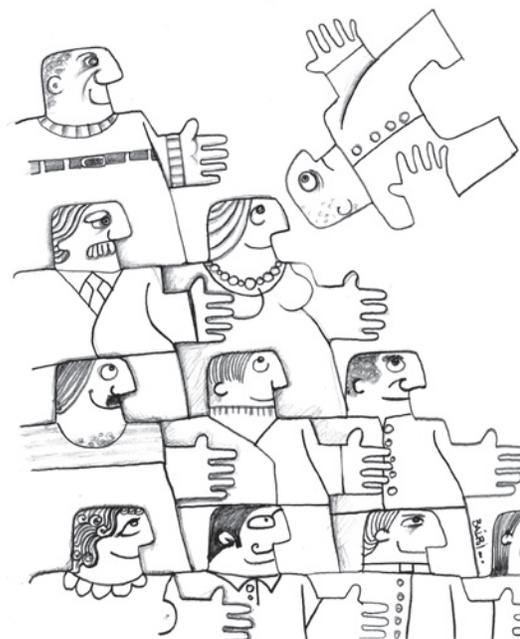


INTEGRACIÓN EDUCATIVA DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN LATINOAMÉRICA

ROSALINDA ROMERO¹
rosalindaromero@cantv.net
PAOLA LAURETTI²
La Universidad del Zulia
Maracaibo, Edo. Zulia.
Venezuela.

Fecha de recepción: 9 de septiembre de 2005
Fecha de aceptación: 17 de marzo de 2006



Resumen

La integración es un proceso continuo y progresivo cuya finalidad es incorporar al individuo con necesidades especiales a la comunidad, y constituye uno de los fenómenos de mayor trascendencia en la educación. El objetivo fue conocer el estado del arte de la integración educativa de las personas con discapacidad en Latinoamérica. Se utilizó el método de investigación documental revisando las bases de datos y localizando 40 documentos: 14 investigaciones descriptivas, 13 fueron investigaciones de base teórica y 13 fueron incluidas en experiencias en el campo. Se vislumbró un movimiento en toda la región a favor de la integración de las personas con discapacidad, con las dificultades de orden económico que prevalecen en todos los contextos. Las experiencias en la práctica docente, a pesar de ser puntuales, representan el proceso donde la sensibilización y el acuerdo consensuado de todos los actores de la comunidad se considera eje fundamental.

Palabras clave: integración, educativa, escolar, discapacidad, necesidades educativas especiales.

Abstract

EDUCATIONAL INTEGRATION OF DISADVANTAGED PEOPLE IN LATIN AMERICA

Integration is a continuous and progressive process, with the finality of incorporating the individual with special need into the community, and it represents a transcendental landmark in education. The objective was to know the state of the art of educational integration for disadvantaged people in Latin America. The document investigation method was used, reviewing databases and finding 40 documents: 14 descriptive researches, 13 theoretical researches and 13 were included as field experiences. A movement was conceived for the whole region to favor the integration of disadvantaged people, with the difficulties of an economic nature that prevail in all the contexts. The experiences in teacher training, in spite of being specific, represent the process where sensibilization and consensual agreement of all the actors in the community are considered as the fundamental axis.

Key words: integration, education, school, disadvantage, special educational needs.



La integración constituye uno de los fenómenos de mayor trascendencia en los últimos años en el campo de la educación. Su origen en la década de los 60 en los países desarrollados se suscitó en los movimientos a favor del derecho de las minorías a no ser discriminadas y en la conciencia de las condiciones en que vivían las personas con discapacidad, entre otros colectivos (Giné, 2001). A partir de estos cambios, los principios de actuación en educación especial fueron transformados apostando por unas metas similares a las del resto de las personas.

La Educación Integradora nace de la idea de que la educación es un derecho humano y básico y proporciona los cimientos para lograr una sociedad más justa. “Todos los alumnos tienen derecho a la educación” (Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia, la Cultura y la Educación - UNESCO, 1994), cualesquiera que sean sus características o dificultades particulares. Este derecho se justifica *educativamente* por la necesidad de que se eduquen todos los niños juntos obligando a las escuelas a idear modalidades de enseñanza para las diferencias individuales; *socialmente* porque al educar a todos los niños juntos se sientan las bases para una sociedad más justa, animando a la gente a vivir junta en paz y *económicamente* ya que se ha determinado que el educar a todos los alumnos juntos resulta menos costoso que establecer distintos tipos de escuelas (UNESCO 2003a).

Estos planteamientos integradores en educación se han adoptado en los países del hemisferio norte apoyados en las políticas educativas, presentando experiencias exitosas en la práctica pedagógica, asumiendo el reto y modificando los elementos curriculares (Barton, 2002; Daane, Beirne-Smith y Latham, 2000; McLeskey y Waldron, 2002; McNeela, 2002; Rasmussen, 2002; Timmons, 2002; Wolfe, Hall y Tracey, 2003). En los países iberoamericanos, España encabeza el grupo propulsor de este cambio en el sistema educativo, descartando a la educación especial como la educación de un determinado grupo de alumnos, dejando en desuso el antiguo modelo médico y psicológico (Arnaiz, 1997). La integración escolar ha puesto de manifiesto que la atención a la diversidad es un proceso complejo, que a pesar de sus esfuerzos no ha cubierto la totalidad de sus objetivos, sin embargo, ha

representado un cambio importante en el panorama educativo. Por ello se atraviesa actualmente por un cambio ideológico que transforma la integración en la inclusión de las minorías, basados en los principios propuestos por la UNESCO (2003b).

La integración, es un proceso continuo y progresivo que se inicia desde el grupo familiar con la finalidad de incorporar al individuo con necesidades especiales a la vida escolar, social y laboral de la generalidad. La integración educacional es entonces válida, satisfaciendo las necesidades generales de las personas con discapacidad en un aula regular y las específicas en su interacción con el docente especialista. Estas ideas constituyen una visión universal sobre la integración, pero esta generalidad ha sido observada desde diversas perspectivas según las experiencias e investigaciones regionales.

El presente estado del arte está dirigido a dar cuenta de las investigaciones sobre Integración Educativa de los discapacitados efectuadas en Latinoamérica, para con ello, resaltar la importancia que este tópico posee como elemento de la Educación, no sólo de la Educación Especial que pretende brindar las condiciones más satisfactorias para una evolución más normalizada de las personas con discapacidad, sino también de la educación en general, primaria, secundaria, de adultos, quienes se enfrentan a este nuevo reto, de desarrollo personal, comunitario e institucional.

1. Objetivos

1. Conocer las lecturas existentes referentes a la integración educativa en discapacidad en Latinoamérica. Años 1990-2004.
2. Determinar los aportes, alcances y restricciones de estas investigaciones al estado actual de la integración en América Latina.

2. Metodología

Tipo de investigación: Documental, según Ramírez y Bravo (1987), esta investigación analiza los diferentes fenómenos de la realidad a través de la indagación sistemática y rigurosa, utilizando técnicas, que directa o indirectamente, aporten información atinente al fenómeno.

Unidad de análisis: La fuente de información estuvo constituida por las bases de datos de documentación. Se obtuvieron los documentos en la forma presentada en la base de datos.

Universo de estudio: Se consideró como documento de análisis aquellos que fueran tanto publicados como en mimeo. Los descriptores fueron Integración, Educativa, Escolar y Discapacidad.

Ubicación geográfico-temporal: La revisión se realizó en un espacio temporal de 14 años (1990–2004), considerando investigaciones efectuadas en los países latinoamericanos.

Técnicas y estrategias: Se localizaron los datos, se realizó un fichaje de resumen para proceder al análisis de documentos y de contenidos. La ficha estuvo constituida por: 1. Nombre del documento, 2. Autor(es), 3. País al que se hace referencia, 4. Año, 5. Editorial o institución y 6. Resumen del contenido.

3. Resultados

3.1. La Integración educativa: Variabilidad en las investigaciones

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 (Verdugo, 2003). Por ello la integración educativa, presenta una amplia variabilidad en el campo de la caracterización del proceso, por lo cual los actores: padres, docentes, comunidad local y regional, asumen enfoques diferentes. Para presentar este abanico de ideas, a continuación se despliegan un total de 40 documentos referentes a la integración educativa en América Latina y el Caribe; información que ha sido clasificada considerando las pautas metodológicas mediante las cuales se efectuaron.

3.2. Grupo I. Documentos que describen el estado actual de la integración educativa en América Latina

En 1990, la Conferencia Mundial sobre Educación fijó el objetivo de Educación para Todos, estimulando a las organizaciones mundiales y entes gubernamentales para que desarrollaran actividades hacia esta meta. Sin embargo, para el año 2000, todavía quedaban 113 millones de niños en edad de cursar estudios primarios que no asistían a la escuela (UNESCO, 2000) debido a que las estrategias han sido insuficientes o inadecuadas, aumentando la exclusión. Por ello, la educación debe asumir la difícil tarea de lograr que la diversidad se torne en un factor constructivo, respondiendo a los desafíos del pluralismo y permitiendo que cada persona encuentre su lugar en la comunidad a la que pertenece (UNESCO, 2003b).

Este primer grupo de investigaciones, constituido por 14 documentos, describe a través de observaciones y

datos estadísticos la situación de la integración del discapacitado en América Latina. Tal como lo mencionan los informes de la UNESCO en los países del hemisferio sur la adopción de planteamientos integradores en educación es difícil; su primer elemento desencadenante es la carencia de recursos: la inexistencia de escuelas o la insuficiencia de las instalaciones, la falta de maestros o la ausencia de personal competente, la carencia de material didáctico y la ausencia de apoyos. Los documentos encontrados muestran algunas de estas características presentes en Latinoamérica, confirmando que todos los esfuerzos son insuficientes para establecer la integración. Los países que se encuentran representados en los informes son: Brasil, Chile, Honduras, México y Uruguay, tres de los estudios fueron realizados incluyendo a varios países de América Latina y el Caribe.

El país con mayor información obtenida fue México. Para el año 2000 el Registro de Menores con Discapacidad reportó a más de 2.700.000 niños y niñas con algún signo de discapacidad en el país, cifra similar a la presentada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) para el mismo año de 2.200.000 (Secretaría de Educación Pública de México, 2002), sin embargo, para el ciclo escolar 2001-2002 los servicios de educación especial prestaron asistencia en sus diversas modalidades a 525.232 niños, de los cuales sólo el 21% presentó alguna discapacidad. Esta diferencia entre las solicitudes y el número de niños registrados muestran la insuficiente atención que se imparte bajo los principios de la integración. Sólo el 8% de las escuelas de educación inicial y básica reciben algún apoyo de los servicios de educación especial.

En México, la integración educativa se impulsó de manera decidida a partir de 1993, involucrando al sistema de educación especial, el cual reorganizó las estrategias para promover y apoyar el proceso. Estos cambios originaron confusiones en los servicios, no existiendo consenso con respecto a la misión de la educación especial, por lo que estas discrepancias influyeron en las relaciones de colaboración entre la educación especial y la regular, direccionando la integración educativa como tarea exclusiva de la educación especial.

Estas dificultades han perfilado el camino de la integración en ese país como tortuoso y algunos estudios han planteado que la integración no está realmente ocurriendo (Ecurra y Molina, 2003; Fletcher, 2003; Guajardo, 1998). Para ello se requieren reformas y adiciones de carácter formal, jurídico y reglamentario que den lugar al establecimiento de políticas en el ámbito de la educación regular y de las necesidades educativas especiales y acciones de carácter técnico pedagógico: definición de competencias y atribuciones concurrentes, así como el establecimiento de mecanismos de intervención, asegurando una integración educativa exitosa, caracterizando a las escuelas por su pre-

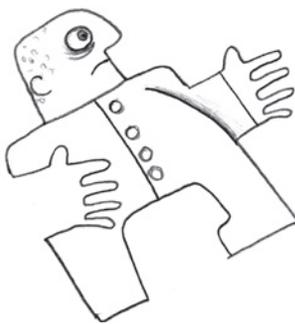


ocupación por satisfacer las necesidades educativas de todos, independientemente de su condición física, social, religiosa, raza, sexo o color (Casillas, 1999).

Dos de los estudios se refieren a la integración educativa en Chile, una investigación realizada por el FONADIS expone que una de cada ocho personas posee algún tipo de discapacidad, 9,8% no tienen acceso a la educación y una de cada dos personas con discapacidad no ha completado la educación básica (FONADIS, 2005). Estas estadísticas reflejan las semejanzas con el resto de los países de Sudamérica, donde según la OMS 10% de la población posee algún tipo de discapacidad.

En Chile se han aprobado las leyes sobre la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales asegurando el cumplimiento del principio de equiparación de oportunidades de aquellos niños, niñas y jóvenes que presentan discapacidades y dificultades del aprendizaje. En el año 2003 la matrícula de las escuelas especiales fue de 82.999 alumnos y en el servicio de integración escolar la matrícula ha aumentado en un 616% debido a la política de integración escolar implementada desde 1997, aumentando la cobertura de los alumnos que reciben apoyos especializados. A pesar de estos avances, Chile presenta diversos obstáculos que dificultan los procesos de enseñanza-aprendizaje, entre los que se encuentran: falta de estadísticas confiables, no se asegura la continuidad de estudios de estos alumnos, no cuentan los docentes de educación regular con directrices claras, no existen criterios claros de promoción (Ministerio de Educación, 2004).

Con relación a la situación en Uruguay se presentan dos informes realizados por la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI) y el Banco Mundial. Para el año 1993 la matrícula de niños atendidos por la educación especial fue de 8836 alumnos quienes recibían clases de educación primaria en forma segregada (OEI, 1993). Cifra similar fue mostrada para el año 2004 donde de un total de 411.000 alumnos inscritos en Educación primaria, alrededor de 8.800 asisten a la escuela de enseñanza especial, mientras que otros 3900 niños con discapacidad están integrados a aulas de escuelas comunes. En este país, pionero en la educación en aulas comunes, el reto actual no es la integración educativa sino la inclusión, donde la educación muestra una orientación inclusiva y prodiversidad. Por ello, se desarrolló el Fondo de Inclusión Educativa (FIE), el cual financia proyectos escolares de inclusión en el marco de una estrategia global para defender la equidad y mejorar la calidad educativa. Actualmente (2003-2004) se desarrollan 125 escuelas con proyectos de inclusión que permiten entre otras cosas, viabilizar acondicionamientos, aprovechar los recursos para contratar especialistas y la



actualización de bibliotecas y recursos educativos (Banco Mundial, 2004b).

Entre las experiencias encontradas en Brasil se presenta la del estado de Goiás. Sin embargo, plantea que el tema de educación inclusiva comenzó a ser debatido en Brasil antes de la Declaración de Salamanca (1994), siempre con la terminología de educación inclusiva, movimiento que envolvió a todas las escuelas comunes, práctica que fue respaldada por las leyes públicas. La educación inclusiva fue vista en Brasil como optativa por cada gobierno estatal o municipal. Se ha observado un efectivo cambio de mentalidad hacia el proceso de inclusión, un cambio arquitectónico en los espacios escolares y urbanos y un efectivo cambio en la metodología (Kazumi, 2004).

Con relación a Honduras, el estudio encontrado fue realizado por un organismo internacional que aspiraba conocer el registro estadístico de la discapacidad en ese país. Se observa que el estado promueve y apoya la educación de las personas con discapacidad (artículo 169 de la Constitución de la República de Honduras), sin embargo, no existe una política específica en relación con los niños con discapacidad. No existen clases de apoyo ni clases integradas, sólo se cuenta con algunas instituciones privadas que desarrollan la integración educacional del niño con necesidades educativas especiales (Japan International Agency, 2002).

En referencia a las investigaciones sobre Latinoamérica y el Caribe, los trabajos realizados por el BID y el Banco Mundial (Banco Mundial 2004a; Montes, 1993; Porter, 2001) exponen que existen al menos 50 millones de personas con algún tipo de discapacidad en la región, de los cuales 82% viven en pobreza. Sólo entre el 20 y 30% de los niños con discapacidad asisten a la escuela. Exponen que en muchos países de la región los registros son esporádicos y no cubren la totalidad de la población. A pesar de ello, el movimiento de educación integracionista se ha extendido a la mayoría de los países de Latinoamérica y el Caribe. Los ejemplos de la región ilustran las dificultades que los estudiantes con discapacidad pueden encontrar cuando sus familias buscan su incorporación al sistema de educación regular, pero además muestran las iniciativas desarrolladas hacia la educación inclusiva.

3.3. Grupo II. Investigaciones teóricas

La educación como derecho humano fue consagrado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos en 1949 y ratificado en 1989 en la Convención sobre los Derechos del Niño, enunciado en el artículo 2. Este derecho debe orientar la política educativa para cualquier niño sin discriminación alguna y ser el fundamento de la educación

integradora reforzando la política a favor de la diversidad cultural y una mayor difusión de la democracia. Por ello, las políticas educativas deben ser suficientemente diversificadas y concebirse de tal modo que sean otra causa más de inclusión social, fomentando el deseo de vivir juntos (UNESCO, 1996).

Con relación a la concepción y condiciones de la integración se encontraron 13 estudios de carácter teórico que discuten y analizan los planteamientos integradores en la educación. La conceptualización planteada por la Fundación HINENI de Chile, se fundamenta en el derecho a la educación y la atención a la diversidad, entre las que se encuentran las necesidades educativas especiales; estas son definidas como las barreras para progresar en relación con los aprendizajes escolares, por la causa que fuere, y que reciben ayuda y los recursos especiales que necesiten de forma temporal o permanente, en el contexto educativo más normalizado (UNICEF-UNESCO-FUNDACION HINENI, 2000). Este enfoque se preocupa sobretudo por identificar las necesidades educativas del alumno, no sólo de sus limitaciones personales sino también de las deficiencias de la respuesta educativa. Expone que la integración educativa es la consecuencia del principio de normalización: todos los alumnos tienen derecho a educarse en un contexto normalizado que asegure su futura integración y participación en la sociedad.

En esta misma línea, el trabajo de Blanco (1997), plantea que todos los alumnos tienen derecho a que se les ofrezcan posibilidades educativas en las condiciones más normalizadoras posibles, que favorezcan el contacto y la socialización con compañeros de su edad y que les permitan en el futuro integrarse y participar en la sociedad. Igualmente Macotela (1999) plantea que la integración tiene su raíz filosófica en el principio de normalización surgido en los países bajos en la década de los 60. Para ellos, la integración es educar en condiciones lo más cercanas a la normalidad, asociando este concepto al de necesidades educativas especiales con los supuestos básicos que definen al movimiento de integración educativa. A través de este concepto, se elimina la etiquetación que ha privado en la educación especial: al asumir que el niño independientemente de su discapacidad, tiene una necesidad particular se atiende a la persona, no a la etiqueta.

Dos de los documentos anteriormente planteados (Macotela, 1999; UNICEF 2000) muestran el movimiento de integración educativa como el inicio de la gran reforma en los sistemas educativos de Latinoamérica y presentan las orientaciones hacia el futuro a favor de un movimiento de desarrollo inclusivo. Al respecto la Fundación HINENI define a la educación inclusiva como un concepto más amplio que la integración, implica que todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o cultura-

les. Se trata de un modelo de escuela en la que no existen requisitos de entrada para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación. De igual forma Macotela (1999) se refiere al concepto de inclusión, mejor denominado inclusión total el cual plantea que el educando permanezca en el aula regular durante todas las oportunidades de instrucción y expresa que las ventajas o desventajas de la inclusión total dependen de la disponibilidad de recursos: físicos, humanos y técnicos por parte de la institución.

Otro estudio que presenta la integración y su futuro en la atención a la diversidad a través de la inclusión es el desarrollado por García Teske (2003) quien expone que en sintonía con los avances en el campo, el desarrollo de la integración en el marco de la escuela comprensiva ha producido una evolución conceptual en lo que se entiende por integración; se tiende a abandonar este término y sustituirlo por el de inclusión, movimiento que va más allá del ámbito educativo y se manifiesta con fuerza en otros sectores, es decir, apunta a todas las esferas que de algún modo tienen que ver con la calidad de vida de las personas. En esta misma línea, Franco (2004) expone que la inclusividad tiene que ver con los procesos comunicativos, pedagógicos, administrativos dentro de las instituciones y programas educativos, y los contextos sociales, culturales y naturales donde esos procesos tienen lugar. Plantea que la educación inclusiva es aquella que contribuye a la eliminación de barreras de tipo material y administrativo que se oponen o dificultan al acceso y progreso de las personas en el proceso de formación.

Luego de conocer los orígenes de las políticas integradoras, su conceptualización y distinción con la inclusión, otro grupo de documentos hacen referencia a las condiciones que favorecen la integración. Consideran ésta como un cambio importante que lleva tiempo por lo que ha de conseguirse de forma gradual. El proceso de integración debe formar parte de una estrategia global cuya meta es alcanzar una educación de calidad para todos (Blanco, 1997). Entre las condiciones para desarrollar una integración exitosa, propuestas por esta autora, están:

- Actitudes positivas y acuerdo consensuado de toda la comunidad.
- Legislación clara y precisa.
- Proyectos educativos institucionales que contemplen la diversidad.
- Capacidad de trabajo conjunto entre los profesores, padres, especialistas y alumnos.
- Currículo flexible, amplio y equilibrado y medios de acceso.
- Estilo de enseñanza abierto y flexible.
- Recursos de apoyo humanos y materiales.
- Formación adecuada a la nueva concepción de las necesidades educativas especiales.



Con referencia al papel de la Educación Especial en el movimiento de la integración, Macotela (1999) plantea que el movimiento parte del supuesto de que la educación especial deja de ser un subsistema independiente y se asume como un apoyo directo a la educación básica. En consecuencia, desaparecen los territorios independientes de la educación especial y la educación regular. Continuando en la experiencia mexicana, Guajardo (1999) dialoga sobre una reorientación en la educación básica, de un enfoque de integración y de la vida participativa de la sociedad, que no parte de la educación especial sino de la práctica pedagógica en la educación regular, relegando el papel de la educación especial. Mientras que Ramírez y Cueto (1999) replantean el papel del educador en la educación especial a partir del Proyecto Nacional de Integración Educativa propuesto por el Gobierno de México en 1998 partiendo de la concepción de necesidades educativas especiales, optando por el cambio en la visión de déficit por una más amplia que implique los contextos escolares, familiar, social y el currículo. Conciben al educador especial como el profesional que puede generar cambios en las prácticas educativas colaborando estrechamente con los maestros de educación regular. En resumen, el profesional de la educación especial debe ser un promotor de la integración educativa en condiciones justas, equitativas, tal como lo demanda la sociedad actual.

En esta misma tónica, la Fundación HINENI (2000) plantea que en Chile la integración supone impulsar una estrategia global de cambio que involucre al sistema educativo en su conjunto, es decir, tanto a la educación especial como a la educación regular. Esto implica un gran esfuerzo y reorganización de los recursos existentes, ya que los recursos especializados se encuentran mayoritariamente concentrados en la educación especial

Gavioli (2003) en su experiencia en Brasil plantea que desde 1988 la Constitución considera a los alumnos con necesidades especiales y garantiza su educación en la red de enseñanza regular, defendiendo el principio de una educación escolar para todos. Sin embargo, en Brasil a pesar de la participación de las diferentes instancias, es primordial la garantía del profesional especializado no sólo proveniente de la educación especial sino de la formación continua del magisterio. Esta idea es también sostenida por Moreira y Baumel (2001) sobre sus planteamientos acerca del currículo en educación especial en Brasil, expresando que es imprescindible un enfoque colectivo de profesionalización docente con apoyo para las adaptaciones curriculares.

Con relación a las críticas a la convulsión pedagógica que se ha denominado integración, cuatro de los documentos analizados realizan severas reflexiones sobre la puesta en práctica. Sevilla (2000) a partir de su experien-

cia en Argentina expresa que la panacea de la integración encuentra sustento en la ideología de la globalización, siendo las organizaciones que regulan las relaciones entre los hombres las que defienden la cultura de las tendencias destructivas del hombre considerando que la creación de un decreto defenderá a la humanidad de estas tendencias, por lo que es iluso creer que los hombres por ello serán menos egoístas, más pluralistas. Su experiencia proviene de once años de trabajo en una institución para niños con dificultades del aprendizaje quienes en todos los casos enfrentaron la imposibilidad de adentrarse en las escuelas comunes, exponiéndose a marcas y frustraciones que integran su historia. Para este autor, el enfoque es atender el concepto de sujeto que nos ubica como seres singulares y repensar la práctica educativa en todos los niveles.

Dutto (2000) también presenta su experiencia en Argentina, concluyendo que la integración escolar es viable sólo en algunos casos de discapacidad intelectual y plantea que la postura que todos los niños deben asistir a la escuela común considerando a la educación especial como un medio de segregación, implica desconocer lo que esa modalidad ha realizado por los sujetos con discapacidad. Macotela (1999) reafirma esta idea reflexionando sobre que la integración sólo es factible cuando las condiciones lo permiten y no siempre es la mejor alternativa para todos los niños. El criterio es determinar cuáles opciones de instrucción representan la mejor oportunidad para el niño, sin que la integración se considere como una solución óptima o única.

Aramayo (1999) realiza una revisión crítica a la Resolución 2005 que en Venezuela reglamenta la integración del discapacitado y expresa que ésta no pasa de ser una aspiración y partiendo de datos sobre su experiencia en el país observa que la educación especial se encuentra sumida en una desconceptualización, desactualización, desactivación y desintegración, por lo que debe ser considerada como una prioridad en el país. En este orden de Ideas, Andrade (2002) a través del análisis del discurso sobre el derecho que tenemos todos a la educación expresa que en Brasil existe una gran distancia entre lo proclamado que es el discurso de inclusión y la realidad representada en las prácticas de exclusión.

3.4. Grupo III. Investigaciones de campo. Experiencias en la Práctica Pedagógica

La integración educativa tiene muchas maneras de ser puesta en marcha; las diferencias entre regiones, localidades e incluso de un centro a otro en una misma localidad pueden ser abismales (Verdugo, 2003). Por ello, a continuación se presentan las experiencias en la práctica docente en América Latina representadas por 13 documentos localizados durante la búsqueda.

Se presentan tres experiencias realizadas en Chile, en la primera de ellas (Blanco et al. 2003), se estudia la integración en nueve instituciones de tres regiones de ese país, donde se encontraron en el proceso numerosas dificultades referidas principalmente al propio cambio de pensamiento y de concepciones, sobretodo, la de que todos los niños son iguales y aprenden de la misma forma. A pesar de ello, las experiencias presentan cómo fueron capaces de dar respuesta a las necesidades de los alumnos a través de diferentes estrategias, obteniendo una evaluación altamente positiva. En otra de las investigaciones desarrollada por Durcudoy (1999) se elaboró un programa educativo para la primera infancia y lo incorpora como alternativa metodológica para el desarrollo de niños integrados con síndrome de Down, efectuando acciones estimuladoras directas e indirectas en la más temprana edad, disminuyendo el retraso psicomotor en los niños que asisten a los centros comunes de educación preescolar. Una tercera investigación se refiere a los niños con necesidades educativas especiales de los sectores pobres (Larraquível, 1995), desarrollando para ellos criterios de abordaje para su integración a los jardines infantiles, contando con el apoyo de los padres, educadores y equipos técnicos regionales.

Con relación a los estudios efectuados en Uruguay, Scuro, Salomón y Molina (1997) evaluaron la inclusión de niños y jóvenes con síndrome de Down en una institución católica, donde se efectuaron estrategias para acometer el principio de educabilidad prestando realce a la calidad de vida de la persona con discapacidad, demostrando que las personas con síndrome de Down son capaces de efectuar diversas tareas por lo que es imposible fijarles límites, donde la sensibilización de la comunidad juega un importante papel. Otra investigación realizada por Gallardo (1996) estudió las concepciones de los maestros (n=21) sobre la integración de niños con necesidades educativas especiales, obteniendo que los maestros poseen dos concepciones de integración, una que considera los afectos y las características educativas y otra basada en las posibilidades cognitivas, pero en líneas generales los maestros se consideran comprometidos con la integración a pesar de que para el momento y según su parecer el gobierno uruguayo no ha informado ni formado suficientemente sobre la nueva visión de la educación.

Se localizaron dos investigaciones realizadas en Argentina, la primera efectuada por Felice (2004), estudió las adaptaciones curriculares a efectuarse en la escuela común, planteando que los docentes planifican y desarrollan las estrategias para llegar a todos los alumnos de forma de atender las diferencias individuales, lo cual se aplicó en la integración de una niña con síndrome de Down donde se realizaron las adaptaciones necesarias con seguimiento del docente integrador, obteniendo un buen nivel académico, sorprendiendo con los aprendizajes y contando con

el respaldo de la familia y la comunidad educativa. La otra investigación estaba referida a la integración de niños con necesidades educativas especiales a través de la tecnología (Mori, 2002) presentando varias experiencias entre las que se encuentran: el uso del teclado como medio de comunicación en niños sordomudos, el uso del computador para el aprendizaje de niños con síndrome de Down, un lector de pantalla o magnificador de caracteres para usuarios con deficiencias visuales; mostrando a las nuevas tecnologías como herramienta en la atención para la educación de todos, realizando una renovación pedagógica en los aprendizajes interactivos y significativos.

Dos estudios estuvieron referidos a la experiencia en Colombia. Vélez, Álvarez y Ochoa (1999) muestran la integración de 18 niños con síndrome de Down al preescolar, desarrollando una metodología de estimulación adecuada para el funcionamiento intelectual y las habilidades adaptativas, consideraciones físicas de salud, promoviendo la flexibilización del currículo y la intervención en el desarrollo de todas las áreas. El segundo documento (Prada, 1999) plantea la experiencia de integración en una escuela de niños con retardo mental donde la implementación de talleres permiten la apertura de las empresas y se involucra a los sujetos con su estado natural y social en condiciones de equidad.

Brasil estuvo representado en dos experiencias de integración, en una de ellas se integraron tres estudiantes con retardo mental y se estudió la interacción con los compañeros (Batista 2004) encontrando que estos alumnos fueron menos aceptados por sus pares, pasando la mayor parte del recreo solos, mostrando dificultades para mantener contactos. Contrariamente en la otra experiencia donde se integraron dos niños con parálisis cerebral a la escuela regular observando actitudes solidarias en la comunidad escolar y el desarrollo de valores de respeto, conviviendo los niños de manera natural lo que hizo disminuir los prejuicios paternos (Lins, Araujo, Jiménez, Gómez y Linares, 2004).

Una experiencia similar fue encontrada en México (Valencia, 2000) donde se realizaron las adaptaciones y adecuaciones curriculares para la integración de niños con Parálisis Cerebral considerando que la paciencia, estudio, creatividad y amor juega un papel importante en la integración, reto que implica un trabajo conjunto entre la educación especial y educación regular. Macotela, Flores y Seda (1997) en su experiencia en México investigaron las creencias de los docentes mexicanos en cuanto a la responsabilidad de atender las demandas de niños con necesidades educativas especiales, encontrando en los docentes una visión demasiado individualista que se torna incompatible con la noción de colaboración, por lo que se hace necesario diseñar mecanismos que conduzcan a generar creencias compartidas.



4. Conclusiones

La principal razón para realizar esta investigación fue conocer la situación actual de la integración educativa en Latinoamérica, pero más allá de este objetivo, el presente trabajo realiza una evaluación de las gestiones, servicios y actuaciones en este campo. Es importante señalar que uno de los problemas de la investigación en educación es la escasa evaluación de los sistemas, con lo cual se haría que mejorara la planificación y eficacia de las organizaciones, no sólo en general sino en los resultados de los proyectos educativos de aulas y escuelas.

La integración escolar está ocurriendo en Latinoamérica. A lo mejor no en la medida en que se presenta en aquellos países que poseen mayores recursos económicos, más es una realidad en nuestro hemisferio sur. Es cierto que conviene implementar las nuevas concepciones que se desarrollan en la educación, pero en los planteamientos locales en lugar de hacer referencia a conceptos tales como integración, normalización o inclusión es preciso la descripción completa de logros, situando los esfuerzos de forma contextualizada en las necesidades de las personas, realizando un enfoque integral de las mismas y destacando las acciones en pro de una mejor calidad de vida.

A partir de estas ideas se determina que los alcances en la investigación sobre integración en la región son considerables, desarrollando filosofía, conceptos, descripciones teóricas, algunas propias y otras a partir de las conclusiones planteadas por los organismos mundiales, mas sin embargo, las limitaciones están referidas a las experiencias en la práctica educativa donde el campo aún es poco explorado o más que eso, poco expuesto, lo cual no permite evaluar los logros en la práctica docente, En este sentido, el trabajo es arduo, por lo que es necesario mayor sensibilización al respecto.

Entre los documentos encontrados sólo uno fue referente a Venezuela lo que impide apreciar las caracterís-

ticas del proceso de integración en el país. Cabe destacar que los registros de discapacidad en Venezuela al igual que en el resto de Latinoamérica son poco precisos. En relación con la legislación, la política de Educación Especial hace referencia a las personas con discapacidad y su desenvolvimiento, fundamentada en los artículos 81, 102 y 103 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, diseñada con una filosofía social-humanista. Se plantea en los documentos referentes a la Modalidad de Educación Especial el respeto a la diversidad en igualdad de condiciones y oportunidades, sin embargo no se observa en este discurso la tarea de la educación especial como apoyo para las prácticas de integración, ni las orientaciones técnicas.

El proceso integrador como modelo educativo en Venezuela, necesita un cambio e innovación en los centros educativos regulares, los cuales exigen del individuo una serie de requisitos tales como la concentración, rápido aprendizaje de nuevos contenidos, utilización de un lenguaje amplio y la adaptación a nuevas situaciones, requisito que se transforma en obstáculo al momento de la integración de un grupo de la población que posee un funcionamiento diferente.

No basta con formular un conjunto de políticas y medidas legales que legitimen los derechos de las personas con necesidades educativas especiales, es necesario además informar y capacitar a los miembros de las comunidades educativas para que modifiquen sus actitudes y tomen conciencia de su responsabilidad ante la integración de estos niños para el desarrollo de sus potencialidades en un ambiente menos restrictivo. ⑥

¹ Lic. Educación Especial. Magister en Orientación Educativa. Investigadora de la Facultad de Medicina de La Universidad del Zulia, en Registro de Malformaciones Congénitas.

² Psicólogo. Magister en Psicología Educativa. Doctorado en Ciencias Humanas. Profesora Titular de la Facultad de Humanidades y Educación de La Universidad del Zulia.

Bibliografía

- Andrade, D. (2002). Right to school learning: The inclusion discourse vs. the exclusion practice. *Revista Educar* No. 11.
- Aramayo, M. (1999). *La integración escolar del discapacitado: Una revisión crítica de la resolución 2005*. Recuperado el 30/11/04 en: <http://www.ucv.ve/discapacidad/PubAramayo.htm>
- Arnaiz, P. (1997). *Integración, Segregación, Inclusión. 10 años de integración en España*. Servicio de Publicaciones. Universidad de Murcia. España.
- Banco Mundial (2004a). *Discapacidad en América Latina y el Caribe. [Folleto]*. Recuperado el 30/11/04 en: <http://www.bancomundial.org/temas/resenas/discapacidad.htm>
- Banco Mundial (2004b). *Fondo de Inclusión Escolar. La experiencia de Uruguay*. Recuperado el 20/11/04 en: <http://wbln0018.worldbank.org>
- Barton, Len. (2002). *Inclusive Education and the Management of Change in Britain*. Exceptionality Education Canada, v12 n2-3 p169-85.

Bibliografía

- Batista, M. y Fiorim, S. (2004). Inclusão escolar e deficiência mental: análise da interação social entre companheiros. *Estud. psicol. (Natal)* vol.9 no.1
- Blanco, R. (1997). *Integración y Posibilidades Educativas. Un derecho para todos*. Boletín 44, Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. Chile.
- Blanco, R., Duk, C., Benterí, B. y Pérez, L. (2003). *Cada escuela es un mundo, un mundo de diversidad*. Fundación HINENI. OREALC/UNESCO, Chile.
- Casillas, M. (1999). La Integración educativa en el estado de Jalisco. *Revista de Educación / Nueva Época* Núm. 11/ Octubre-Diciembre 1999.
- Daane, C. J., Beirne-Smith, Mary. y Latham, Dianne. (2000). Administrators' And Teachers' Perceptions Of The Collaborative Efforts Of Inclusion In The Elementary Grades. *Education*, Vol. 121 Issue 2, p331-339.
- Durcudoy, J. (1999). *Propuesta de Intervención para Niños Integrados*. Universidad Autónoma del Sur. Chile. Servicio de REDUC Número Rae 00.001-41.
- Dutto, M. (2000). *Integración escolar de sujetos con discapacidad intelectual*. Universidad Católica de Córdoba. Argentina. Servicio de REDUC Número Rae 00.634-03.
- Escurrea Ortiz de R., M. y Molina, A. (2003). *Elementos para un diagnóstico de la integración educativa de las niñas y niños con discapacidad y necesidades educativas especiales en las escuelas regulares del DF. México*. Recuperado el 21/11/04 en: http://www.pasoapaso.com.ve/gemas/gemas_27.htm
- Felice, M. (2004). *La integración escolar y las adaptaciones curriculares en la escuela común. Memorias del V Congreso Virtual de Educación*. Recuperado el 12/11/04 en: <http://www.redespecialweb.org/ponencias5/20%felice.txt>
- Fletcher, T. y Dejud, C. (2003). The changing paradigm of special education in México. *México Bilingual Journal* 27, 3, Fall.
- Fondo Nacional para la Discapacidad (2005). *Primer Estudio Nacional de la Discapacidad en Chile*. Gobierno de Chile. Recuperado el 30/11/04 en: <http://www.fonadis.cl/index.php>
- Franco de Machado, C. (2004). Sociedad Inclusiva: Pensando en la inclusión de personas con discapacidad en la formación y en la vida. *Boletim técnico do SENAC*. Río de Janeiro. V30 N2 May-Ago 2004. p. 5-17.
- Gallardo, M. (1996). *La integración de niños con necesidades especiales de educación en la escuela común*. Universidad Católica del Uruguay. Servicio de REDUC Número Rae 00.127-24
- García Teske, E. (2003) *La Inclusión educativa: Un paradigma a construir en el Uruguay de hoy*. Recuperado el 10/11/04 en: <http://www.uam.es/otros/rinace/biblioteca/biblioteca.htm>
- Gavioli, R. (2003). Políticas Públicas de inclusão. *Revista de Educação*. No. 16.
- Giné, C. (2001). *Inclusión y Sistema Educativo*. Barcelona España. Recuperado el 22/11/04 en: <http://www3.usal.es/~inico/actividades/actasuruguay2001>
- Guajardo, E. (1998). *Reorientación de la Educación Especial en México 1993-1998*. Documento elaborado para el Seminario "La Gestión del Cambio en el Área de Necesidades Educativas Especiales, Santiago de Chile. 04/1998. Recuperado el 12/10/01 en: <http://www.cas.mx>
- _____ (1999). La inclusión y la integración educativa en el Mundo. Implicaciones teóricas, metodológicas y sociales. *Revista de educación / Nueva Época* núm. 11.
- Japan International Cooperation Agency / World Bank (2002). *Country Profile on Disability: Republic of Honduras*. Recuperado el 30/11/04 en: <http://www.siteresources.worldbank.org/disability/resources/region/LAC/>
- Kazumi, R. (2004). *Programa Estadual de Educação para a diversidade numa Perspectiva Inclusiva no Brasil*. Banco Mundial. Recuperado el 23/11/04 en: <http://Wbln0018.worldbank.org/LAC/LACinfoclient.nsf>
- Larraquível, E. (1995). *Párvulos de sectores pobres con necesidades educativas integrados a los programas de jardines infantiles*. Junta Nacional de Jardines Infantiles de Chile. Servicio de REDUC Número Rae 02.373-11.
- Lins, F., Araujo, L., Jiménez, C., Gómez, N. y Linares, P. (2004). Proceso de Inclusión de Alumnos con Parálisis Cerebral a la Escuela Regular. *Revista Políbea*. No. 70.
- Macotela, S. (1999). Entrevista: La integración Educativa en México. *Revista de Educación / Nueva Época* núm. 11.
- Macotela, S., Flores, R. y Seda, I. (1997). *Las creencias de docentes mexicanos sobre el papel de la escuela y del maestro*. Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado el 12/11/04 en: <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/106macotela.pdf>



- McLeskey, James. y Waldron, Nancy L. (2002). School Change and Inclusive Schools: Lessons Learned From Practice. *Phi Delta Kappa*, Vol. 84-1, p65-8.
- McNeela, E. (2002). Curriculum Access for Pupils with Disabilities: an Irish experience. *Disability & Society*, Vol. 17 Issue 2, p159-161.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2005). *Modalidad de Educación Especial*. Venezuela. En Recuperado el 05/01/05 en: <http://www.me.gov.ve>
- Ministerio de Educación. Gobierno de Chile (2004). *Nueva Perspectiva y Visión de la Educación Especial*. Comisión de Expertos. Educación Nuestra Riqueza. Chile. Recuperado el 07/01/05 en: http://www.mineduc.cl/biblio/documento/informe_expertos.pdf
- Montes, A. y Massiah, E. (1993). *Disability data: Survey and methods issues in Latin America and the Caribbean*. Interamerican Development Bank. Recuperado el 28/11/04 en: <http://www.iadb.org/sds/doc/rev2bediteddisability/montesandmassiah.pdf>
- Moreira, L. y Baumel de Rocha, R. (2001). Currículo em Educacao Especial: tendencias e debates. *Revista Educar Curitiba*. No. 17. p. 125-137.
- Mori, R. (2002). ¿Es posible la integración de los niños con necesidad de educación especial a través del uso de la tecnología?. Recuperado el 20/12/04 en: <http://www.horizonteweb.com/magazine/investigacionNEE.rtf>
- Porter, G. (2001). *Disability and Education: Toward an inclusive approach*. Interamerican Development Bank. Recuperado el 18/11/04 en: <http://www.iadb.org/sds/doc/rev2bediteddisabilityeducation/porter.pdf>
- Prada, D. (1999). *En tiempos de integración: Una educación para todos*. Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico. Colombia. Servicio de REDUC Número Rae 03.215-10.
- Ramírez, A. y Cueto, A. (1999). La reorientación de las prácticas de los profesionales en educación especial. *Revista de Educación / Nueva Época* Núm. 11.
- Ramírez, T., Bravo, L. y Méndez, P. (1987). *La investigación documental y bibliográfica. Recomendaciones para la práctica estudiantil*. Caracas: Panapo.
- Rasmussen, Palle. (2002). Education for Everyone: Secondary Education and Social Inclusion in Denmark. *Journal of Education Policy*, v17 n6 p627-42.
- República Bolivariana de Venezuela (1999). *Constitución Nacional*.
- Secretaría de Educación Pública (2002). *Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa*. República de México. Recuperado el 13/11/04 en: <http://Basica.sep.gob.mx/dgdgie/innovación/especial>
- Sevilla, M. (2002). La ilusión de la integración. En Ré Susana (compiladora), *Temas cruciales II. Integración escolar*. Buenos Aires. Argentina. Fundación Infancia.
- Scurro, J., Salomón, M. y Molina, A. (1997). *Inclusión de niños Down*. III Congreso Nacional de Educación Católica. Servicio de REDUC Número Rae 00.150-24.
- Timmons, Vianne. (2002). *International Perspectives on Inclusion: Concluding Thoughts*. Exceptionality Education Canada, v12 n2-3 p187-92.
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre Necesidades Educativas Especiales*, París. Francia.
- UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro*. París. Francia.
- UNESCO (2000). *Foro Internacional sobre Educación Para Todos*. París. Francia.
- UNESCO (2003a). *Expediente abierto sobre la Educación integradora*, París. Francia.
- UNESCO (2003b). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación*. Documento Conceptual. París, Francia.
- UNICEF, UNESCO, FUNDACIÓN HINENI (2000). *Hacia el Desarrollo de Escuelas Inclusivas*. Chile.
- Valencia Sánchez, M. (2000). Hacia la integración de los niños con parálisis cerebral. *Revista de Educación / Nueva Época* Núm. 11.
- Velez, L., Álvarez, I. y Ochoa, M. (1999). *Incidencia de los programas de estimulación en niños con síndrome de Down que se encuentran integrados al preescolar*. Universidad de Antioquia. Colombia. Servicio de REDUC Número Rae 03.386-10
- Verdugo, M. (2003). *De la Segregación a la Inclusión*. Salamanca, España. Recuperado el 20/11/04 en: <http://www3.usal.es/~inico/publicaciones/segregación.pdf>
- Wolfe, Pamela S. y Hall, Tracey E. (2003). Making Inclusion a Reality for Students with Severe Disabilities. *Teaching Exceptional Children*, v35 n4 p56-61.