarios para la inclusión de alumnos con discapacidades en escuelas ordinarias, afectarán a todos los miembros de la comunidad educativa, a las políticas educativas, a las asociaciones de personas discapacitadas y a los responsables de la formación de los profesores. Se infiere que será desde una perspectiva internacional desde donde mejor pueden inspirarse los movimientos hacia una escuela inclusiva.

Desde esta percepción, la inclusión es un concepto teórico de la pedagogía intercultural y de la educación en y para la diversidad, que hace referencia al modo en que debe darse respuesta a las manifestaciones de la diversidad en las aulas. Es una expresión que surge en los años 90 y pretende sustituir al de integración, hasta ese momento el dominante en las prácticas educativas. El supuesto básico es que hay que modificar el sistema para responder a todos los alumnos, en vez de entender que son los alumnos quienes se tienen que adaptar al sistema, integrándose en él.

La educación inclusiva se presenta como un derecho de todos los niños, y no sólo de aquellos calificados con Necesidades Educativas Especiales. Pretende pensar las diferencias en términos de igualdad y a su vez en términos de normalidad. Se asume así que cada persona difiere de otra en una gran variedad de formas y que por eso las diferencias individuales deben ser vistas como una de las múltiples características de las personas. Por lo tanto, inclusión total significaría la apuesta por una escuela que acoge la diversidad general, sin exclusión alguna, ni por motivos relativos a la discriminación entre distintos tipos de necesidades, ni por motivos relativos a las posibilidades que ofrece la escuela. Desde esta postura, el uso de espacios y tiempos separados para cualquier alumno en determinados momentos se niega por su carácter excluyente. Los principios de la escuela inclusiva están ideológicamente vinculados con las metas de la educación multicultural.

Las escuelas inclusivas suponen un modelo de escuela en la que los profesores, los alumnos y los padres participan y desarrollan un sentido de comunidad entre todos los participantes, tengan o no discapacidades o pertenezcan a una cultura, raza o religión diferente. Pretende una reconstrucción funcional y organizativa de la escuela integradora: adaptar la instrucción y proporcionarles apoyo a todos los estudiantes de modo que profesores ordinarios y profesores de apoyo trabajen conjuntamente y coordinadamente dentro del contexto natural del aula ordinaria, favoreciendo el sentido de pertenencia a la comunidad y la necesidad de aceptación, sean cuales fuesen las características de los alumnos.

La escuela inclusiva forma parte de un proceso de inclusión más amplio; supone la aceptación de todos los alumnos, valorando sus diferencias; exige nuevos valores en la escuela; implica incrementar la participación activa (social y académica) de los alumnos y disminuir los procesos de exclusión; supone crear un contexto de aprendizaje inclusivo desarrollado desde el marco de un círculo común; exige la reestructuración escolar y el abordar a ésta desde una perspectiva institucional; es un proceso inacabado, no un estado.

Resulta claro que el principio fundamental de la escuela inclusiva es que todos los niños deberían aprender juntos cuando sea posible, y que las escuelas ordinarias deben reconocer y responder a las diversas necesidades de los alumnos, estableciendo a la vez los servicios para responder a esas necesidades. La educación inclusiva demanda que el sistema de un país que apoya y educa, cree y proporcione las condiciones necesarias para asegurar que todos los alumnos tengan acceso a un aprendizaje significativo, lo que no requiere que los alumnos posean ningún tipo particular de habilidades.

El nuevo modelo de escuela inclusiva está relacionado con los supuestos de la integración pero presenta diferencias con respecto a este movimiento de atención de alumnos con necesidades educativas especiales. Si la integración es

un proceso mediante el cual se pretende conseguir que los alumnos con Necesidades Educativas Especiales lleguen a ser parte integrante de las escuelas ordinarias, el nuevo modelo de escuela inclusiva se centra en como ayudar a una categoría particular de alumnos, aquellos que tienen algún déficit y que como consecuencia presentan necesidades educativas. En este sentido, la integración puede considerarse como un tramo en el camino hacia la inclusión.

La escuela inclusiva busca superar las barreras que han impuesto los límites tradicionales del conocimiento en educación especial, incluyendo nuevas perspectivas provenientes de la sociología, la teoría política y el análisis organizacional. Desde esta perspectiva, la finalidad de las escuelas inclusivas se centra en crear sistemas educativos que permitan ofrecer respuestas a las necesidades de todos los alumnos.

Lo anterior, porque se trata de superar las dificultades enfrentadas por los sistemas educativos tradicionales para que determinados alumnos puedan permanecer en él y que a la vez se les facilite un ambiente de convivencia y diálogo armónico en la escuela regular. Por tanto, no es cuestión de plantearse si se proporciona o no una escuela inclusiva, sino el cómo llevar a la práctica este tipo de educación de forma que pueda aumentar el éxito en las escuelas de todos los niños que llegan a ella.

Por último, puede destacarse que la práctica cotidiana de integración de alumnos con NEE en las escuelas comunes muestra que ésta se realiza, la mayoría de las veces, sólo en la medida que la familia presiona para ello. En esos casos, la escuela parece esforzarse para considerar admisible la diferencia.

Pero son muy pocos aún los alumnos con NEE de sectores desfavorecidos integrados en el circuito de escolaridad común. Cuando la diferencia o la atipicidad del alumno tiene connotaciones sociales, se despliegan otros mecanismos de resistencia y de rechazo hacia la inclusión del alumno que es distinto.

3.3 Políticas y modelos de integración en los diferentes países

3.3.1 Marco contextual

Los distintos países han realizado dos tipos de planteamiento básicos en torno a la integración escolar: 1) Los que la han considerado como primer paso para la integración social. 2) Los que la han entendido como consecuencia de una política de integración social establecida a nivel general.

En los primeros se observa que el debate surge en el marco educativo, pero no trasciende a los ámbitos sociales, mientras que en aquellos en los que la integración escolar es consecuencia de una política de integración social se constata un mayor equilibrio entre los dos ámbitos, ya que la integración escolar es una estrategia más de integración de las minorías a los servicios que ofrece la sociedad a todos los ciudadanos.

Por una parte, existen diferencias al definir formalmente quiénes son los alumnos discapacitados. Por otra parte, la integración curricular es una práctica común en los países europeos, con Italia e Inglaterra a la cabeza.

Así, podemos observar que, tras los planteamientos de normalización e integración, algunos países siguen manteniendo políticamente sistemas de educación general y de especial fuertemente establecidos. Por ejemplo, Alemania donde las políticas tienen muy distinto desarrollo según los diferentes estados. Holanda, por ejemplo, se ha caracterizado por la fuerte privatización de la enseñanza, agudizado en la educación especial.

En Estados Unidos, se desarrolló una legislación específica para organizar la integración. Aquí los padres emprendieron una batalla legal que culminó con la Ley promulgada en 1975 y aplicada en 1977 que indica: el derecho a una educación con fondos públicos, el derecho a compartir educación con los alumnos

hándicap, la garantía de que serán correctamente evaluados e identificados, el diseño de programas y servicios específicos, el derecho de los padres a participar en todo lo relacionado con sus hijos (Torres González, 1999).

El Reino Unido es también, un buen representante de los países con legislación específica. Su base filosófica se encuentra en el Informe Warnock que recomienda la no clasificación de los niños deficientes en las categorías tradicionales, sino que propone que sean considerados como alumnos con Necesidades Educativas Especiales (Warnock, 1978).

Este informe propuso un nuevo marco conceptual, dentro del cual se realizará prestación educativa especial. Este implica un continuo de necesidades educativas especiales, en lugar de una serie de categorías de deficiencias. Abarca a los niños con dificultades de aprendizaje y con trastornos emocionales o de comportamiento significativo, así como a los que presentan deficiencias físicas y mentales. Acoge el concepto de educación asistencial, así como la de educación especial y no se compromete con ningún lugar o institución al establecer dónde debe tener lugar esta educación. En este marco encajan todas las propuestas fundamentales relativas a la determinación, evaluación y registro de las necesidades educativas especiales, las competencias de las autoridades educativas locales y la participación de los padres.

Otros países abordaron la normalización y la integración mediante políticas integradoras no específicamente educativas. Por ejemplo Dinamarca que en los años 50-70 habían planteado la idea de normalización en la integración y que desde los años 70-80 se descentraliza (Ley de apoyo social, 1980) y a partir de los años 80 descentralizan también los servicios sociales.

Por otra parte, la formación de los profesores es una asignatura pendiente en casi todos los países. El profesorado demanda cada vez más mayor formación para la integración. Los docentes de apoyo rara vez reciben una formación

específicamente orientada a su función. A los especialistas, Francia, por ejemplo, les ofrece programas de reciclaje que les permite adquirir las competencias necesarias. En Suecia, las antiguas escuelas estatales se han convertido en centros de recursos, con consultores itinerantes para ofrecer la formación que el especialista que trabaja en integración considere precisa (Torres. González, 1999).

Dueñas (1991:68-69) clasifica a los modelos de orientación en generales y específicos:

Modelos Generales

- *Modelo Reynolds (1962)*. Reynolds a través de un artículo en la revista *Excepcional Chile*, en 1962 propone una guía de servicios educativos para la colaboración de alumnos con hándicaps en diferentes situaciones de educación especial, acordes con necesidades personales. Con el planteamiento de que la enseñanza puede llevarse a cabo en emplazamientos intermedios entre el centro especial y el centro ordinario, se inicia el sistema de cascada, con ocho niveles educativos de emplazamientos y tres niveles de servicios no educativos.

- *Modelo de Deno o Cascada de servicios (1970)*. Para Deno la educación especial es ante todo un instrumento para facilitar el cambio educativo. Su modelo educativo se llama cascada de servicios especiales y es considerado como un medio para adaptar los servicios a las necesidades de los individuos, en vez de repartir niños en distintas categorías. Fue uno de los primeros modelos que introdujo que la ubicación escolar de un niño deficiente depende de las variables de aprendizaje y no las categorías o etiquetas clínicas. Las distintas anchuras de niveles indica la diferencia numérica de los niños afectados, al mismo tiempo que llama la atención sobre el hecho de que el propio sistema sirve como filtro diagnóstico.

- *Modelo de Cope y Anderson (1977)*. Este modelo adquirió relevancia en el contexto británico. Originalmente fue pensado para niños con deficiencias físicas aunque pueda aplicarse a otro tipo de deficiencias.

- *Modelo de Gearhart y Weishahn (1976)*. Este modelo de origen americano, ofrece una discriminación más fina en términos de servicios dentro de la escuela ordinaria que el modelo anterior.

- *Modelo de Hegarty y Pcklington (1981)*. Estos autores, considerando la variedad de los modelos existentes, proponen un modelo esquematizado dividido en ocho niveles: Clases ordinarias sin apoyo, Clases ordinarias con apoyo para el profesor, Clases ordinarias con trabajos específicos fuera de clase, Clase ordinaria como base con medias jornadas en unidad especial, Clase especial como base con medias jornadas en clases normales, Unidad especial al tiempo completo dentro de la escuela ordinaria a tiempo parcial, Clase especial a tiempo parcial / Escuela ordinaria a tiempo parcial y Centro especial.

Modelos específicos

- *Modelo de Kaufman y Cols (1975). Consideran tres elementos fundamentales como constitutivos de la estructura de integración y sobre ellos se construye todo el modelo. En primer lugar, se analiza el concepto de integración bajo tres aspectos: temporal (el tiempo que el niño pasa con los otros), el instructivo y el social. En un segundo elemento se consideran la planificación y la programación y como último elemento se considera la "delimitación de responsabilidades".*

- *Modelo IGE (Individually Guided Education) de Armstrong (1976). Distingue siete componentes: la estructura organizativa, la programación de la enseñanza, la evaluación, el material didáctico, los canales operativos de comunicación entre escuela-familia y comunidad, la coordinación del funcionamiento del sistema de enseñanza y, por último, un módulo de investigación.*

- *Modelo de Programación Escolar con base al análisis de tareas (Robichaud y Landry, 1978). Es un modelo de programación escolar que tiene en cuenta los objetivos de la escuela y simultáneamente las capacidades del niño deficiente. Eligen la individualización de la enseñanza y la flexibilidad.*

- *Modelo Temporal de Hundret (1982). Se planifica en tiempos: 1) comprende la elección del niño a integrar; 2) el profesor observa el comportamiento del niño y se le aplican las pruebas; 3) el equipo de integración diseña las etapas de la transición del niño a la clase ordinaria. Los distintos planteamientos de integración en cada país, con mayor o menos acierto, intentan aplicar los principios de normalización e integración".*

Como podrá observarse, los modelos se distinguen por sus fines y supuestos teóricos que asumen. De manera general, pueden caracterizarse por su dirección y ubicación en el contexto de niños y niñas con necesidades educativas especiales y de su atención a nivel personalizado y grupal, así como de la visión que prevalece en algunos de ellos sobre la necesidad de integrarlos a la escuela regular.

3.4 La educación especial y la integración educativa en México y Chiapas

En nuestro País se ha utilizado el término de Educación Especial para referirse a una actividad educativa diferente a la ordinaria, normal o general; también para denominar un campo de preocupación, de investigación y de aplicación a una realidad concreta de las situaciones excepcionales; por último, es la expresión que ha ido acuñándose para denominar una verdadera disciplina en su doble vertiente científica y práctica.

El término educación en un sentido convencional no recubre todo el campo de esta disciplina, pero se ha ido imponiendo en el uso a otros términos más específicos. La vaguedad e imprecisión de los términos se pone de relieve si consideramos que actualmente una de las características básicas de la educación es la de ser individualizada, con lo que la Educación Especial no se distinguiría de la educación normal; por otro lado, uno de los objetivos actuales de la Educación Especial es la normalización, con lo que el significado del término especial o se diluye o resulta contradictorio.

3.5 Compromisos de la política educativa nacional en favor de la educación especial y la integración educativa

3.5.1 Contexto Nacional

En México se ha utilizado el término Educación Especial para referirse a una actividad educativa diferente a la ordinaria, normal o general de la mayoría de escuelas del país; también para denominar a un campo de investigación, estudio y de aplicación a una realidad concreta de las situaciones excepcionales de la sociedad; por último, es la expresión que ha ido acuñándose para denominar a una disciplina en su doble vertiente científica y práctica. De manera específica, se entiende la Educación Especial como la atención prestada a los alumnos con necesidades educativas que van más allá de las que habitualmente cubre la escuela. Es un servicio dentro de una visión comprensiva de la educación obligatoria que se deriva de las necesidades de los educandos y que se identifica con relación al contexto escolar de ubicación.

La Educación Especial busca ser entendida como la educación de un tipo de personas con capacidades diferentes y pretende alejarse de la atención a los déficits de éstas, procurando entenderse como el conjunto de recursos educativos puestos a disposición de los alumnos y alumnas que, en algunos casos de forma temporal y, en otros, de una forma más permanente buscan ser parte de una escuela para todos y todas. Esta educación especial, que se plantea como la

respuesta a las necesidades educativas especiales (NEE), se enmarca dentro del Sistema Educativo Nacional y se concreta como el conjunto de apoyos y adaptaciones precisas para garantizar el derecho a la educación de los niños y niñas que así lo requieran.

La primera iniciativa de atención educativa a personas con signos de discapacidad, se da durante el gobierno de Benito Juárez, quien en 1867 fundó la Escuela Nacional de Sordos y en 1870 la Escuela Nacional de Ciegos. En 1914, José de Jesús González organizó una escuela para débiles mentales en la ciudad de León, Guanajuato. Entre 1919 y 1927, en el Distrito Federal, se fundaron dos escuelas de orientación para hombres y mujeres, que inician sus funciones con grupos de capacitación y experimentación pedagógica para la atención de deficientes mentales en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). En Guadalajara, el Profesor Salvador M. Lima, fundó una escuela para débiles mentales. Entre el periodo de 1929 y 1932, se creó una escuela modelo en la ciudad de México por iniciativa del doctor Santamarina en coparticipación con el maestro Lauro Aguirre, quienes visualizaron la necesidad de implementar técnicas educativas actualizadas, reorganizando el Departamento de Psicopedagogía e Higiene Escolar.

Esta instancia educativa se abocó al estudio del desarrollo físico y mental de los niños mexicanos. Sin embargo, fue hasta 1935, cuando el doctor Roberto Solís Quiroga planteó al entonces ministro de Educación Pública en el país, Ignacio García Téllez, la necesidad de institucionalizar la Educación Especial y legislar sobre la protección de los deficientes mentales por parte del Estado. Con ello se crearon otras instituciones como el Instituto Médico Pedagógico fundado y dirigido por el doctor Quiroga para atender a niños con deficiencia mental. Para 1941 el Ministro de Educación, Octavio Vejar Vázquez, propuso la creación de una escuela de especialización de maestros en educación especial, por lo que fue necesario modificar la Ley Orgánica de Educación, que entró en vigor el 7 de junio de 1943 y que posibilitó la creación de la Escuela de Formación Docente para

Maestros en Educación Especial, en 1945 incorporó dos especialidades en educación para ciegos y sordos.

En 1954 se creó la Dirección de Rehabilitación y en 1955 se incluyó la carrera de especialistas en el tratamiento de lesionados del aparato locomotor en la escuela de Especializaciones, fundándose en 1958, en Oaxaca, otra Escuela de Educación Especial. En 1959, el entonces oficial mayor de la Secretaría de Educación Pública Manuel López Dávila creó la Oficina de Coordinación de Educación Especial dependiente de la Dirección General de Educación Superior e Investigaciones Científicas, quedando a cargo de esta dependencia la profesora Odalmira Mayagoitia, quien brindó atención temprana a niños deficientes mentales y fundó la escuela de perfeccionamiento. Posteriormente, en 1962, inauguró la Escuela para niños con problemas de aprendizaje en Córdoba, Veracruz y la escuela Mixta para Adolescentes. En 1963, propició la separación de las adolescentes mujeres, en septiembre de 1966, asumió el cargo de directora de la Escuela Normal de Especialización generando reformas a los planes y programas de estudio de las instituciones formadoras.

El servicio de Educación Especial se legitima y consolida con el decreto del 18 de diciembre de 1970, dando como resultado la creación de la Dirección General de Educación Especial, con lo que se manifiesta el interés del Estado por asumir el compromiso de atención educativa a personas con discapacidad. La Dirección tenía la responsabilidad de organizar, dirigir, desarrollar, administrar y vigilar el sistema federal de educación de estas personas y la formación de maestros especialistas. Durante este periodo se experimentaron los primeros Grupos Integrados en el Distrito Federal y Monterrey y se iniciaron los Centros de Rehabilitación y Educación Especial (CREE), así como las primeras Coordinaciones de Educación Especial en los estados.

En el periodo 1976-1978 se consolidaron las experiencias de los Grupos Integrados y los CREE. En 1980, en consonancia con las políticas de la Secretaría

de Educación (SEP), se desconcentra la operación de los servicios, las coordinaciones se reestructuran en jefaturas de departamento, las cuales siguen operando en la actualidad bajo esta estructura.

Para 1982 se descentralizan a nivel nacional los niveles de Educación Especial que pasan a formar parte de la Subdirección General de Educación Básica como Departamento, transfiriéndose todos los proyectos de los servicios de educación a las Delegaciones Generales de la S.E.P. a las entidades federativas del país.

A principios de los noventa la Dirección de General de Educación Especial diseñó el proyecto de integración educativa estructurado por los siguientes modelos de atención para niños con necesidades educativas especiales: Atención en aula regular, Atención en grupos especiales en escuela regular, Atención en escuelas de educación especial y de Atención en situaciones de entrenamiento.

En 1991 se promovieron los Centros de Orientación para la Integración Educativa (COIE). En este año, la Dirección General de Educación Especial, implementó un programa de integración educativa a nivel nacional mediante cuatro modalidades: atención en el aula regular, en aulas especiales dentro de la escuela regular, atención en centros de educación especial y atención de niños en situación de internamiento. Para ello se establecieron los centros de orientación para la integración educativa (COIE) con la función de sensibilizar, informar y difundir aspectos relacionados con la integración y el seguimiento a los niños para cubrir las necesidades para una integración efectiva. No se contaba con un marco jurídico, ni con una normatividad ni con recursos para cumplir con este fin, por lo que el programa desapareció después de dos años de ser puesto en operación. Con algunas excepciones como el estado de Oaxaca, en el que la constancia y profesionalismo del personal docente y de especialistas permitió

obtener logros importantes para su mantenimiento y continuidad (SEP-DGEE,2002).

En 1995, se puso en marcha el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, del cual se derivó el Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas con Discapacidad, en el que se plantearon acciones significativas encaminadas al registro nacional de menores con discapacidad. En este mismo periodo, y como resultado de los acuerdos en materia educativa, se reorientaron los servicios de educación especial y en 1997, se realizó la Conferencia Nacional denominada Atención Educativa a Menores con NEE: Equidad para la Diversidad, convocada por la SEP y el Sindicato (García y otros, 2000).

A principios de los noventas, siguiendo las líneas de la política educativa internacional, el Sistema Educativo Nacional, inicia un proceso de transformación a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa (1992) y la reforma al artículo 3º. Constitucional (1993), en la que se destaca una escuela de calidad para todos. En México, el sustento jurídico de la Educación Especial, se soporta en la Ley General de Educación, Capítulo IV, del proceso educativo, Sección primera: de los tipos y modalidades de educación, artículos 39 y 41, así como en la Ley General de las Personas con Discapacidad, 2005.

Interesa explicar las transformaciones de la Educación Especial, su impacto en los servicios que ofrece y la resignificación que hacen los profesionales de la modalidad de su trabajo docente, de la formación y actualización que requieren para atender a las Necesidades Educativas Especiales y la Integración Educativa de los alumnos y alumnas con y sin discapacidad, derivada de la reorientación de los servicios de educación especial.

Esto implica analizar el proceso de cómo se llegó a la reorientación y favorecer con ello la Integración Educativa. A partir de los acuerdos

internacionales, el sistema educativo mexicano tuvo cambios y en 1992 se firmó de común acuerdo con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa, publicándose en 1993 parte de los acuerdos en materia de Política Educativa Nacional, La Ley General de Educación (y en congruencia) la Educación Especial se beneficia con la declaración del artículo 41 que refiere:

"La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social. Tratándose de menores de con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva. Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de educación básica regular que integren alumnos con necesidades especiales de educación".

En 1997 la Secretaría de Educación Pública y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación convocaron a la Conferencia Nacional: Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales. Equidad para la Diversidad efectuada en Huatulco, Oaxaca, durante los días 16, 17 y 18 de abril. El objetivo general de la conferencia era establecer un acuerdo para la atención educativa de los alumnos con n.e.e, para atender a la diversidad con equidad (Guajardo y Ramos, 1997).

En la Conferencia Nacional al referirse a la actualización y formación profesional del docente, reconoce la formación inicial como también la práctica cotidiana en la cual se debe implementar estrategias de actualización permanente para dar funcionamiento a la capacitación del docente. Por tal razón las instituciones como los centros de maestros, las escuelas normales regulares y especiales del nivel básico favorecerán el intercambio común, siendo congruentes con el Programa para la Transformación y Fortalecimiento Académico.

En el rubro de la formación y actualización docente el Documento Base de la Conferencia Nacional establece que en relación al acuerdo de la modernización

educativa de 1992, los profesores activos deberán actualizarse permanentemente. ésta deberá ser intencionada y participativa siendo imprescindible los saberse y experiencia del docente. Se propone por tanto que los cursos se efectúen a través de fuente y cascada con la intención de compartir recíprocamente los conocimientos.

En palabras de Guajardo y Ramos (1997:49) destacan que

"Impulsar la actualización docente, como parte de la integración educativa pretende dar atención a los alumnos con n.e.e. con o sin discapacidad en escuelas ordinarias en el principio todos iguales todos diferentes, porque todos son diferentes y porque lo normal es ser diferente unos de otros. En este sentido no se pretende formar al profesor regular en un especialista, sino trabajar de común acuerdo con el maestro especial para favorecer la integración escolar y educativa de los alumnos. La posibilidad de los cursos queda abierta a personal docente y directivos".

Los autores señalados (p.11) especifican que

"Los cambios en educación especial han sido significativos principalmente en el aspecto curricular, anteriormente los servicios de educación especial proporcionaban atención educativa con su propio esquema curricular paralelo al currículum ordinario, pero a raíz del seguimiento y transformación de la integración educativa se modifica y los profesores de educación especial tienen que hacer uso de la estructura curricular básica, por lo que tienen que adentrarse a los cursos de educación regular. Así la universalización del currículum básico obligó a la actualización de los docentes especiales, presentándose dificultades al principio de este proceso de transición"

La integración educativa ha propiciado cambios en el quehacer docente en educación básica, las escuelas normales se ven en la necesidad de reestructurar el plan curricular, precisamente en el plan 1997 el diseño curricular de la licenciatura de educación primaria, se integra a la estructura curricular la materia de Necesidades Educativas Especiales en el tercer semestre. Con esta reforma se da respuesta a los acuerdos de Jomtien, Tailandia y de Salamanca, España, con el propósito de formar docentes que atiendan las NEE de los alumnos.

La Reorientación de los Servicios de Educación Especial y su funcionamiento es responsabilidad de cada gobierno estatal, el documento base establece plazos para la reorientación operativa de los servicios, cada entidad

deberá diseñar plazos en relación a ciclos escolares teniendo ésta como base un máximo de tres fases; ciclos escolares 1997-1998, 1998-1999, 1999-2000.

En el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 se enfatizó la atención a menores con necesidades educativas especiales, soportándose la propuesta con la realización de la Conferencia Nacional de Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales, Equidad para la Diversidad, que logró congregar a la Secretaría de Educación Pública, al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, autoridades educativas y organismos no gubernamentales, de la que se derivó la consideración de ofrecer una educación inicial básica para todos los niños independientemente de su condición física o social.

En respuesta a la recomendación, en muchos estados de la nación, la Educación Especial reorientó sus servicios para estar en condiciones de dar respuesta a los nuevos requerimientos que la sociedad y las nuevas políticas educativas internacionales demandaban. Esta reorientación incorpora dos modalidades de atención: Los Centros de Atención Múltiple (CAM) y Las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER).

La integración se circunscribió en torno a dos ejes: escolar y social, procurando brindar una atención que cumpliera con los propósitos educativos del currículo básico y no una atención centrada en el sujeto desde un modelo terapéutico y asistencial. Esto supuso la propuesta de incorporación de la educación especial como parte de la Educación Básica. Como soporte al proceso de integración se realizó la Conferencia Nacional Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales: Equidad para la Diversidad, en 1997, en Huatulco, Oaxaca, México.

De la revisión conceptual, metodológica y organizativa de la educación especial surgieron propuestas relacionadas con la concepción de la integración como un proceso que permite el acceso al currículo de Educación Básica a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales y se propicie la integración de los alumnos a los servicios regulares de educación básica, así como la caracterización de las Necesidades Educativas Especiales: un alumno tiene Necesidades Educativas Especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno sociofamiliar o por una historia de aprendizaje desajustada) y necesita para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículo (en su carácter interactivo y relativo).

Como parte de la política pública y ante la necesidad de favorecer la inclusión de todos los niños, niñas y jóvenes al sistema educativo, el Gobierno Federal en el año 2002 pone en marcha el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la integración Educativa que tiene como requerimientos primordiales

"Contribuya a la constitución de una sociedad incluyente donde todos los hombres y mujeres tengan las mismas oportunidades para acceder a una vida digna... constituye según los acuerdos establecidos en el compromiso social para la calidad de la Educación- un reto que involucra al magisterio nacional, a las madres y a los padres de familia, a las autoridades educativas estatales, a los medios de comunicación masiva a las organizaciones civiles y a la sociedad en su conjunto" (SEP, 2002:7).

El Plan Nacional de Desarrollo (2001-2006) se apoya en tres postulados fundamentales: humanismo, equidad y cambio. Incorpora como criterio central para el desarrollo la Inclusión, planteada desde el área del desarrollo social y humano, mejorar los niveles de educación y bienestar de los mexicanos y, acrecentar la equidad y la igualdad de oportunidades y la promoción y fortalecimiento del desarrollo de las personas con discapacidad.

Señala que un sistema educativo que no logra asegurar el derecho a una Educación Básica de buena calidad para todos, y las condiciones para acrecentar, hacer accesibles y diversificar las oportunidades de formación para la vida y el trabajo, actuará como instrumento de exclusión social.

El primer objetivo estratégico de la Educación Básica Nacional establecido en este programa es alcanzar la justicia educativa y la equidad en los siguientes términos: garantizar el derecho a la educación expresado como la igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro educativo de todos los niños y jóvenes del país en la Educación Básica. Las políticas a desarrollarse para el logro de este objetivo serán: compensación educativa, expansión de la cobertura educativa y diversificación de la oferta, fortalecimiento de la atención educativa a la población indígena y educación intercultural para todos.

El segundo objetivo estratégico implica la integración y articulación de los tres niveles de la Educación Básica para garantizar la continuidad curricular y la calidad del proceso y logro educativo. Asimismo, garantizar que todos los niños y jóvenes que cursen la Educación Básica adquieran conocimientos fundamentales, desarrollen las habilidades intelectuales, los valores y las actitudes necesarias para alcanzar una vida personal y familiar plena, ejercer una ciudadanía competente y comprometida, participar en el trabajo productivo y continuar aprendiendo a lo largo de la vida.

Las políticas a desarrollar para el logro de este objetivo son: articulación de la Educación Básica, transformación de la Gestión Escolar, fortalecimiento de contenidos específicos y producción de materiales impresos, fomento al uso educativo de las tecnologías y de la información y comunicación en la Educación Básica, fomento a la investigación y a la innovación educativa, formación inicial, continua y desarrollo profesional de los maestros y diseño, puesta en práctica y

evaluación del proyecto escolar, como un instrumento de gestión que contribuya a establecer las condiciones para lograr aprendizajes de calidad.

Ésta surge como una propuesta del Estado y a la vez como una petición por parte de muchas familias que diariamente se formulaban preguntas de cómo integrar a sus hijos con NEE a las escuelas regulares. Profundizando en este sentido, se fue analizando que la educación especial, dentro del organigrama de la Secretaría de Educación, no tenía la jerarquía para normar el proceso que se da en las escuelas regulares, y esto se reflejaba en la dificultad que tenían la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER) y las escuelas regulares, para conseguir los apoyos necesarios a los que se comprometían las autoridades educativas y los mismos docentes.

No existía claridad ni acuerdo en cuanto a las funciones necesarias sobre el papel que deben asumir todo el equipo interdisciplinario (Directivos, docentes, padres de familia, sociedad, alumnos, autoridades educativas) y muchas veces la integración se daba por el interés y la voluntad del mismo alumno o de sus padres y no como resultado de un trabajo concertado entre todos, con funciones y responsabilidades claras.

En la actualidad, no existe un espacio físico ni horario previsto para el diálogo entre maestros de las escuelas regulares y equipo de apoyo, por lo que los docentes de las escuelas regulares se sienten sin la información necesaria e incompetentes para atender a estos niños y en muchos casos expresan su frustración por falta de capacitación; es aquí donde surge la necesidad de realizar un proyecto estatal que de atención inmediata a estos alumnos, capacite e informe oportunamente a todos los docentes y fortalezca su entorno social, ante la realidad que hoy se vive.

3.5.2 Contexto Estatal

La Educación Especial en Chiapas data de 1971, surge de un convenio signado entre la Secretaría de Educación del estado de Chiapas y la Dirección de

Educación Especial de la Secretaría de Educación Pública, que propició la creación de escuelas que brindaran atención a niños con capacidades diferentes.

En 1971 se fundó la Escuela de Educación Especial de Tuxtla con atención de alumnos con Deficiencia Intelectual; en julio de 1974 se crea la Clínica de Audición y lenguaje, la cual, en 1975, es trasladada al Centro Educativo de Discapacidad Intelectual que contaba con sus propias instalaciones. En 1976, se funda en Comitán la Escuela de Educación Especial, la cual inició labores apoyada con recursos voluntarios, hasta que en 1978, se le otorgan los recursos oficiales correspondientes. En este mismo año en San Cristóbal de Las Casas, se crea el Centro de Educación Especial que posteriormente se reorganiza como Centro Psicopedagógico. Es de aclarar que hasta 1978, la modalidad de educación especial no contaba con planes y programas para la atención de niños y niñas con necesidades educativas especiales, ni con supervisión técnica.

En 1978 se diseña el proyecto de creación de grupos integrados con la finalidad de formalizar el servicio educativo que prestaba la Educación Especial, buscando con ello erradicar la visión de que Educación Especial era una instancia para personas con algún tipo de discapacidad, concretándose en 1979, con la creación de dos Unidades de Grupos Integrados. Para fortalecer estas acciones se funda en San Cristóbal de las Casas, la Escuela de Educación Especial en su modalidad de Atipicidades Múltiples.

Debido al aumento de la población escolar, en 1980, se hizo necesaria la reestructuración de los servicios de Educación Especial, transformando las áreas de atención en escuelas: El área de Audición que formaba parte de la Clínica de Audición y Lenguaje se convierte en Escuela de Audición, El área de lenguaje y aprendizaje en Centro Psicopedagógico, quedando sin modificación alguna, la Escuela de Deficiencia Mental que desde un principio estaba funcionando de esta manera. Con base en los nuevos lineamientos establecidos, se reestructuraron

también las Unidades de Grupos Integrados. Se inicia así todo un programa de atención a alumnos con deficiencia mental y problemas de audición.

En 1981 se celebró el Año internacional del minusválido, declaración que permitió la organización de la primera semana cultural de educación especial apoyada con conferencias y juegos deportivos. En este mismo año, la Dirección de Educación Especial fortalece las Coordinaciones de los estados y se desarrolló todo un programa de asesorías técnicas en las áreas de deficiencia mental, grupos integrados y control escolar. Se realizan de igual forma nuevas reorientaciones, modificándose la estructura de Grupos Integrados, incrementándose el número de docentes, de 7 a 10, más el equipo de apoyo, lo que permitió ampliar la cobertura a más número de Grupos Integrados en Tuxtla Gutiérrez, Tapachula y Comitán. Estas acciones se vieron acompañadas con la creación en Tapachula de una escuela oficial de educación especial, la cual inicia sus actividades con 2 maestros de deficiencia mental, 1 maestro de audición y 1 psicólogo.

En el periodo correspondiente al año de 1982 prosiguieron acciones significativas para la educación especial, inaugurándose en Tuxtla Gutiérrez el edificio de la Escuela de Educación Especial, se crea el servicio de Grupos Integrados en San Cristóbal de las Casas y se consolidan las asesorías técnicas de audición y sicología.

En este mismo año se descentraliza a nivel nacional los niveles de Educación Especial y Educación para Adultos, pasando la primera a formar parte de la Subdirección General de Educación Básica como Departamento y se transfieren todos los proyectos de los servicios de educación a las Delegaciones Generales de la SEP en los estados. En septiembre de 1983 se crean las asesorías técnicas de Trabajo Social, Educación Sexual y Lenguaje. En estas mismas fechas se crea otra Unidad de Grupos Integrados para atender

localidades cercanas a Tuxtla Gutiérrez, y Cintalapa, inaugurándose la escuela de Educación Especial en Comitán y Tapachula.

De 1983 a la fecha, Educación Especial sigue brindando sus servicios con mayor cobertura en la entidad y se han incrementado significativamente los servicios en mayor número de municipios, experimentado transformaciones sustanciales en razón a los cambios y propuestas generados a nivel internacional, hasta llegar a la actual búsqueda de la integración educativa y diseño del modelo de educación inclusiva.

En cumplimiento a lo estipulado en la política internacional y nacional el Gobierno del Estado de Chiapas, a través de la Secretaría de Educación, Dirección de Educación Básica y Departamento para la Integración Educativa, asume el compromiso de elevar la calidad educativa con la atención en la equidad a todos los niños, niñas y jóvenes de educación inicial y básica, teniendo como eje central, el desarrollo del ser humano a través de la calidad educativa comprendida en sus fundamentos y principios de la integración educativa.

La integración educativa en Chiapas, se soporta principalmente en tres aspectos sustanciales: 1) El hecho de que los niños con necesidades educativas especiales aprendan en la misma escuela y en la misma aula que los demás niños, de esta manera comparten los mismos espacios y el mismo tipo de educación, lo que puede variar es el tipo de apoyo que se ofrezcan a estos niños, por lo que queda claro que la integración de un niño depende fundamentalmente de los apoyos que le ofrezca la escuela y su entorno; 2) La necesidad de ofrecerles todo el apoyo que requieran, lo cual implica la realización de adecuaciones curriculares para que las necesidades específicas de cada niño puedan ser satisfechas, tomando en cuenta que para esto existe la necesidad de realizar la evaluación basada en el currículo que no sólo tenga en cuenta las características o dificultades del niño o joven; si no también sus posibilidades y los cambios que requiere el entorno que lo rodea.

Este tipo de evaluación permite principalmente determinar lo siguiente: principales habilidades y dificultades del alumno en las distintas áreas, naturaleza de sus necesidades educativas especiales y tipo de apoyo que requieren para satisfacer estas necesidades; 3) La importancia de que el alumno(a) y/o el maestro reciban todo el apoyo y la orientación del personal de educación especial siempre que sea necesario, ya que sería demasiado difícil la integración de un niño sin estos profesionales, por lo que de esta forma se integraría de forma total y se evitaría el traslado como una manera de inserción arbitraria.

Además de la observancia de lo especificado en el Artículo Tercero Constitucional, en la Ley General de Educación y en la Ley General de las Personas con Discapacidad, la educación especial en Chiapas, se sustenta y apoya en lo establecido en la constitución Política del Estado y en los principios legales estipuladas en la Ley de Educación para el Estado de Chiapas (2004) y en la Ley Estatal de las personas con discapacidad.

El reconocimiento y atención de la diversidad aparecen establecidos en la Ley de Educación para el estado de Chiapas, Título Primero, Capítulo Único, disposiciones Generales, Artículo 2, inciso III: Educación y, para el caso de la educación especial, en el Capítulo IX, de la Educación Especial, artículos 61 y 62, cuyos contenidos precisan la ubicación curricular de la educación especial como una modalidad del nivel básico en el primero y, sobre la promoción, organización y desarrollo de la integración educativa para el segundo. Principios que se retoman en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 y que se concretan en acciones específicas en el Programa Estatal de Educación 2001-2006.

El cuadro siguiente ilustra las transformaciones de los servicios de Educación Especial en México, cambios que se incorporan a la Educación Especial y propuesta de Integración Educativa en Chiapas.

ANTES	DESPUÉS
<ul style="list-style-type: none"> - Centro de Capacitación de Educación Especial CECADDEE. - Centro de Intervención Temprana. CIT. 	<ul style="list-style-type: none"> - Centro de Atención Múltiple. CAM.
<ul style="list-style-type: none"> - Centro de orientación Evaluación y Canalización. COEC. - Centro de Orientación para la Orientación Educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Unidades de Atención al Público.
<ul style="list-style-type: none"> - Grupos Integrados. - Centros Psicopedagógicos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Unidades de Servicio de Apoyo a la Escuela Regular. USAER.
SIN REORIENTAR	REORIENTADOS
<ul style="list-style-type: none"> - Centro de atención múltiple alterno. - Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (aprendizaje). - Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (CAS) 	<ul style="list-style-type: none"> - Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (U.S.A.E.R.)
<ul style="list-style-type: none"> - Centro de Atención Múltiple. Inicial. - Centro de Atención Múltiple. Audición. - Centro de Atención Múltiple. Escuela. - Centro de Atención Múltiple. Laboral. 	<ul style="list-style-type: none"> - Centro de Atención Múltiple. (C.A.M.)

Evolución de los servicios de Educación Especial

Las escuelas de educación especial continúan teniendo vigencia y el modelo desarrollado en ellas seguramente deberá revisarse y adecuarse. El manejo de la escritura en Braille o el lenguaje gestual para niños sordos, por ejemplo, son aspectos que difícilmente puede asumir la escuela regular. Debe señalarse que las escuelas de educación especial sólo se encuentran en algunas localidades urbanas.

Si bien las oportunidades de acceso y permanencia a la educación básica se han ampliado, ahora se hace necesario considerar como parte de este nivel educativo a los alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas especiales, asociadas o no a una discapacidad física o intelectual, así como a la población con capacidades y aptitudes sobresalientes. Para lograr la equidad de oportunidades educativas ante la diversidad en el aula, es necesario realizar adecuaciones curriculares y en muchos casos adaptaciones arquitectónicas, a fin de que la escuela regular pueda contar con el acompañamiento y asesoría de las Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Estas funcionan primordialmente en primaria, algunas en preescolar y secundaria.

3.5.3 La USAER y la Integración educativa

La Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) es un servicio que se ha consolidado gracias a las experiencias de la Unidad de Grupos Integrados destinada a la atención de grupos de alumnos de escuela regular que presentaban dificultades en la adquisición inicial de cálculo mental y la lecto-escritura (SEP, 2002). La Unidad de Grupos Integrados era un servicio de educación especial que brindaba servicios a la escuela regular, atendiendo los problemas de aprendizaje de los niños de 1er. grado de la escuela primaria.

Los grupos se conformaban por 20 alumnos bajo la coordinación de un maestro que se valía de una metodología especial para facilitar a los niños el acceso a la lecto-escritura y al cálculo. Con los niveles de ayuda y atención que brindaba el profesor, permitía a este grupo de niños en un periodo variable, reintegrarse a su grupo de procedencia y con ello alcanzar los contenidos de aprendizaje al igual que sus compañeros del grupo regular. Los alumnos que eran incorporados al Grupo Integrado deberían ser los niños y niñas que en el primer grado y después de un corto periodo de trabajo escolar presentaban dificultades de aprendizaje y no lograban avances significativos en la apropiación de los contenidos escolares.

Estructura y funcionamiento

El manual de organización, los Lineamientos de los Servicios de Educación Especial para atender las NEE y los videocasetes del Programa de Integración Educativa (SEP, 2002), permiten visualizar que el personal que labora en esta modalidad educativa tiene una gama determinada de funciones que realizar, las cuales se distribuyen de acuerdo con la especificidad del campo de atención y la formación de los docentes y especialistas que laboran en ella.

Tomando como base los Lineamientos de los Servicios de Educación Especial para Atender las Necesidades Educativas Especiales (NEE), la USAER contempla en su organización un Supervisor (a) de Zona, un Director de la Unidad, personal administrativo, personal docente, maestro (a) de apoyo y el equipo de apoyo conformado por Área de Psicología, Lenguaje y Comunicación y Trabajador (a) Social (SECH, 1999).

De acuerdo con el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y la Integración Educativa (2002), los Centros de Atención Múltiple (CAM) atienden a la población de los niveles inicial, preescolar, primaria y capacitación para el trabajo con discapacidades físicas y/o intelectuales permanentes, que no han cubierto las condiciones necesarias para integrarse a una escuela regular y, por tanto, requieren de una educación acorde con el currículo regular, pero con adecuaciones metodológicas a los programas, que permitan atender dificultades de audición y lenguaje, debilidad visual y ceguera, discapacidad motora y/o intelectual.

Aunque actualmente no se cuenta con información oficial reciente sobre la demanda potencial, la realidad observada reclama la necesidad de ampliar la cobertura en localidades rurales marginadas, indígenas y no indígenas, con el incremento de servicios y la asignación de recursos financieros, materiales y

humanos suficientes. Además de la necesidad de crear nuevos servicios de educación especial, es importante señalar que los existentes pueden ampliar su radio de atención a otros niveles y modalidades educativas, así como a escuelas, zonas y localidades próximas a su ubicación.

La precisión de los fines y propósitos de la educación especial en el marco de la integración educativa permite no dejar pasar desapercibidos aspectos relacionados con el reconocimiento y atención de la diversidad desde los postulados de la legislación educativa y su organización y práctica concreta en las escuelas regulares. La integración educativa puede concebirse como una estrategia para promocionar y favorecer la participación de los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin algún tipo de discapacidad y sus familias en los ámbitos de la comunidad educativa y vida del aula. Este aspecto resulta de vital trascendencia porque supone la concepción del niño con necesidades educativas especiales como un ciudadano de plenos derechos, lejos de su clasificación como paciente o deficiente, y de las categorizaciones más recientes de cliente de servicios especializados.

La identificación y análisis de las dimensiones legal y práctica de la integración educativa posibilita reconocer que todavía se transita por un sendero pedregoso, poco claro y alentador. Desde la legislación vigente en materia de atención a la diversidad, de atención e incorporación al aula regular a niños y niñas con necesidades educativas especiales se norman y prescriben los lineamientos y las estrategias de organización para la integración educativa. La propia legislación establece un modelo de aportación de recursos y los lineamientos normativos para el óptimo desarrollo de este tipo de acciones, en los que claramente se enuncia que se deberán evitar los mecanismos de segregación escolar, que se deberán facilitar los procesos de integración de los niños y niñas con NEE en las escuelas regulares y favorecer el proceso educativo en igualdad de condiciones (SEP, Programa Nacional, 2002).

El análisis de la propuesta de integración educativa como una acción política permite conocer que los periodos que median entre las necesidades percibidas por la gente, la inclusión de éstas en la agenda política, la adopción de decisiones para ejecutarlas y su posterior implantación, están llenos de procesos de negociación y estrategias sutiles en las que se implican todos los afectados por esas políticas.

Es evidente que se asigna a esta tarea educativa, sin duda importante y significativa para la comunión entre los seres humanos e incorporación de la riqueza de la diversidad en las aulas, una importancia capital, indicando a las instituciones educativas y a los docentes que se acojan fielmente al programa de integración educativa. Resulta obvio que se impone un modelo basado en una visión individualista de los problemas de los niños y niñas y de la escuela como un espacio de carácter compensatorio y de prestación de servicios especiales. No obstante, el quehacer del profesor de apoyo a la integración se desarrolla, en gran medida, a través de complejos procesos de negociación con las distintas instancias y actores de la escuela regular implicados en la integración: alumnos, profesores, directivos y familias.

Esta estrategia de negociación ha sido claramente matizada en el esquema conceptual presente en la experiencia de las instituciones que participan en el programa de integración en lo relacionado con los contenidos educativos, tiempos de atención, recursos didácticos para la enseñanza, tiempos de enseñanza-aprendizaje, estrategias de enseñanza-aprendizaje, resultando penosa la travesía tendiente a lograr que los docentes acepten a los niños y niñas con necesidades educativas especiales en sus clases, a pesar de ofrecerles una serie de ayudas como la información sobre los niños y niñas, acompañar a profesor en clase, organizar actividades para todos y apoyar la sensibilización de los grupos para lograr la aceptación de los niños diferentes. Muchas veces, y esa parece ser la realidad presente en nuestras escuelas, después de todo el complejo proceso de negociación y llegados a los acuerdos pertinentes, se suscitan situaciones

problemáticas que obstaculizan la implantación y desarrollo armónico del programa nacional de integración educativa.

A decir de Dueñas (1991), diversos parecen ser los factores que hasta el momento impiden el desarrollo de acciones reales que permitan afrontar socialmente el problema de la diversidad, facilitando el contacto social y un modo de exponer y facilitar la convivencia con el otro, hasta ahora considerado diferente, distinto al alumno o alumna de la escuela regular. La aceptación y desarrollo real del programa de integración educativa propuesto por las instancias gubernamentales, pasa por un momento de incertidumbre, porque conceptualmente los docentes no tienen plena claridad de su sentido y significado, la configuración del tiempo resulta ser otro aspecto importante de la nueva tarea, así como la incorporación y desarrollo de nuevas estrategias de enseñanza. Por consiguiente:

"Esta ausencia de conceptualización teórica y de reflexión compartida dificulta que la nueva cultura impregne el discurso y el comportamiento actual. La tradición respecto a la educación especial llevó a muchos docentes de la escuela regular a aceptar la integración educativa porque creyeron que era algo que no les iba a afectar en absoluto, de igual modo que no les había afectado anteriormente la existencia de unos cuantos niños o niñas en una clase con un profesor dedicado a ellos" (Dueñas, 1991:58).

El diagnóstico que se presenta en el Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y de la Integración Educativa (2002), coincide con los planteamientos del autor antes señalado al considerar que existen una serie de factores que explica la situación actual de la educación especial e integración educativa, señalándose como los más representativos: imprecisión en la misión de los servicios de educación especial, desarticulación entre educación especial y regular, el carácter de la educación especial en el contexto de las instancias de educación básica, la falta de apropiación y práctica de los lineamientos sobre la organización y el funcionamiento de los servicios de educación especial y la insuficiencia de recursos humanos, financieros y materiales.

Llama la atención que en este mismo documento se enuncia categóricamente (SEP:30) que

"No existe una relación interinstitucional efectiva que permita optimizar los recursos para atender a los alumnos y las alumnas con necesidades educativas especiales, prioritariamente aquellos con discapacidad. Esto se refleja en la distancia entre la educación inicial y básica general, por un lado, y la educación indígena y comunitaria, por otro; en la debilidad del vínculo entre el sistema educativo y el sistema de salud para la identificación y atención temprana de los niños con discapacidad; en el escaso aprovechamiento de los espacios que concede la Ley General de Radio y Televisión a las instituciones públicas para promover una aceptación de las personas con discapacidad, y en la inexistencia o falta de funcionamiento -prácticamente en todas las entidades- de los consejos estatales consultivos para la integración de las personas con discapacidad".

Por lo que puede decirse que la integración educativa se aceptó por razones muy distintas a las necesidades de la integración educativa real sin que mediaran procesos de formación inicial y de concientización del magisterio de la escuela regular y por el papel de la tradición del magisterio nacional en materia de atención a niños y niñas con necesidades educativas especiales.

En el contexto de la formación de los docentes, la evidencia demuestra que la información concreta, generada en la práctica y compartida entre los profesores, especialmente con el de apoyo, junto con la experiencia de tener niños integrados en sus salones de clases, son las vías más cercanas de formación que están teniendo muchos profesores y profesoras respecto a estos niños y su proceso de escolarización.

El modelo político de integración adoptado enfatizando los recursos externos y desconsiderando la formación de los profesores y profesoras, está dando lugar en la práctica a que la formación sea el aspecto más descuidado y menos conseguido como ponen de relieve incluso las evaluaciones oficiales (SEP, 2002). En este contexto, los profesores y profesoras no disponen de estructuras colectivas ni de apoyos suficientes para organizar sus estrategias de formación sobre su práctica con la integración, dejando pasar la oportunidad de que la integración sea un inicio de reflexión e investigación sobre su práctica, haciéndose

de pendientes de otros profesionales para organizar sus estrategias didácticas. Esto, no sólo se desprende de las observaciones oficiales realizadas en el documento de 2002, sino que puede observarse en las prácticas reales, como sería el caso de la USAER de Palenque, Chiapas.

Derivado de las observaciones propias del quehacer cotidiano en la USAER, puede decirse que, si bien los profesores están motivados para enseñar bien a sus alumnos, hacerlos crecer y contribuir a su desarrollo en la escuela regular, esto es muy lento y con demasiadas dificultades cuando se trata de niños o niñas con necesidades educativas especiales, lo que plantea serias dificultades para el desarrollo de una práctica docente enraizada en acciones con otro tipo de niños. Razón por la cual el trabajo del profesor de apoyo a la integración se desarrolla, en gran medida, a través de complejos procesos de negociación con los docentes de la escuela regular implicados en la integración.

La experiencia vivida desde el inicio de la propuesta de integración educativa, permite reconocer que la integración de un niño o niña con necesidades educativas especiales presenta una serie de dificultades que aun están lejos de ser resueltas. Es notorio todavía el regreso al discurso segregador que se realiza con suma facilidad ante cualquier circunstancia y contratiempo, de modo que las soluciones que siempre se ven más viables conllevan dirección de aislamiento, tanto si se refieren a problemas que presentan niños de modo individual, como si se refieren a problemas organizativos y de disciplina.

Esto pone de relieve el distanciamiento existente entre el discurso oficial plasmado en la legislación y las prácticas reales en las escuelas regulares. Hecho que plantea crudamente la duda acerca de si las políticas públicas oficiales tienen capacidad, como enuncian en el discurso, para intervenir eficazmente en la supresión del etiquetaje al que algunos grupos sociales someten a otros o para cambiar las actitudes manifiestas de profesores, profesoras, padres y madres de

familia con respecto a los niños y niñas con necesidades educativas especiales que se pretenden integrar en las escuelas regulares:

CONCLUSIONES

Como resultado del análisis de los documentos relacionados con la educación especial e integración educativa, tanto de Europa como de México, puede ahora decirse que la presencia y atención de la diversidad en educación constituye una realidad presente en todo sistema educativo. El recorrido documental permitió reconocer la complejidad del tema en estudio y las diversas maneras en que ha sido abordado, desde respuestas que se configuran en un marco de carácter selectivo, aquellas que responden a una concepción compensatoria de la educación en la diversidad y las que se plantean la educación como desarrollo y promoción de personas diferentes integradas en una sociedad inclusiva.

Desde el primer ámbito, el selectivo, es evidente que no se reconoce la diversidad humana, se considera la diversidad como la relación entre lo normal y lo problemático o anormal. La respuesta compensatoria responde a una clara voluntad incluyente y más positiva de la diversidad humana en educación. La educación como proyecto de promoción y desarrollo parte de la premisa de considerar la diversidad en sus diferentes manifestaciones, como una riqueza intrínseca que caracteriza la realidad humana. La educación se considera como un instrumento de promoción y desarrollo personal y social y no como un instrumento de jerarquización y clasificación.

Derivado del análisis y reflexión del discurso construido por diversos estudiosos del tema y de nuestra observación de la realidad manifiesta en las diversas instituciones educativas, puede reconocerse que en la relación escuela y diversidad confluyen múltiples estrategias que seguramente desencadenan inquietudes, preocupaciones, conflictos. Se piensa en una educación y escuela que se haga cargo, que no ponga afuera el origen del problema ni el problema en sí mismo. Por eso uno de los retos que se plantea hoy a la educación es encontrar

el equilibrio entre aquellos docentes llamados románticos, los pragmáticos y los negadores. Entre aquellos que tienen una noción más poética, poco reflexiva o acrítica de la diversidad y los que son utilitaristas. Así también están los que adhieren exclusivamente a las declaraciones de los documentos y se conforman con las frases hechas de la democracia. Y también los que logran una buena dinámica en el aula, para eludir los conflictos cognitivos y socioafectivos.

Por otro lado están los que tratan a los alumnos como si fueran iguales entre sí, anulando las diferencias, con el argumento de que todos los niños son iguales por ser simplemente niños. Generalmente este tipo de docente teme ser reconocido como discriminador e, indiscriminadamente y en aras de la tolerancia y la compasión, deja afuera de su responsabilidad lo que tendría que ser de su competencia.

La revisión de distintas fuentes que versan sobre el campo de la educación especial e integración educativa, permitió reconocer que en la actualidad se han gestado cambios importantes en educación especial; uno de ellos, quizá el más relevante, se refiere a que la noción de discapacidad no puede centrarse sólo en la descripción de las características personales, sino que se ha empezado a reconocer en la presencia, mantenimiento y/o erradicación de ella, a la interacción que existe entre las características individuales y las demandas especiales que el ambiente ejerce sobre los individuos. Así, desde que se acepta que el medio influye en el modo de conceputar a los sujetos singulares y las necesidades educativas especiales, el campo de la educación especial se ha modificado, estudiándose a las personas con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, dentro de una compleja interacción con las fuerzas ambientales que las rodean.

Esta modificación en la concepción, en la que la educación especial se transforma desde la visión médica y asistencial hacia una perspectiva educativa y ecológica, constituye un reto en lo que se refiere a lograr cambios en la

metodología de evaluación, intervención, prevención e investigación. Lo anterior implica la necesidad de trabajar efectivamente de manera interdisciplinaria, así como la búsqueda de mayores recursos tanto humanos como materiales, para la instrumentación no sólo de programas inmediatos sino de investigaciones y programas de evaluación-intervención a largo plazo.

No obstante, el análisis de estas fuentes y nuestra propia experiencia en el ámbito de la educación especial e integración educativa, permiten reconocer que el cambio sociocultural y pedagógico pregonado por la propuestas de integración de niños y niñas con necesidades educativas especiales a la escuela regular, trajo consigo, que estos cambios hayan desencadenado una serie de procesos contrarios a lo previsto desde lo político, afectando tanto a los niveles conceptuales como al comportamiento de los profesores y padres de familia que todavía se resisten a convivir con lo singular en la escuela. Toda vez que aún se presentan problemas para entender el sentido de la integración y de las prácticas concretas en las escuelas regulares para la incorporación y atención de educandos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad.

Los cambios provocados por la integración escolar han afectado, hasta ahora, más la superficie de la organización escolar que al fondo de sus estructuras. Las circunstancias y mecanismos desarrollados dificultan mucho más modificar las estructuras, que los cambios que afectan a los individuos. Las leyes que rigen los cambios sociales no son iguales que las leyes que rigen los cambios en las personas. Esto explica el por qué la integración educativa, hasta el momento, solamente haya afectado sólo a sujetos aislados y no a la estructura organizativa del sistema educativo y de las instituciones educativas.

En este sentido, puede decirse, de acuerdo con las aportaciones de los autores consultados y de las propias vivencias en el ámbito de la educación especial y de la integración educativa, que todavía el movimiento de integración presenta un carácter embrionario que le impide poder llegar y ser incorporado a la

vida institucional de la escuela y de la sociedad en general, no únicamente de las familias, como tanto se pregonaba. Hasta ahora, se notan pocos avances determinados por las contradicciones inherentes a la propia formación del personal que labora en las escuelas regulares y en la educación especial respecto a los procesos de incorporación y aceptación de niños y niñas con necesidades educativas especiales al sistema regular.

Aún no se cuenta con diagnósticos que informen sobre los efectos de la integración escolar y no se notan muchos progresos en la elaboración y asimilación del discurso de normalidad que sustituya al viejo discurso de la discapacidad como sinónimo de anormalidad. Presenciamos todavía el debate entre la autonomía de las escuelas regulares y la incorporación de los niños y niñas en sus aulas.

La integración escolar, en el caso de México, puede ser definida en el contexto de su implantación concreta, como un fenómeno de relaciones interpersonales entre individuos y colegiados que frecuentemente entran en contradicción motivados por intereses distintos. La implantación del programa de integración escolar en la escuela regular ha traído consigo incertidumbres y una serie de problemas entre los distintos actores directamente implicados en él, sobre todo, por la carencia de formación inicial y experiencia para trabajar con niños y niñas con necesidades educativas especiales.

Este reconocimiento nos orienta hacia la construcción de puentes entre nosotros y los otros para actuar en las complejas situaciones de la escolaridad. De esta manera se posibilitará el posicionamiento profesional que la escuela y los docentes necesitan para la educación en y para la diversidad. La escuela no puede asumirse como la única institución que solucione los problemas complejos de la población escolar y docente diversa. Es innegable que en el proceso de integración educativa, se requiere de la participación de todas aquellas instancias y actores que directa o indirectamente tengan que ver con esta importante tarea

en pro de la incorporación y no exclusión de la diversidad como riqueza de la sociedad. Necesitamos estar todos integrados en redes cooperativas, así como también los poderes políticos tendrán que respaldar y sensibilizarse ante las diferentes realidades. La escuela y los maestros se hacen cargo de la formación del sujeto, asistiéndolo pedagógica y didácticamente. Pero también demandan y delegan en quienes corresponda aquello que les compete a otros sectores sociales. No es cuestión de unos u otros, sino de todos.

La idea de que la escuela ha de adaptarse a las necesidades de los alumnos, implica la necesidad de un instrumento para lograrlo. Este no es otro que el curriculum. La diferenciación curricular ha constituido, tradicionalmente, la respuesta que, desde el enfoque deficitario de la educación especial, se ha venido proporcionando a los alumnos con necesidades educativas especiales y que consiste esencialmente en organizar el sistema escolar de forma que los alumnos diferentes reciban la enseñanza en contextos normalizados como la escuela ordinaria pero con programas distintos (curriculum diferenciado) en clases separadas o en grupos diferentes. Sin embargo, en la realidad de nuestras escuelas, se detectan situaciones problemáticas que plantean dilemas acerca de la eficacia de la diferenciación curricular, lo cual nos lleva a reflexionar sobre si las escuelas serán capaces de diseñar y desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje significativos para todos y cada uno de las alumnas y alumnos que asisten a ellas.

La atención a las necesidades educativas especiales en el contexto de la diversidad desde el curriculum general, conlleva ineludiblemente la potenciación de la motivación, los logros y los progresos de cada uno de los alumnos, sin que esto suponga negar o ignorar las diferencias. De ahí la necesidad de que, desde el enfoque de la atención a la diversidad, en las escuelas sea necesario reflexionar sobre la combinación del desarrollo del curriculum general con la respuesta individualizada a las dificultades de aprendizaje, lo que implica trasladarnos desde la lógica de la homogeneidad a la lógica de la diversidad.

Desde esta perspectiva, asumir la diversidad implica analizar el contexto para reflexionar sobre los elementos que conforman la estructura organizativa de nuestras escuelas que se constituirán en el referente en el que habrá de fundamentarse la práctica comprensiva en la diversidad. En este sentido, deberá tener en cuenta una serie de condiciones que influirán de manera notable en el discurso curricular y organizativo de las nuevas escuelas que atiendan a la diversidad, requiriéndose que los docentes sean profesionales capaces de planificar y tomar decisiones, de reflexionar sobre su práctica, de trabajar en colaboración para ofrecer respuestas adecuadas a la diversidad de alumnos que conviven en las escuelas.

De igual forma, el currículo comprensivo, capaz de diversificar las respuestas para adaptarse a las diferencias requiere de flexibilidad para proporcionar apoyos pedagógicos apegados a las características de los alumnos y alumnas y sensibilidad a los significados específicos del contexto sociocultural en que se actúa.

En definitiva, se requiere de planteamientos y prácticas curriculares abiertos a la diversidad, flexibles, que contemplen las diferencias individuales en el aprendizaje no como algo estático, sino como dinámico, interactivo y en continua transformación. Esta percepción de la diversidad ofrece nuevas perspectivas para los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, en el sentido de que la escuela, los profesores y especialistas que trabajan en ella, deberán construir proyectos colaborativos, contextualizados y adecuados a las características específicas de los educandos con los que trabajan.

La escuela será entonces, el lugar de integración social y comunicación intercultural, individualizando las relaciones entre los alumnos. Esta postura no invalida la función de la escuela como lugar de adquisición de conocimientos para que el individuo logre autonomía y coherencia en sus tareas. Que sea ésta el lugar

para avanzar en el saber interpretativo de las ciencias humanas y para analizar las prácticas sociales. El trabajo con métodos científicos también favorecerá el razonamiento para progresar en el conocimiento.

Esta escuela que se propone no se construye de la nada o de la noche a la mañana, sino sobre las bases de las experiencias realizadas. Se tiene que seguir edificando sobre esa misma escuela para la cual la obligatoriedad, gratuidad y la equidad resultan sumamente significativas. Esa escuela no es más que la que hacemos nosotros cada día, así como ella nos hace a nosotros. Esa misma escuela que se rige por lo establecido y por las normas, pero que también depende de la manera de interpretar, internalizar y valorar las normas. En todo entramado institucional se juegan ambivalencias, ambigüedades, atracciones y rechazos, certezas e incertidumbres, vinculadas con el poder, con la inclusión y con la exclusión. Su contracara es la autonomía, única posibilidad de existencia para una escuela en y para la diversidad.

El camino de la integración escolarizada no parece fácil, sino lleno de escollos y trampas. Cualquier decisión inadecuada puede terminar en una nueva forma de segregación de los niños con necesidades educativas especiales. Los involucrados, es decir toda la sociedad, deben reflexionar detenidamente sobre cómo cambiar las actitudes personales, revalorar las diferencias, sentar las bases que conduzcan a que las escuelas respondan al nuevo reto para que en el proceso no se pretenda convertir a los infantes en normales por decreto.

Para terminar, más que actualizar y adecuar la legislación existente, se requiere difundir entre maestros, alumnos y autoridades educativas la problemática de la discapacidad y de los niños y niñas con necesidades educativas especiales, sensibilizar a la comunidad educativa, suprimir las barreras arquitectónicas, promover acciones de prevención y detección entre los profesores, especialmente de preescolar, ya que la mayor incidencia se da al ingreso a la escuela primaria, promover foros de discusión acerca de las acciones

de integración educativa, con la participación de especialistas en todas las áreas de intervención y promover la interacción entre los profesores y profesionales de otras disciplinas en la atención de los niños y niñas con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad.

BIBLIOGRAFÍA

- ACLE Tomasini, Guadalupe (coord.) (2006). Educación especial. Investigación y práctica. Plaza y Valdés Editores, México.
- ALEGRE De la Rosa, Olga María (1989). Enseñanza y hemisferios cerebrales. Cuadernos de Pedagogía, Barcelona.
- ALEGRE De la Rosa, Olga María (2000). Diversidad humana y educación. Ediciones Aljibe, Málaga.
- ÁLVAREZ, Luis y Enrique Soler (2000). La diversidad en la práctica educativa. Modelos de orientación y tutoría. Editorial CCS, Madrid.
- ANIJOVICH, Rebeca y otros (2004). Una introducción a la enseñanza para la diversidad. Editorial Fondo de la Cultura Económica, Buenos Aires.
- BAUTISTA Jiménez, R. (1991). Necesidades Educativas Especiales. Manual teórico práctico. Ediciones Aljibe, Málaga.
- BRENNAN, W. (1988). El currículo para niños con necesidades especiales. MEC, Madrid.
- CASADO, M. (1995). La innovación de la educación especial. SPU, Madrid.
- CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS (2003). McGraw Hill, México.
- DAMAUSE, (1982). La atención a la diversidad en el currículum. DIEA, Barcelona. Declaración de Salamanca: de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales. Salamanca, España, junio, 1994.
- DEVALLE De Rendo, Alicia y Viviana Vega (1998). Una escuela en y para la diversidad. El entramado de la diversidad. Editorial AIQUE, Argentina
- DUEÑAS, M. J. (1991). La integración escolar: aproximación a su teoría y a su práctica. UNED, Madrid.
- GARCÍA Cedillo, Ismael y otros (2000). La integración educativa en el aula regular. Principios, finalidades y estrategias. SEP, México.
- GARCÍA García, E. (1988). La integración escolar: aspectos psicológicos. Cuadernos de la UNED, Madrid.

- GARCÍA Pastor, Carmen (1993). Una escuela común para niños diferentes. La integración escolar. PPU, Barcelona.
- GIMENO Sacristán, José (1999). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. Valencia: Universidad de Valencia.
- GIMENO Sacristán, José y otros (2000). Atención a la diversidad. Editorial Graó, Barcelona
- Gobierno del Estado de Chiapas/ Secretaría de Educación (2001). Programa Estatal de Educación 2001-2006. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México.
- GUAJARDO, Gilberto y Eliseo Ramos (1997). Educación especial e integración educativa. SEP-SNTE, México.
- HEGARTY, S. (1994). Educación de niños y jóvenes con discapacidades. Principios y práctica. UNESCO
- HERNÁNDEZ Ruiz, S. y Pastor, J. (1993). Organización escolar en la integración educativa. México: UTEHA.
- [Http://www definición. org/ necesidades educativas especiales](http://www.definición.org/necesidades_educativas_especiales)
- [Http://www definición. org/integración](http://www.definición.org/integración)
- [Http: // www. Definición. org/discapacidad](http://www.Definición.org/discapacidad)
- ILLÁN Romeu, Nuria y Alfonso García Martínez (1997). La diversidad y la diferencia en la educación secundaria obligatoria: Retos educativos para el siglo XXI. Ediciones Aljibe, Archidona, Málaga.
- ILLÁN, N. y Arnáiz, P. (1996) "La evolución histórica de la Educación Especial. Antecedentes y situación actual" en Illán, N. (Ed.). Didáctica y organización en Educación Especial. Málaga: Ediciones Aljibe.
- LEÓN Trujillo, Abraham (2005). Diversidad étnica y educación. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México: Talleres Gráficos del Gobierno del Estado.
- LEÓN Trujillo, Abraham (2001). "Educación en y para la diversidad". Revista diversa. Núm. 6, UPN, Unidad 071, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
- LEY General de Educación (1993). SEP, México.
- LEY General de Educación (2004). Ediciones y Sistemas Especiales, México.

- LÓPEZ Melero, M. (1990). La integración escolar, otra cultura. Puerta Nueva, Málaga.
- MARTÍN Bris, Mario, Leonor Margalef Garcia y Laura Rayón Rumayor (2000). La respuesta a la diversidad en la enseñanza obligatoria. Los modelos de planificación y organización. SPUAH.
- MIKKELSEN, N. E. (1998). Integración educativa: sistemas y técnicas. Meditor, Barcelona.
- MOLINA Garcia (1986). Sentido y límites de la pedagogía terapéutica. En Molina, S. Y Gómez Tolón, P. (Eds.) Enciclopedia Temática de la Educación Especial. CEPE, Madrid.
- MUNTANER (1995). Diseño y valoración de programas para alumnos con necesidades educativas especiales. Síntesis, Madrid.
- NIRJE, B. (1969). El principio de normalización y sus implicaciones en los procesos humanos. Comité en retraso mental, Washington.
- NIRJE, B. (1975). La normalización: principios e implicaciones. Barcelona: Martínez Roca.
- ONU (1948). Declaración Universal de los derechos Humanos. Asamblea General de las Naciones Unidas. 10 de diciembre de 1948, Nueva York.
- ONU (1988). Programa de Acción Mundial para la Personas con discapacidad. Madrid: Real Patronato de Prevención y de atención a Personas con Minusvalía.
- PÉREZ de Plá, J. (1999). Repensar la enseñanza desde la diversidad. Cooperación educativa, Sevilla.
- PODER EJECUTIVO FEDERAL (2005). Decreto. Ley General de las Personas con Discapacidad, México.
- POPLIN, M. (1991a). La falacia reduccionista en las discapacidades para el aprendizaje: duplicación del pasado por reducción del presente. Madrid: Siglo Cero.
- PUIGDELLÍVOL, I. (1998). Historia de la educación especial. CEPE, Madrid.

- SALES, Auxiliadora y García, Rafaela (1997). Programas de educación intercultural. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- SÁNCHEZ Palomino, Antonio (1997). Estrategias de trabajo intelectual para la atención a la diversidad. Perspectiva didáctica. Ediciones Aljibe, Archidona, Málaga.
- SÁNCHEZ, M.E. (1994). Introducción a la educación especial. Complutense, España.
- SCHALOCK y Verdugo (2003). La integración educativa. UNED, Madrid.
- SECH-SEP (1999). Necesidades educativas especiales y adecuaciones curriculares. Antología curso taller de actualización docente. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México.
- SEP (2001). Programa Nacional de Educación 2001-2006, México.
- SEP (2002). Módulo 1: Marco jurídico y políticas de integración. Marco internacional /Marco nacional, México.
- SEP (2002). Programa Nacional de fortalecimiento de la educación especial y de la integración educativa. México.
- SEP/DGEE (2002). La Educación Especial. México.
- TOLEDO, M.G. (1981). La escuela ordinaria ante el niño con necesidades especiales. Madrid: Santillana.
- TORRES González, José Antonio (1999). Educación y diversidad. Bases didácticas y organizativas. Ediciones ALJIBE, Málaga.
- UPV (2001). Diversidad cultural y educación. Xalapa, Veracruz.
- VERDUGO, M.A. (1989a). La integración, personal, social y vocacional de los
- WANG, Margaret, C. (1998). Atención a la diversidad del alumnado. Narcea Ediciones, Madrid.
- WARNOCK, M. (1978). Necesidades educativas especiales. Instituto de atención especial, Londres.