

La educación especial en Venezuela. Memorias, retos y proposiciones

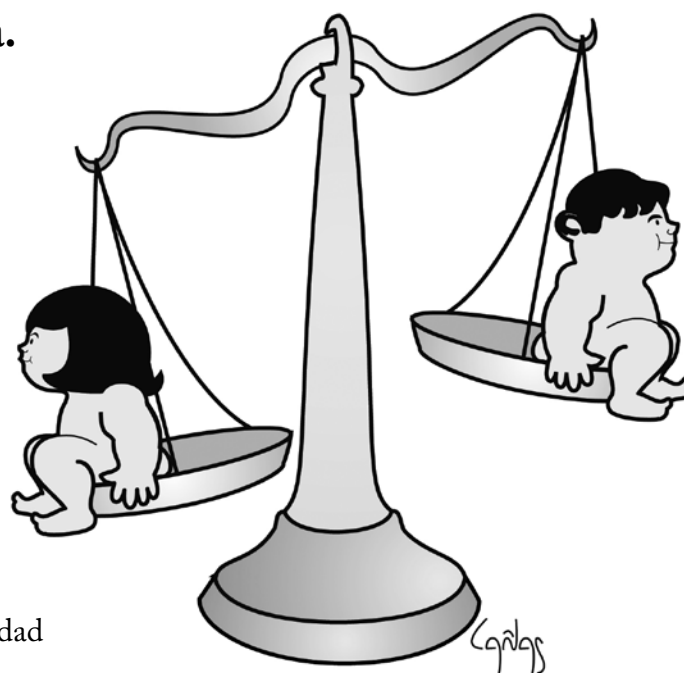


Special Education in Venezuela. Reports, challenges and proposals

Elisabel Rubiano Albornoz
relisabelr@gmail.com

Fabiola Lozada
flozada@cupec.edu.ve

Universidad de Carabobo
Facultad Ciencias de la Educación
Departamento de Pedagogía Infantil y Diversidad
Valencia, estado Carabobo. Venezuela



Artículo recibido: 09/01/2014
Aceptado para publicación: 24/01/2015

Resumen

En la actualidad la Educación Especial en Venezuela resulta una alegoría de lo que significa una existencia compleja, rizomática, caótica, como todo proceso social. Asumir esta aseveración no significa el planteamiento de un estado de decadencia, victimizadora, un regodeo en el déficit, ni una postura apocalíptica. El pensamiento crítico se asume desde una relación indivisible entre la teoría y la práctica, desde el cuestionamiento permanente hacia la búsqueda de las transformaciones permanentes que ameritan las organizaciones e instituciones educativas. Revisar el paso del tiempo y apuntar el devenir es tarea clave para ponernos frente al espejo, plantear retos y proponer una postura propositiva que no niegue los conflictos, sino que los asuma y los convierta en punta de lanza.

Palabras clave: educación especial, diversidad funcional, necesidades educativas especiales.

Abstract

Currently, Special Education in Venezuela seems an allegory of a complex, rhizomatic and chaotic existence, as part of a social process. Assuming this assertion is correct does not mean the acceptance of a state of decay, deficit delight nor an apocalyptic position. Critical thinking is assumed from an indivisible relationship between theory and practice, based on a permanent questioning toward searching continuous transformations that merit educational organizations and institutes. Reviewing time and point out the future is a key task to “reflect ourselves in the mirror”, to consider challenges and to suggest a purposeful position which does not deny conflicts but rather assumes and transforms them into a spearhead.

Keywords: Special Education, functional diversity, special educational needs.

La educación especial en Venezuela. Memorias, retos y proposiciones

Asumir una perspectiva histórica implica reconocer que no hay nada nuevo que no se haya iniciado antes y no hay nada pasado que no tenga un germen de lo nuevo. La historia además nos permite dar continuidad a las políticas educativas, mejorarlas en el tiempo y tras la utopía que sirve para avanzar, intentar prácticas y noveles experiencias que contribuyan a elaborar una idea y una acción que permita una educación para todos, particular a cada ser humano y común, a la vez, en tanto permita la transformación, el cambio, la realización de cada cual hasta su máximo potencial.

La Historia de la Educación Especial en Venezuela, ya tiene un largo transcurrir y se ha ido ajustando a las demandas y necesidades de las personas con necesidades educativas especiales. Nosotras acompañamos esa historia desde 1985, 1990, respectiva y aproximadamente cuando iniciamos estudios en este campo. Ya habían transcurrido diez años de la instancia ministerial que luego pasó a ser una modalidad y que pudimos conocer a través de documentos, testimonios y vivencias de otros. Desde nuestras perspectivas no podemos hablar de mejores o peores tiempos, los retos y necesidades de cobertura, de poca modernización e investigación, de fragmentación y de contextos sociales y educativos pocos favorecedores para la inclusión, se han mantenido como situaciones problemáticas constantes generales aunque varíen las condiciones, los contextos, la densidad poblacional y las épocas. Sin embargo, teórica, legislativamente y conceptualmente hemos avanzado.

La noción de las personas que resultan sujetos de una educación especial ha sido resemantizada progresivamente, pero en la práctica el tiempo se derrite y depende de la formación de los profesionales, de los padres y de la comunidad la actitud y valoración de las personas con alguna necesidad educativa especial.

La atención de las personas con alguna minusvalía, en sus inicios, tenía un enfoque netamente médico asistencial y de carácter caritativo. A partir de 1970, respecto a lo educativo, existía un Departamento de Niños Excepcionales que dependía de Educación Pre-escolar. En el transcurrir de los años, específicamente para el año 1976, dio un giro humanista, pasamos de

una visión meramente filantrópica, a una centrada en los derechos humanos. La igualdad de oportunidades, entre ellas la educación, se asume como un derecho inherente a la persona, independientemente de su condición. Acorde a este planteamiento, se dan cuatro hechos importantes: la creación de la Dirección de Educación Especial del Instituto Pedagógico, la Dirección de Educación Especial en el Ministerio de Educación, la Fundación para la Educación Especial y el primer documento de Conceptualización y Políticas que desarrollaba tres aspectos para entender, manejar y administrar la Educación Especial.

Ya se había acuñado el término Necesidades Educativas Especiales y el modelo de atención prevaleciente era el psicopedagógico, más ligado a la ciencias médicas que a la educativa, centrado en una atención individualizada, en una evaluación diagnóstica, asumida con el apoyo de un equipo multidisciplinario, en el que el docente especialista y el psicólogo tenían gran importancia, para el desarrollo de las potencialidades de la población, prevalecía el uso e test, pruebas psicométricas y la modificación de conducta. Asimismo las Áreas de Atención reconocidas eran: retardo mental, deficiencias auditivas y visuales, dificultades de aprendizaje, talento superior, trastornos de lenguaje, de la personalidad, impedimentos motores e impedimentos físicos.

Desde este momento se planteaba como Fundamentación Filosófica la Democratización: que plantea que todos deben tener acceso a una educación de calidad, brindada por profesionales preparados, y con los equipos y recursos acordes a cada una de las necesidades educativas. La Modernización: que implica una constante actualización, y del que deriva el principio de: prevención e intervención temprana, que propone justas políticas sanitarias, que permitan evitar, atenuar y compensar alteraciones, Normalización: que plantea evaluar capacidades, resaltar potencialidades, propiciar aceptación, resaltando que así como tenemos diferencias, son más las similitudes, siempre que se brinden los recursos y oportunidades para demostrarlas. Integración: que implica la modificación de criterios en las aulas regulares y especiales, destacando a la familia como principal elemento integrador.

Al inicio de la década de los 80 se crean los Consejos Técnicos de Áreas (CTA) y, más adelante, los Consejos Técnicos de Programas (CTP), se genera el Proyecto de creación de los Equipos de Integración, se valora el trabajo multidisciplinario y se comienza a hablar de adaptaciones curriculares. En 1980 con la promulgación de la *Ley Orgánica de Educación*, se plantea la educación especial como modalidad del

sistema educativo y se incorporan servicios de apoyo como las aulas anexas, los Centros de Desarrollo Infantil (CDI) y los Talleres de Educación Laboral (TEL). En la década de los 90 el modelo avanza hacia lo pedagógico, se cuestionan las pruebas estandarizadas, se asume el trabajo multidisciplinario, la lengua de señas es reconocida como lengua materna cuestionando el modelo oralista prevaleciente hasta ese momento como único, la investigación y formación cobra un papel importante en articulación con MEVAL y CENAMEC.

Entre 1993 y 1999, específicamente para el año 1996, se decreta la resolución 1762 referida a las *Normas para el ingreso y permanencia de los alumnos en los planteles oficiales y privados de los niveles preescolar, básica, media diversificada y profesional*. Su contenido no se encuentra dirigido únicamente a las personas con necesidades especiales, sino que incluye a la población de estudiantes de educación regular y posteriormente la resolución 2005, que permitiría impulsar y fortalecer las normas para la integración escolar de las personas con necesidades educativas especiales. Plantea que todos los planteles, públicos de los diferentes niveles y modalidades, deben garantizar el ingreso, prosecución y culminación de los estudiantes con necesidades educativas especiales, previo cumplimiento de los requisitos exigidos para su integración, con el apoyo de servicios internos. Se asume la nominación de la Atención Educativa de las personas con Necesidades Educativas Especiales y se asume un modelo Integral Humanístico Social (Enfoque histórico-cultural).

Para 1997, propiamente, se reorienta el documento de la *Conceptualización y políticas de cada una de las áreas y programas*, con un trabajo conjunto y de consulta con los especialistas y actores implicados, revisando los programas, servicios y unidades operativas, trazando la retrospectiva, la del momento actual y la prospectiva de la educación especial, desarrollando las líneas de acción de los programas de prevención y atención integral temprana, educación para el trabajo y lenguaje e integración social. Además se crea el área de autismo.

En 2003, se da a conocer el Informe de la modalidad de Educación Especial, donde se plantean algunos cambios poco significativos en los que se reconocían como fin la integración de la educación regular, se planteaba que la especialista de la aula integrada no podían estar sólo al servicio de lo niño con dificultades de aprendizaje, también debían a través de la línea estratégica intermodalidad, atender a todo niño con necesidades educativa especiales, siempre en la discusiones aparecía el obstáculo de la formación

fragmentada y súperespecializada. El modelo que se reconocía para ese entonces ya se suponía había superado el modelo clínico y psicológico que imperó en el proceso histórico, el modelo pedagógico era el norte, bajo una concepción educativa integral, holística, donde el individuo tenía que ser considerado como un ser biopsicosocial y la atención educativa como un proceso.

La visión y la misión de la política y conceptualización de la modalidad apuntaban, hacia el respecto a la diversidad y el acceso a una educación integral. Además un hecho de suma importancia, la educación especial no podía verse como una variante escolar de la educación regular, su misión tenía que ser la misma de la educación regular, lo que implicaba la asunción de un currículo general para la educación especial con sus respectivas adaptaciones. Este planteamiento en la práctica resultó de suma complejidad porque sabemos que la brecha existente entre las políticas educativas y las reformas curriculares, respecto a práctica educativa, resulta de una distancia insalvable. De tal manera que desde este momento cualquier transformación de la educación especial, suponía una transformación en el sistema educativo general y en la tan nombrada y poco definida calidad educativa.

Cada área de atención es abordada en cada unidad operativa. El área de retardo mental, atendida en los Institutos de Educación Especial (IEE), las deficiencias auditiva, la deficiencia visual y los impedimentos físicos son atendidas en las Unidades de Educación Especial (UEE), para el autismo los Centros de Atención Integral a Personas con Autismo (CAIPA) y para las dificultades de aprendizaje, la Aulas Integradas (AI), las Unidades Psicoeducativas (UPE) y los Centros para las Dificultades de Aprendizaje (CENDA). El talento superior para esta época se propuso ser atendida por la división de básica (hoy nivel de educación primaria) debido a que la tendencia teórica fue la interacción y la potenciación de la integralidad, no sólo del área cognitiva.

Además de las áreas, la modalidad sigue constituida por los programas que aunque se realizaban en instituciones considerados servicios eran considerados una especie de ejes que debían atravesar todos los planteles y generar líneas de trabajo: Prevención y atención temprana, programa desarrollado en el Centro de Desarrollo Infantil (CDI), Lenguaje, en el Centro de Rehabilitación del Lenguaje (CRL), Integración social principio, proceso y finalidad de la educación especial, impulsado por el Equipo de Integración (EI), Laboral, para la exploración y orientación vocacional desarrollada por los Talleres Laborales (TEL).

La política y conceptualización de la modalidad se ratifica como un documento que promueve la atención educativa integral desde el nacimiento hasta la adultez, para el desarrollo personal social, tanto en las habilidades adaptativa, como en lo académico. Asimismo, promueve la Integración escolar, diversidad y heterogeneidad como hechos naturales para alcanzar la escuela para todos. Al mismo tiempo, se organiza en un documento para cada área y programa que se ejecuta en cada plantel o servicio en tres ámbitos: aula especial, regular y comunidad y a través de la líneas de trabajo y de las líneas estratégicas: Intramodalidad que permite las relaciones entre las instituciones para garantizar la interdisciplinariedad y la integralidad, intrasectorialidad que permite las relaciones con otras modalidades o niveles del sistema educativo para garantizar la inclusión educativa, intersectorialidad a través de la cual se establecen conexiones con otros entes gubernamentales o no gubernamentales que permitan la articulación necesaria de cada situación o caso particular.

En nuestro país tenemos una modalidad mixta para atender las necesidades Educativas Especiales, instituciones que segregan del sistema educativo regular como las IEE o UEE para dar una atención especializada, cuando el grado de diversidad o compromiso es muy significativo y servicios que en relaciones intersectoriales promueven la integración e inclusión educativa y social.

Ante las políticas educativas se sigue planteando la tensión entre la teoría y la práctica. Seguimos tras la ilusión de una educación para todos que no hemos logrado. Revisando la retrospectiva histórica de la Educación Especial en Venezuela, resaltan hechos importantes que se relacionan con la búsqueda de cambios y de alternativas de integración educativa, con miras a una educación inclusiva. Focalicemos estos hechos, a saber (véase gráfico 1).

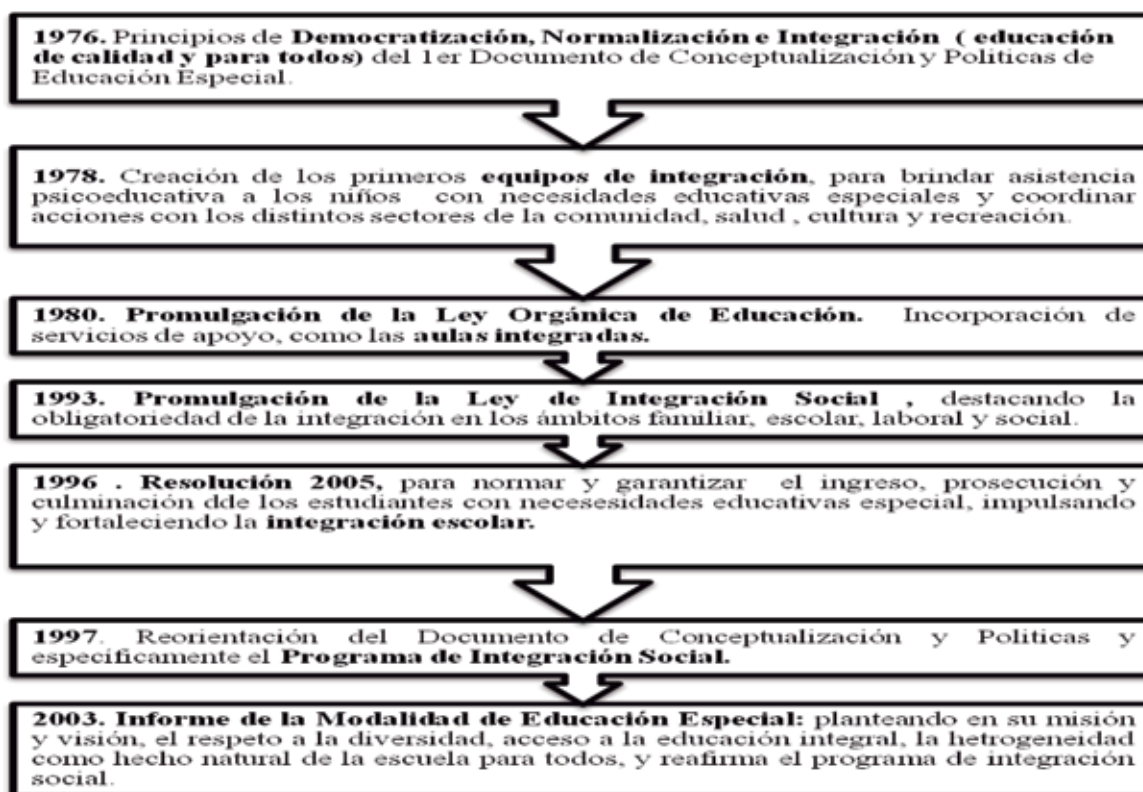


Gráfico 1. Retrospectiva Histórica de la Integración Escolar en Venezuela.

Fuente: Lozada (2014).

Pese a los continuos esfuerzos, estas políticas difícilmente se concretan en una educación de calidad, puesto que las mismas, no llegaban a todos los sectores de la sociedad, debido a las dificultades para su ingreso por falta de municipalización, de cupos o porque los servicios o programas existentes, no brindaban las soluciones pertinentes a las necesidades educativas de esta población, así mismo desde la reorientación de la política y conceptualización habían funcionando sin evaluación o cuestionamiento alguno, hasta el año 2012 en el que se planteó una propuesta de transformación de la Educación Especial. La propuesta tuvo programada más no debatida y discutida, sin embargo de acuerdo a las posturas de cada cual generó detractores y seguidores, politizada dentro y fuera de los sectores gubernamentales y además sin respaldo presupuestario y legal. Se había planteado un margen de cuatro años para ser aplicada completamente y en dos años fue depuesta dejando a la Educación Especial en una recomposición. Pero sobre todo dejando ver que la transformación de Educación Especial implica necesariamente la transformación del sistema educativo, una meta que todavía nos resulta muy lejana.

Trataremos de analizar los aspectos que consideramos positivos y los que siempre nos resultaron débiles, a construir y transformar en la práctica. No se trata de anclarse en una pelea ni en una competencia, de que gane un lado u otro, aquí no se admiten maniqueísmos, lo que consideramos es una oportunidad de pensar en un modelo de atención integral y de calidad para todas las personas con diversidad y que de allí emerja una reflexión sustancial sobre los retos que tenemos. Pensamos que la política dirigida a una educación para todos, traza desafíos que todos todas debemos enfrentar para y por la garantía de la educación como derecho humano y universal. Ese debe ser nuestro norte.

Los que hemos administrado y vivenciado la reorientación de la política y conceptualización desde sus inicios podemos hacer un ejercicio crítico sobre la misma, igualmente sobre la propuesta de transformación con la idea de plantear los retos en profundidad y no en la nata de la superficie. Debemos además sustentar los argumentos y el ejercicio del pensamiento crítico sobre la dinámica teoría-práctica, sobre la base de la diversidad de perspectivas y de las posibilidades de transformación.

Para la época en que fue planteada la propuesta de transformación, contábamos con una educación especial fragmentada, pues de acuerdo a cada necesidad el estudiante podría ameritar de diferentes unidades operativas para ser atendidos. Así, a manera de

ejemplo, una representante con un niño sordo podía viajar hasta una o dos horas para recibir el servicio educativo de una UEE, una madre de un niño de tres años con riesgo debía ir a un CDI, a un CRL y hubiese tenido asociada una deficiencia visual a un CAIDV. Sin contar las distancias entre un servicio y otro en cada estado que amerita un tiempo y recursos de difícil acceso a todos. Aunado al hecho que aunque en la historia cobró importancia el equipo interdisciplinario, en el tiempo el ingreso de personal profesional técnico disminuyó significativamente, no hubo reposición de recursos humanos que fueron renunciando o jubilándose, lo que quiere decir que la mayoría de los servicios tienen déficit de personal técnico: trabajadores sociales, terapeutas de lenguajes, médicos, psicólogos, terapeutas ocupacionales y fisioterapeutas.

En este sentido la educación especial desde el punto de vista organizativo termina como una variante del sistema con doce instituciones para brindar la educación a todas las personas con necesidades educativas especiales. Por otra parte, aunque en su concepción planteaba la adaptación de un currículo general en la práctica el currículo en los planteles y servicios de la educación especial en su mayoría funcionaban como un currículo especial. Centrado más en la evaluación diagnóstica que en la planificación y mediadora de los aprendizajes a lograr de acuerdo al funcionamiento o a la edad. Así en los CDI prevalecía un modelo clínico centrado en indicadores de desarrollo con una visión rehabilitadora necesaria, más no educativa por lo que el currículo de educación inicial permanecía ausente. Igual en los IEE y UEE los grupos organizados y enumerados por nivel de funcionamientos, adolecían de criterios de promoción, con el peligro de promover una educación asistencial como la de los primeros tiempos más que una educación transformadora que promueva los avances y los aprendizajes necesarios para la vida. La integración desarrollada por los CAIPA para los chicos con autismo o por los equipos de integración para los chicos con impedimentos físicos, deficiencias sensoriales, desarrollada con creces pero sin profundización de las metodologías, sin procesos de control y seguimiento articulados (véase gráfico 2).

El proceso de transformación pudo haberse planteado como respuesta a estas debilidades en un proceso de evaluación de la política y conceptualización que ya tenía dieciocho años en vigencia, pero por el contrario no fue consultado en masa, fue implementado con los coordinadores generales de la Modalidad de Educación Especial de todos los estados de Venezuela, con la participación de todo el resto de coordinadores

SUB- SISTEMA DE EDUCACIÓN BASICA

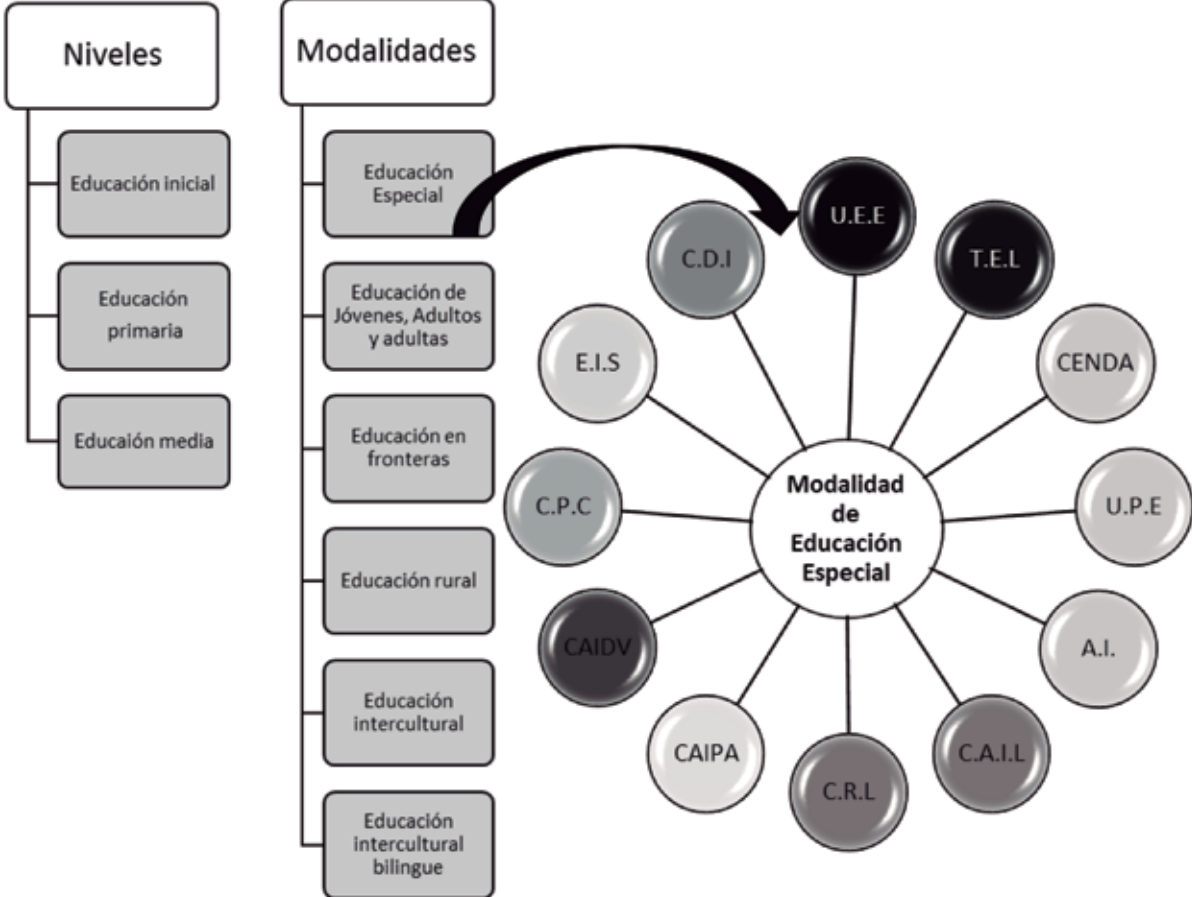


Gráfico 2: Unidades operativas de la modalidad de especial.
Fuente: Elaboración propia con apoyo de documento de Conceptualización y políticas de educación especial (1997).

Elisabel Rubiano Albornoz, Fabiola Lozada - La educación especial en Venezuela. Memorias, retos y proyecciones

de modalidades y niveles, fue una transformación que se planteó desde una mirada compleja y articulada lo que sabemos resulta de suma importancia. No generó ningún documento caracterizador ni orientador por lo que se debía haber asumido los documentos de la política anterior focalizando la transformación en la organización o estructura de la modalidad insertada en el resto del subsistema de educación básica (LOE, 1999). Sin embargo, cuando se inició el revuelo en el país apareció un documento emanado desde el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) denominado “Lineamientos para la Reorganización de la Modalidad de Educación Especial a nivel Nacional, en miras de una Educación Especial sin Barreras” (2012), que no fue oficializado.

Gráficamente aparece la propuesta como un sistema vinculado más con el sistema de educación regular que como una variante. Fue planteada en el seno de la dinámica curricular y en articulación con los ni-

veles y modalidades, es decir, más como un proceso contextualizado y afín con el currículo general. Así, además se propuso vencer la fragmentación y darles continuidad educativa a las personas con diversidad y darles atención educativa a todas las personas que, según censo realizado en el marco de la Misión José Gregorio Hernández, no había recibido atención.

Se planteó una reorganización o refundación que transformaba las doce unidades operativas existentes en cuatro instituciones educativas de especial y en tres instituciones del sistema educativo regular para las cuales las personas con necesidades especiales también eran su asunto y debían recibir educación en forma inclusiva. Así defendimos la idea que la educación especial no es de la modalidad es de todos, que la articulación ya no era una línea estratégica, sino una política educativa. Por otra parte, se ofreció la municipalización y el seguimiento, la cobertura y la calidad.

El centro de diagnóstico, orientación, formación y seguimiento para la diversidad funcional (CEDOFSD-DF), sería el encargado de que en cada municipio las madres no tuvieran tocando puertas de tantas instituciones sino que en cada centro con seis docentes especialistas de cada área con apoyo interdisciplinario serían los encargados de evaluar, caracterizar cada caso, buscar la respuesta educativa tal como antes lo hacían los equipos de integración y darle seguimiento con la matrícula de su municipio o sector de acuerdo a la extensión de cada municipio, formar a las docentes que ahora estarían en las aulas regulares no en aula integradas apoyando a los niños con diferencias en las aulas, si ese era el caso, porque la respuesta educativa también podía estar presentes en las escuelas especiales, antes llamadas IEE, UEE o en la escuela técnica, anterior TEL. Estos centros fueron una quimera, los criterios que prevalecieron para la selección de su personal no fueron académicos en la mayoría de los casos, la asignación de personal técnico no fue el prometido y la formación e investigación

que desarrollaron estas instituciones no fue sistematizado.

El resto de las doce instituciones graficadas anteriormente ya no se planteaban en forma fragmentada por aéreas sino por grupos etarios, más como un nivel que como una modalidad. Desde el punto de vista estructural esto lucía más integrador y las nominaciones de cada una de las instituciones sin duda resultaban más integradoras y normalizadoras (véase gráfico 3).

En la práctica se sucedieron otras situaciones problemáticas. Las infraestructuras o espacios físicos en las que se armaron estos CDOFSDF funcionaban anteriormente como UPE, CDI o Equipos de Integración. Estas instituciones sufrieron un proceso de desarraigo, de ruptura a su pertenencia, de duelo y reestructuración. Durante la estructuración de los CEDOFSD, debían dar las respectivas entregas pedagógicas de la matrícula atendida, pero estas entregas no tuvieron el seguimiento adecuado y los niñas y niños quedaron desatendidos en muchos casos, así los CDI debían

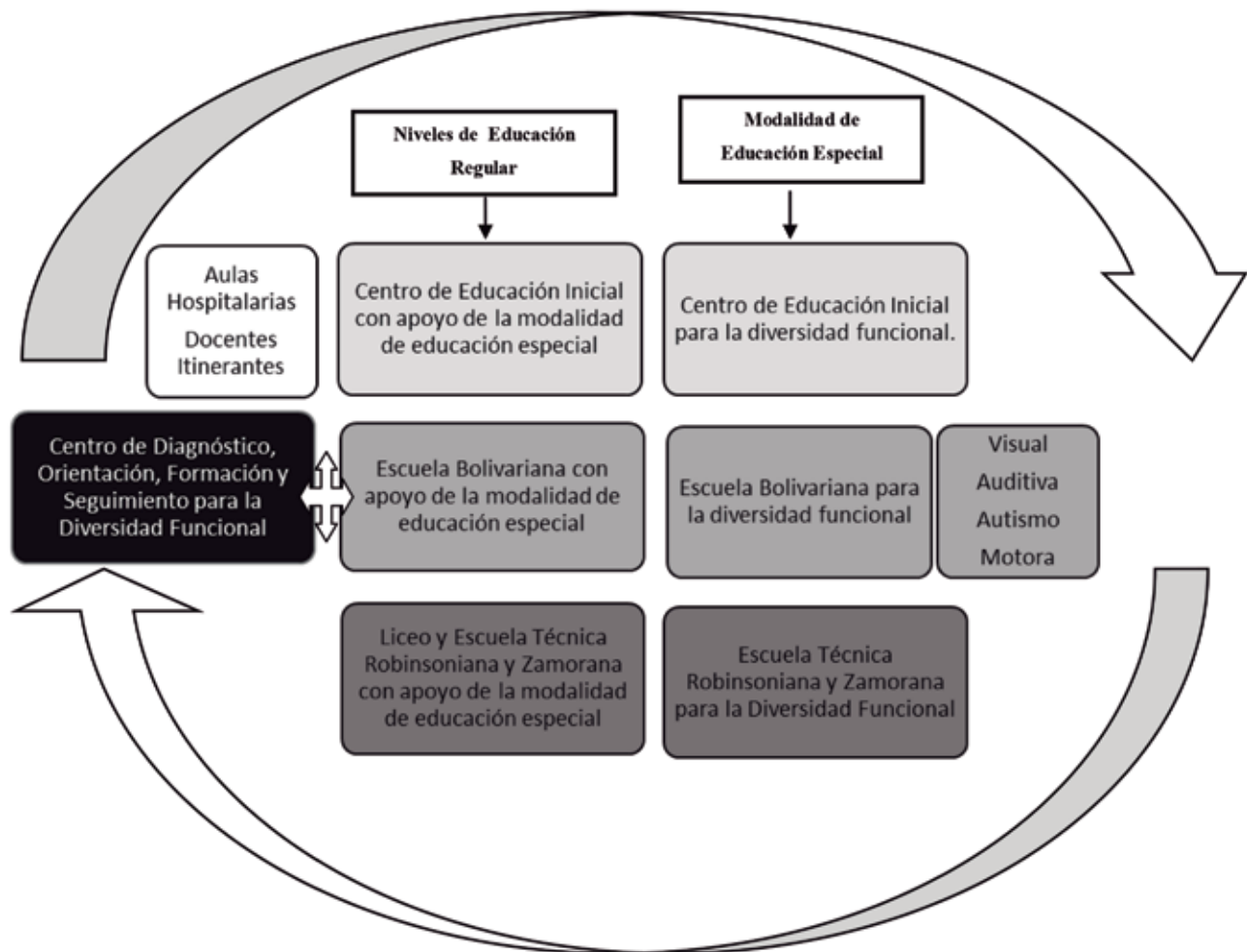


Gráfico 3. Propuesta de transformación.

Fuente: Elaboración propia con apoyo de documento Lineamientos para la Reorganización de la Modalidad de Educación Especial a nivel Nacional, en miras de una Educación Especial sin Barreras” (2012).

pasar a ser Simoncitos para la Diversidad Funcional, los IEE y UEE Escuelas Bolivarianas para la Diversidad Funcional y los TEL, Escuelas Técnicas Robinsonianas y Zamoranas para la Diversidad Funcional. Este cambio de denominación nos parecía favorable debido a que resultaban incluidas en el sistema, no segregadoras ni fragmentarias. Es decir gráficamente se evidencia que no aparece la modalidad como un sistema variante sino como el mismo sistema contextualizado. Para hacer toda esta movilización de personal la dirección de recursos humanos tenía que dar respuestas que no siempre fueron oportunas y eficientes. Sin contar la dificultad que significó conciliar los derechos laborales, que no existiera desmejora y que se lograra atender las necesidades de los estudiantes ya cubiertos en el sistema, más los segregados del mismo.

Consideramos ese cambio de nominación socialmente podía causar un efecto positivo una misma madre que lleve a uno de sus hijos a la escuela regular, no haría mucha diferenciación cuando llevara a su hijo con necesidad educativa especial. Por otra parte, se generó reflexión sobre el currículo, la continuidad, establecer criterios de aprobación de acreditación también para los estudiantes con necesidades educativas especiales. El problema o aspecto a cuestionar aquí fueron de diversas índoles, los criterios cerrados que se impusieron del nivel central. En los Simoncitos para la Diversidad Funcional, sólo niños y niñas que tuvieran comprometidos en diversas aéreas podían recibir atención allí, el restante, debían ser integrados sin el seguimiento del resto de los especialistas que llevaban en los CDI como fisioterapia, terapia ocupacional o de lenguaje, sin que existieran las suficientes instituciones de educación Inicial que recibieran estos niños. Los procesos de prevención y rehabilitación que llevaban en el CDI son fortalezas, la debilidad radica más bien en la incorporación de una mejor y mayor atención educativa. Ante la prohibición de que los niños que podían ser integrados en los centros de Educación inicial se atendieran en los Simoncitos para la diversidad quedaron niños desatendidos en una edad crucial para su potenciación.

En las escuelas primarias y técnicas se dieron unos procesos interesantes al verse en la obligación de reorganizar los grupos por edad y grado, contextualizar el currículo, elaborar maya curricular y criterios de aprobación de cada grado, teniendo como referencia el currículo y la individualidad e cada estudiante. Allí se avanzó significativamente en la reflexión en algunas instituciones pero el resto de las dependencias relacionadas con control de estudio, con la dirección del currículo no hicieron del todo las articulaciones

necesarias o se hicieron pero en forma extemporánea. Por otra parte, la poca claridad y continuidad que ha tenido el proceso curricular bolivariano hizo que supervisores municipales y de sector exigieran para estas escuelas mayas disciplinarias y fragmentadas dejando por fuera una pedagogía por proyecto que garantizara una contextualización curricular acorde a las necesidades educativas especiales.

Por otra parte los estudiantes que no ameritaban atención educativa especiales sino que podían ser integrados en las escuelas, exigían de los docentes de aula regular disposición y formación y de los docentes especialistas de apoyo, las resistencias no se hicieron esperar de ambos lados, sin embargo hubo un movimiento general en el país de integración, la matrícula se debían bajar para integrar tres niños por aulas que según tendría un docente especialistas apoyando este proceso. Quizá se avanzó en integración más no en inclusión pero los retos quedaron planteados. Los niños y niñas con dificultades de aprendizaje no fueron reconocidos, si bien es cierto que la etiología de las dificultades de aprendizaje en su mayoría es escolar esto no significa que no existan, reconocer las dificultades de enseñanza, no implica negar unas dificultades que significa la compensación de procesos básicos en el aprendizaje como son el desarrollo aprendizaje del área del pensamiento lógico matemático y de lenguaje escrito. Además, negaron el espacio de las aulas integradas para que se estuviera más en las aulas con la estrategia que llamábamos desde la política y conceptualización, acción cooperativa en el aula regular negando la atención individualizada o en pequeños grupos que según el caso algunos niños necesitarían, el espacio para los recursos de aprendizajes diferenciados u ayudas técnicas. Otros conflictos resaltantes fueron los niños con autismo que debían trabajar un proceso de competencias básicas previas a la integración, los sordos que aunque fuesen integrados debían desarrollar su competencia lingüística para poder potenciar la adquisición y consolidación de la lengua de señas, los que tenían afección en la vista que igualmente ameritarían, estimulación del resto visual, preparación en la movilidad y el braille. Ni hablar de la diversidad física que debía continuar sorteando las barreras arquitectónicas. En fin la lucha por la integración e inclusión ameritaba tomar en cuenta particularidades y no unificar o generalizar la estrategia sin considerar las características distintivas.

Los criterios fueron radicales sólo quedaban en las escuelas primarias para la diversidad funcional, sordos, con diversidad visual o con diversidad motora comprometidos cognitivamente, de resto todos

debían ser integrado sin que existiera la plataforma para recibirlos, los estudiantes con autismo fueron los más afectados todos tenían que ir a ser integrado sin tomar en cuenta la complejidad que implican los trastornos generalizados del desarrollo.

Es importante resaltar que también la propuesta de transformación del 2012, acogía lo planteado por una comunidad virtual de personas con discapacidad, quienes se reúnen en el Foro para la Vida Independiente (2005) para debatir la terminología utilizada para referirse a ellos, y pronunciarse en la defensa de un término que respete profundamente las diferencias de todos, y por ende brinde igualdad de derechos y oportunidades, acuñando el de Diversidad Funcional, que sustenta la aceptación y respeto a las diferencias individuales como condición inherente a la naturaleza humana.

Palacios y Romañach (2007), señalan que Diversidad Funcional “es un término alternativo al de discapacidad. (...) se propone una nueva visión que no es negativa, que no implica enfermedad, deficiencia, parálisis, retraso, etc. con independencia del origen patológico, genético o traumático de la diversidad en cuestión” (p. 38) La utilización de este término, nace por la necesidad de proponer una concepción

menos peyorativa para referirse a la diferencia en el funcionamiento de un individuo y de sus capacidades. Todos somos diferentes a la luz de nuestra propia individualidad.

No obstante, este término se encontraba desarticulado con la normativa legal nacional que sustenta la atención de personas con necesidades educativas especiales, ya que en todos los documentos, leyes, normas y resoluciones, se hace uso del término de discapacidad, lo que generó controversias y reacciones, en el uso de la nueva terminología. Aunado al hecho de que para algunos sectores resultara un eufemismo que impedía visibilizar las diferencias como una condición especial.

Este aspecto netamente nominal, así como el hecho de que la transformación, no fue planteada a partir de una evaluación de las políticas y conceptualización que regían la modalidad hasta ese momento, fueron de las varias razones para recibir duras críticas al proceso e incluso revertir la propuesta como política educativa. Conviene entonces, puntualizar, a manera de conclusión, aquellos aspectos que obstaculizaron esta propuesta y que generaron la necesidad del replanteamiento de las políticas anteriores a la transformación y las del proceso en sí (véase Cuadro 1).

Cuadro 1. Razones problematizadoras.

Información	Poco derecho al debate, a la información y orientación a docentes, familiares y comunidad en general, además de inadecuados canales de comunicación, que permitieran entender y aceptar el proceso de transformación.
Operatividad	No estaba definida la operatividad del proceso en cuanto a los servicios, reubicaciones del personal, y las especificaciones del abordaje pedagógico de los estudiantes, delimitando las responsabilidades de atención en las escuelas o servicios creados, lo que generó improvisación en la acción.
Consulta	Limitada consulta de los docentes y demás especialistas.
Contextualización	Desajuste de la propuesta con la realidad educativa venezolana, con sus prácticas, leyes, normativas y contextos.
Desintegración	Creación de nuevos servicios, desintegrando unidades operativas, sin contar con el equipo completo y preparado para asumir los retos y responsabilidades que derivaban de una nueva función, pocas veces correctamente definidos.
Recursos	Dificultad para el acceso a los recursos económicos necesarios para garantizar las demandas de la propuesta.
Inclusión	Debido a las características particulares derivadas de su condición de un grupo de estudiantes, que dificultaban poder ser incluidos en las diferentes unidades de atención, propuestas o dentro del sistema educativo regular, los mismo quedaron desatendidos.
Sensibilización	Insuficientes programas de sensibilización, que llegaran a todos los sectores, para la valoración de la educación para todos y la escuela inclusiva.
Formación	Poca formación y preparación de los docentes adscritos a la modalidad de educación especial, y más aun de los docentes de educación regular, que recibirían en sus aulas, a la población incluida.

Nota: Elaboración propia.

Ahora en el 2014 a dos años de estar andando la propuesta de transformación, sobre todo a nivel de reasignación del personal, todo vuelve atrás. Sin considerar los avances que se han dado en los CEDOFSDF, las discusiones que se tienen que seguir dando en cuanto al currículo que deben desarrollar las escuelas especiales y en cuanto a los procesos de integración e inclusión. Los niños atendidos en el CRL deberían ser atendidos en cualquier institución con especialistas del lenguaje como un eje, una sola institución por estado no cubre la necesidad, y mucho menos si esas instituciones están quedando sin especialistas porque hay un déficit significativo de terapeutas de lenguaje. Las instituciones habían realizado un diagnóstico y una acción reflexión acción de acuerdo a las instituciones que ameritaba cada comunidad particular, proceso de suma importancia que quedó sin considerar. En la consulta educativa no se refleja de manera significativa el proceso que esta aquejando a la modalidad de especial, los avances entre una y otra, a manera de ilustración vale la pena recoger un poco los testimonios que se encuentran en las redes sociales de algunos docentes que de manera anónima, por ética investigativa, vale la pena ilustrar por lo elocuente que resulta.

En el día de hoy recibí mi credencial de CAIDV debo reconocer que en ese momento tuve un encuentro de emociones que no esperaba. Parece mentira. La alegría de saber que nuevamente nuestros chicos ciegos y de baja visión tendrán una institución especializada en el área que los atiende educativamente. Los acompañe (...) a ellos y a sus familias para mí ¡es lo máximo! y además tener la hermosa bendición de poder seguir siendo parte de la vida de los chicos con discapacidad visual. Mis grandes maestros. ¡Realmente me hace sentir bendita! Pero a su vez el cierre de una institución como el CEDOFSDF que me brindó una experiencia ÚNICA que me hizo crecer muchísimo como profesional no sólo por haber tenido la maravillosa oportunidad de compartir con profesionales con experiencia en todas las áreas, y con gran capacidad de entrega y servicio, sino también por cada niño que se presentaba para iniciar un proceso de evaluación era una enseñanza maravillosa y una oportunidad para investigar y crecer. Además agradezco tanto la oportunidad del CEDOFSDF porque me permitió dar respuesta a gente que estaba inclusive fuera del sistema educativo y luego verlos dentro, ejerciendo su pleno derecho a la educación, fue de verdad maravilloso. Por último el centrarnos sólo en el diagnóstico nos permitió valorar ese proceso al máximo para dar una adecuada respuesta educativa y no sólo tener la evaluación diagnóstica como un formalismo que pide el ministerio. Gracias, gracias, gracias DIOSITO por haberme dado la oportunidad de pertenecer primero al CEDOFSDF X y luego al CEDOFSDF XX, grandes aprendizajes,

grandes huellas y emociones imborrables en mí como persona, como profesional y como ser de luz. Gracias ahora también por la oportunidad de seguir creciendo y trabajando en el área visual la cual adoro. Siempre consentida y bendita por ti mi Dios, gracias, es la única palabra que viene a mi mente, a mí sentir y en mi acción. (IF).

Esta docente reconoce una y otra posición celebra que se le reconozca el vacío que había dejado la transformación con respecto a la diversidad visual, pero también reconoce los aportes que podía dar esta institución propuesta. En otros casos los testimonios suelen ser más enfrentadas, por una parte, docentes que celebran haber vuelto a trabajar por los niños y niñas con dificultades de aprendizaje en el Aula Integrada, docentes que bendicen la posibilidad de retomar 30 años de historia de una institución que renace y retoma su camino. Por otra parte profesionales que ya habían reorganizado sus esquemas, que habían luchado aun sin recursos por las utopías prometidas que se quedaron de nuevo sin piso, que están llamadas a volver incluso a espacios que ya no tiene que ver con todos los cambios que incluso de manera personal habían hecho.

Ahora bien, independientemente de lo planteado en la conceptualización y políticas de educación especial de 1997, vigentes hasta el momento, o de lo propuesto por el proceso de transformación recientemente experimentado, persiste la necesidad de alcanzar retos inherentes a una educación de calidad, que respete la diversidad, brindando respuestas idóneas a cada realidad, sobre todo que reoriente los principios de normalización, homogeneidad y simultaneidad. La transformación educativa, implica entonces, darle el justo valor y prioridad a la razón fundamental del acto de educar, que no es más, que el de transformar vidas, transformar el entorno, las situaciones, las realidades y apropiarse de las oportunidades en pro del bienestar colectivo. Es una labor compleja, que permita repensar métodos, procedimientos y alternativas metodológicas, que den respuestas a las necesidades educativas de cada individuo en particular.

Uno de estos retos es la formación de los responsables del acto educativo, una formación que invite a la investigación, que permita generar instrumentos que conlleven a la sistematización de la enseñanza y por ende a prácticas y abordajes más efectivos que estén en sintonía con los documentos que sustentan la educación especial y la atención educativa inclusiva.

Por esta razón, no sólo los docentes especialistas, psicopedagogos u otros profesionales dedicados a la atención de las necesidades educativas especiales, deben ser vistos como los gestores de este proceso, y recaiga en ellos, toda la responsabilidad del éxito de

una educación de calidad, por el contrario, los llamados a involucrarse profundamente, a creer, y hacer posible la inclusión, son también los docentes regulares.

El temario abierto sobre la Educación Inclusiva de la UNESCO (2001), señala, que la inclusión educativa “se ve como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación” (p. 15) La inclusión entonces, va mucho más allá de integrar, es adaptar el entorno dependiendo de las necesidades educativas del escolar, para dar respuesta a su diversidad en el aprendizaje, a su estilo de recibir la información que se le brinda y al uso máximo de sus potencialidades. Para que sea efectiva, debe ser vista como un Principio, un Proceso y un Derecho Social.

Díaz (1996) expresa “en todo proyecto pedagógico, el alma es el maestro. Él es el artífice por excelencia del desarrollo del trabajo con los alumnos, y de labrar el alma humana, que es lo más importante de la obra educacional” (p. 2). Para alcanzar esta inclusión educativa debemos contar entonces con un maestro altamente comprometido, que entienda que su rol ha de ser redefinido, en un proceso continuo de cambios, por lo que debe ser reflexivo, autónomo, no obstante, por sobre todas las cosas transformador, siendo capaz de gestar cambios en sí mismo, en su quehacer, y por ende, en su entorno, además que crear profundamente en la heterogeneidad de las aulas, como premisa ineludible.

Esta visión de calidad educativa, exige nuevas competencias de los docentes que requieren acciones sostenidas de formación. En el caso particular del docente de aula regular, que va a ser coprotagonista de la inclusión educativa, y que en su formación profesional recibió contenidos curriculares limitados acerca de la diversidad y su abordaje, en este sentido en el Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe, UNESCO (2000), en su módulo, Educar en la Diversidad, señala:

La mayoría de los docentes se han formado y siguen formándose desde una perspectiva de la educación homogeneizadora, centrada en la transmisión de los conocimientos fragmentados. La formación inicial y en servicio de los docentes, se caracteriza también por una escasa relación con los problemas y situaciones que enfrentan los docentes en su práctica cotidiana. Es decir, la formación no se articula en torno al desarrollo profesional de los docentes en cuanto al rol y las funciones que han de desempeñar. (p. 1).

El profesional de la docencia ganado a la inclusión, requiere doblemente de una formación que se ajuste a las necesidades educativas de cada uno de sus educandos, que le permita “observar” e interpretar cada una de las señales que ellos emitan, que valoren las dificultades, cualidades, potencialidades; que entiendan de formas y estilos de aprendizaje. Es decir, que exista una coherencia entre lo que sabe, tanto a nivel de sus conocimientos académicos y pedagógicos, como la puesta en práctica de los mismos.

Si la intención fundamental es alcanzar una educación de calidad, y la inclusión de los escolares con necesidades educativas especiales, entonces es imperativo fomentar una formación idónea de estos docentes de educación regular que acompañados con los profesionales especialistas, puedan brindar la atención integral idónea, a cada uno de estos escolares.

Cualquier profesional de la Educación, que se incorpore al trabajo diario, captará rápidamente la existencia de personas diversas. Diversidad que se manifiesta en muchos ámbitos y que tienen orígenes diferentes, derivados de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos y religiosos, así como en la variedad de las habilidades y capacidades sociales, intelectuales, sensoriales, y físico- motoras.

En 1981, el Informe Warnock reconceptualiza la Educación Especial puntualizando: la educación es un bien a las que todos tienen derecho, los fines de la educación son iguales para todos, las necesidades educativas son comunes para todos los niños, le asigna un rol protagónico a la escuela, la formación del docente, riqueza de material didáctico, metodologías novedosas que impulsaran la eliminación de las barreras psicológicas, pedagógicas y arquitectónicas.

Del informe Warnock se origina el término Necesidades Educativas Especiales (NEE). Sánchez y Torres (1997), planean que un alumno presenta esta condición cuando su acceso al currículo correspondiente a su edad, es más dificultoso que para el resto de sus compañeros, bien sea por causas internas como psicológicas y biológicas o por razones externa como las generadas en su entorno social, familiar o escolar, requiriendo adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares en varias áreas del currículo.

Hablar de las necesidades educativas especiales, con base en la diversidad, como hecho natural, es considerar un término normalizador y no discriminatorio. Acentúa que todos funcionamos de forma diferente, a la luz de nuestra individualidad. Realizamos las tareas y actividades a un ritmo propio y conforme a nuestras habilidades y a las experiencias que el entorno nos proporcione. Aun cuando, existan patro-

nes cognitivos, afectivos y conductuales que rigen el desarrollo del individuo y su aprendizaje, cada uno tiene un modo particular de pensar, sentir, actuar y por ende de aprender, es decir, todos tenemos capacidades, interés, necesidades y un contexto de vida diferente, de allí, que sea considerada la heterogeneidad de las aulas como algo natural del quehacer educativo.

Se hará referencia a las necesidades educativas especiales, enmarcada en las diferencias existentes en el funcionamiento intelectual, sensorial (audición y visión) motor y socialización (específicamente autismo) de los educandos que asisten a los centros de educación inicial y que requieren una atención acorde a sus necesidades educativas.

Se expone el siguiente cuadro donde se resume los tipos de necesidades educativas, dependiendo de la discapacidad (término éste utilizado en la conceptualización y políticas de educación especial en Venezuela, vigentes para la fecha) y el énfasis en el abordaje educativo. Es importante aclarar que en la revisión teórica realizada se utilizan indistintamente los términos diversidad, discapacidad, condición o compromiso, así pues, en el campo educativo se apropiarán de un término u otro de acuerdo a la postura teórica, a las políticas educativas o a los fundamentos legales (véase Cuadro 2).

Como lo refiere Blanco (1999), la integración educativa surgió dentro de un movimiento social de los derechos humanos, en la década de los años 60. Se

Cuadro 2. Necesidades educativas especiales y su abordaje educativo.

Discapacidad		Énfasis de la atención
Visual	Se da por la alteración del sistema visual, incluye a las personas ciegas o con resto visual, y refleja dificultades en actividades que requieran de visión.	<ul style="list-style-type: none"> – Estimulación y aprovechamiento de la visión residual. – Apoyo en el uso del código Braille como sistema alternativo para la lectura y escritura. – Estimulación del tacto, oído, olfato y gusto, para la percepción y obtención de información. – Apoyo a la movilidad y orientación.
Auditiva	Es la manifestación de la pérdida total (sordera) o parcial de la audición y que conlleva limitaciones de comunicación.	<ul style="list-style-type: none"> – Favorecer el manejo de la información por el canal visual. – Promover la educación bilingüe. – Estimular un desarrollo emocional. – Favorecer los procesos de comprensión y expresión. – Beneficiar la socialización, las habilidades sociales y recreativas. – Desarrollar comunidades lingüísticas.
Intelectual	Implica un funcionamiento intelectual comprometido o restringido, asociado a dificultades en las habilidades adaptativas.	<ul style="list-style-type: none"> – Asistir el desarrollo del lenguaje y comunicación, las habilidades sociales y la autonomía personal. – Estimulación en áreas relacionadas al procesamiento de la información. – Favorecer la integración social y laboral.
Motora	Se origina en una deficiencia física, es decir la pérdida en la estructura de los sistemas osteo-articular, nervioso, medular y muscular, lo que origina la disminución o ausencia de las funciones motoras.	<ul style="list-style-type: none"> – Beneficiar el desarrollo de las capacidades perceptivas, sensorio motoras y cognitivas que permitan la interacción con el medio, la movilidad y las destrezas motoras funcionales para actuar sobre el propio contexto. – Sensibilización hacia las barreras arquitectónicas y actitudinales. – Estimular un desarrollo emocional.
Autismo	Se enmarca en un trastorno generalizado del desarrollo, que concurre con dificultades comunicativas, sociales e inflexibilidad del pensamiento.	<ul style="list-style-type: none"> – Fomentar el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas e interactivas con los iguales y los adultos. – Proveer un entorno organizado que favorezca el uso de una enseñanza estructurada a través de claves visuales.
<p>En todos los casos es pertinente realizar las adaptaciones o contextualizaciones curriculares necesarias, realizadas estas con la finalidad, según cada caso, de priorizar el desarrollo afectivo y social, la capacidad de explorar e investigar sobre el medio, adquirir la información cultural básica, favorecer el desarrollo psicomotor, del lenguaje y desarrollar la capacidad de simbolización, representación y resolución de problemas para alcanzar la mayor independencia y autonomía posible.</p>		

Nota: Lozada (2014).

fundamentaba en el derecho que tiene todo individuo de educarse en un contexto normalizado, para que así pueda integrarse y participar en la sociedad. Los niños y niñas con discapacidad constituyen un grupo importante para el cual este derecho tiene que ser ganado en términos efectivos. La igualdad de oportunidades como derecho, es también ampliamente aceptado, pero estamos lejos de que sea una realidad generalizada, ya que la misma no significa un trato igualitario, implica dar a cada quien, lo que necesite, dependiendo de sus características y necesidades individuales. En tal sentido, la educación no debe ser la excepción de esta norma, es decir, todos los niños, independientemente de su condición, deben recibir una educación común, que implique a su vez, una educación de calidad.

Según Marchesi y Martín (1998) la integración realizada en las debidas condiciones y con los recursos necesarios es beneficiosa, no sólo para los alumnos con discapacidad, quienes tienen un mayor desarrollo y una socialización más completa, sino también para el resto de los alumnos, ya que aprenden con una metodología más individualizada, disponen de más recursos y desarrollan valores y actitudes de solidaridad, respeto y colaboración.

El concepto de inclusión es más amplio que el de integración y parte de un supuesto distinto, porque está relacionada con la naturaleza misma de la educación general y de la escuela común. Para Blanco (1999) la inclusión implica que:

Todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Se trata de lograr una escuela en la que no existan “requisitos de entrada” ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo; una escuela que modifique substancialmente su estructura funcionamiento y propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. (p. 3).

Para esta autora, la inclusión plantea una visión diferente de la educación común basada en la heterogeneidad y no en la homogeneidad. La atención a la diversidad es una responsabilidad de la educación común porque las diferencias son inherentes al ser humano y están presentes en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje.

Según Arias, Bedoya, Benítez, Carmona, Castaño, Castro, Pérez y Villa (2007), la inclusión escolar “es un estilo de vida escolar en el que el respeto, la aceptación, la participación y el trabajo solidario sean una construcción permanente al interior de dicha institución” (p. 156).

Como lo plantean estos autores, el docente se convierte en un mediador de procesos, promoviendo el trabajo cooperativo y transformando su práctica, debe ser un líder, promoviendo ofertas innovadoras que den respuestas a las necesidades de una población diversa para convertir su aula en un espacio donde se fomente el respeto y reconocimiento de las diferencias.

En la búsqueda de una escuela inclusiva, donde se den transformación desde la integración a una escuela para todos y de todos, es necesario asumir un compromiso colectivo. Este compromiso implica apoderarse de retos y buscar por todos los medios hacerlos realidad. Implica entonces, un esfuerzo mancomunado de todos los sectores, el estado, los actores del hecho educativo, las familias y la comunidad, porque al intentar trabajar con una visión particular, sería fragmentar las fuerzas de lucha por un bien común, que es de todos.

Desde este punto de vista, son muchos los retos que debemos asumir para Duk (2004).

Desde la perspectiva de la escuela, poner en práctica los principios de una educación para todos y con todos, supone repensar la escuela y la enseñanza, revisar lo que hemos hecho hasta ahora y cómo lo hemos hecho. Implica imaginarnos y analizar cómo sería una escuela que no pone requisitos de entrada. Una escuela abierta a la diversidad, que da acogida a todos los niños que concurren a ella, facilitando la participación y el aprendizaje de una amplia diversidad de alumnos. (p. 15).

Según esta autora, la atención educativa a estudiantes con diversidad funcional, con independencia de la modalidad en la que se oferte el servicio, debe mostrar intenciones claras y compromiso por el respeto a la diferencia, por el desarrollo de los potenciales de los estudiantes, la cualificación de los maestros y la participación de la familia y la comunidad en las estrategias que lidera la institución; estableciendo una relación con la visión de los proyectos educativo y pedagógico donde se proyecte la atención a la diversidad de la población y que se concatene con los principios consagrados en la constitución.

Desde este marco de referencia se señalan algunos de los principales retos que debemos tomar en cuenta. Es decir que aunque se señale en primer lugar una instancia normativa relacionada con las políticas educativas y después una instancia concreta y local, implica asumir una visión compleja, interdependiente en la que todos los actores están involucrados (véase Cuadro 3).

Cuadro 3. Retos para alcanzar una escuela inclusiva

<p>Cambios en las políticas, la normativas y los sistemas educativos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Responsabilidad del estado para garantizar la igualdad de oportunidades y asegurar las condiciones básicas de funcionamiento de las escuelas. • Ampliación de la cobertura y la calidad de los programas de educación y cuidado de la primera infancia. • Flexibilidad de la oferta educativa en todas las etapas. • Recursos de apoyo para los docentes. • Políticas educativas e intersectoriales que promuevan la inclusión en todos los niveles educativos. • Legislación y normativas educativas e intersectoriales. • Redes de trabajo intersectorial entre diferentes sectores responsables del bienestar de las personas con discapacidad.
<p>Cambios en las actitudes y las prácticas educativas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valoración de la diversidad como un elemento que enriquece el desarrollo personal y social. • Un currículo amplio y flexible es una condición fundamental para responder a la diversidad ya que permite tomar decisiones ajustadas a las diferentes realidades sociales, culturales e individuales. • Los enfoques metodológicos y la pedagogía deben estar centrados en el alumno, y facilitar la diversificación y flexibilidad de la enseñanza, de modo que sea posible personalizar las experiencias de aprendizaje comunes. • Criterios y procedimientos flexibles de evaluación y de promoción. • Proyectos educativos de toda la escuela que contemple la diversidad y compromiso de cambio. • Participación de los padres y de la comunidad. • Formación de los docentes y otros profesionales.

Nota: Lozada (2014) con apoyo en Blanco (1999).

Obsérvese que se ha destacado la formación porque se cree que desde allí es que se puede abrir la ventana para vislumbrar la escuela inclusiva. Para Lopera (2004), “se requieren cambios trascendentales en el ser del maestro, docentes que se permitan pensar su acto educativo con sensibilidad humana, con solidaridad, ética y con profundo amor pedagógico (...) un maestro posibilitador y no un maestro que genere barreras” (p. 4), planteamiento que habla de un maestro que viva y sienta la inclusión no sólo desde la razón, sino desde el corazón.

Complementando el postulado anterior, Naicker y García (1998) señalan que:

La educación inclusiva, en tanto el derecho de todos a la educación, requiere de un mayor desarrollo conceptual y filosófico que permita comprender

los nuevos sentidos que se intentan movilizar a través de ella; a la vez que requiere desarrollar su dimensión práctica, la cual, en todo caso, variará de contexto a contexto. De tal modo que, la forma que adopte la educación inclusiva, dependerá de las orientaciones que privilegie, el estado de desarrollo del sistema educativo, las características de la formación pedagógica de los agentes educativos, las condiciones físicas, las opciones y decisiones fiscales que se tomen, y en general, de los recursos del contexto y de las visiones que los sujetos involucrados promuevan en sus interacciones cotidianas. (p. 3).

Si tomamos en cuenta que cada sujeto es un ser único, con características individuales, que los hacen participar en los contextos, de forma diferente, porque traen consigo una historia personal, experiencias, vivencias y aprendizajes, que les hacen ver la vida

desde el filtro de su propia realidad, estaremos en la búsqueda de la construcción colectiva de un escuela como un lugar para todos, donde la heterogeneidad sea la norma y el sentido de igualdad, sea visto como la posibilidad de ofrecer igualdad de oportunidades, darle a cada educando lo que cada educando necesita.

Estos retos los hemos abordado desde toda política que nos ha tocado asumir, en la acción reflexión acción y tratando de ejercer las variantes que exigían los conflictos que emergían de la práctica. Ahora nos toca proponer desde otro lugar desde la génesis, la formación universitaria, muchos de estos retos les tocará asumirlos la generación de relevo que salga preparada para ejercer el cambio. Desde esta perspectiva hemos propuesto una cátedra libre de apoyo a la educación inclusiva en la Universidad de Carabobo y nos

tocará coordinar una asignatura o unidad de formación dirigida a la formación hacia la diversidad que se administrará en todas las menciones de la Facultad Ciencias de la Educación acorde con los principios y retos que aquí se han planteado, así como hemos programado esta proposición con el colectivo del Departamento de Pedagogía Infantil y Diversidad. Proponemos que se geste un centro de Investigación en el que se genere conocimiento y acciones que permitan enfrentar la cantidad de situaciones problemáticas que es necesario abordar. Así hemos dejado el mecate histórico lanzado, con la idea de suscitar en todos los sectores nuevas proposiciones. La historia la tenemos que escribir y reescribir constantemente, los retos están planteado. ©

Elisabel Rubiano Albornoz. Doctora en Ciencias Sociales, Mención Estudios Culturales, Universidad de Carabobo (2008). Magíster en Lectura, Universidad de los Andes (1996). Licenciada en Educación, Mención Dificultades de Aprendizaje, Universidad Nacional Abierta (1991). Acreedora del PEII Nivel B y Nivel C en el ONCTI-UC y del trabajo más innovador del Convenio Andrés Bello 2001. Profesora Ordinaria de la Universidad de Carabobo. Dedicación Tiempo Dedicación Exclusiva. Escalafón Titular. Facultad Ciencias de la educación. Departamento de Pedagogía Infantil y Diversidad. Ciudad Universitaria de Bárbula (Carabobo).

Fabiola Lozada. Cursante de la Maestría de Educación Especial Integral. Universidad Latinoamericana y del Caribe. Licenciada en Educación Preescolar, Universidad José Antonio Páez (2007). Técnico Superior Universitario en Psicopedagogía, mención Retardo Mental y Problemas Emocionales, Colegio Universitario de Psicopedagogía Extensión Carabobo (1992). Profesora universitaria de la Universidad José Antonio Páez, del Colegio Universitario de Psicopedagogía Extensión Carabobo y de la Universidad de Carabobo. Facultad Ciencias de la educación. Departamento de Pedagogía Infantil y Diversidad. Ciudad Universitaria de Bárbula (Carabobo).

Bibliografía

- Arias, Leydin & Bedoya, Katerin & Benítez, Cristina & Carmona, Leydi & Castro, Lina & Pérez, Lizeth & Villa, Lina. (2007). *La formación de docentes una propuesta para promover prácticas pedagógicas inclusivas*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Blanco, Rosa. (1999). *Hacia una escuela para todos y con todos*. Santiago de Chile, Chile: OrealC.
- Díaz, Horacio. (1996). Ser uno mismo hablando de creatividad. *Revista Educación* No. 88. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación.
- Duk, Cynthia. (2004) *¿Integración escolar o inclusión educativa?* Chile: Fundación INEN.
- Lopera, Juan. (2004) *El Maestro ante la Diversidad. En: Modulo I Capacitación*. Medellín, Colombia: Fundación Diversidad y Educación.
- Lozada, Fabiola. (2014) *Formación docente: una ventana a la educación inclusiva*. Caracas, Venezuela: Proyecto de Trabajo de grado a presentar para optar al título de Magister en Educación Especial Integral en la Universidad Latinoamericana del Caribe.
- Marchesi, Álvaro & Martín, Elena. (1998). *Calidad educativa en tiempos de cambio*. Madrid, España: Alianza.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2012). *Lineamientos para la Reorganización de la Modalidad de Educación Especial a nivel nacional en miras de una Educación sin barreras*. Caracas, Venezuela: Autor.
- Naicker, S. M & García, Pastor. (1998). De la retórica a la realidad: la educación inclusiva en Sudáfrica. En: *Relieve, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. Vol 4, No 1. Recuperado en marzo del 2014 de http://www.uv.es/relieve/v4n1/relievev4n1_4.htm.

- Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Nueva York USA.
- Palacios, Agustina & Romañach, Javier. (2007). *El modelo de la diversidad: la Bioética y los Derechos Humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional*. Madrid, España: Ediciones Diversitas.
- República Bolivariana de Venezuela (1998). *Ley orgánica para la protección del niño y del adolescente*. [Transcripción en línea]. Recuperado el 6 de marzo de 2014, en [http:// www.gerenciasocial.org.ve](http://www.gerenciasocial.org.ve).
- República Bolivariana de Venezuela (2007). *Ley para las personas con discapacidad*. [Transcripción en línea]. Recuperado en marzo 2014 en [http:// www.gerenciasocial.org.ve](http://www.gerenciasocial.org.ve).
- República Bolivariana de Venezuela. (1980). *Ley Orgánica de Educación*. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5662, septiembre 24, 2003.
- República Bolivariana de Venezuela. (1999). *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5453, marzo 3, 2000.
- UNESCO (2000). *Balance de los 20 años del Proyecto Principal de Educación para América latina y el Caribe*. Sin más datos.



**#AYOTZINAPA
NO ES UN CASO AISLADO
NO FUE EL NARCO
FUE EL ESTADO**