



## PUNTOS DE CONTROVERSA EN TORNO AL DOCUMENTO MARCO DE ACCION SOBRE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

*Gloria Joya Cáceres*<sup>1</sup>  
Corporación Universitaria Iberoamericana

**E**l presente documento recoge una serie de inquietudes y cuestionamientos

que buscan generar reflexión acerca de diversos planteamientos incluidos en la Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades

<sup>1</sup> Miembro del grupo de investigación que desarrolla el proyecto Propuesta de Lineamientos para la formación de maestros en el contexto de la educación especial. Convenio Ministerio de Educación Nacional-Corporación Universitaria Iberoamericana.



dades Educativas Especiales<sup>2</sup>, de tal manera que la perspectiva de educación especial que se adopte o sea que confluya en la integración o no, refleje el conocimiento, análisis y comprensión de las implicaciones que una política como ésta, surgida de organizaciones intergubernamentales, tiene para nuestra práctica pedagógica.

El primer aspecto que es necesario revisar, es el hecho de que la prestación de servicios educativos especiales forma parte de una estrategia global de la educación que se orienta con base en un nuevo orden de políticas sociales y económicas en cuyos discursos se postula que, para lograr el desarrollo, es necesaria la cooperación técnica y financiera con los países industrializados y la transferencia de productos tecnológicos y modelos teóricos.



Uno de estos modelos es el expresado en la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos; en él se postula que la inversión en educación debe fomentarse y controlarse, ya que de esta manera se superan la desigualdad social y los bajos niveles de productividad, más aún cuando se trata de atender la formación de un ser humano que ha permanecido en una situación de aislamiento.

Se trata, entonces, de cambiar el enfoque administrativo para el sector, favoreciendo una tendencia integradora en la cual se respalde el derecho de todos los individuos a un aprendizaje, independientemente de sus diferencias particulares.

Es indudable que la educación debe ser para todos, que en ella debe cumplirse el principio de equidad, en tanto que cualquier persona debe tener oportunidades para acceder al sistema educativo, pero a un sistema de "calidad". Y es necesario aclarar que la noción de calidad en educación está vinculada con el reconocimiento que se hace de las particularidades de cada grupo humano y de cada individuo.

No obstante, estos conceptos, equidad y calidad, tienen en el contexto de la Declaración un significado particular consecuente con

las propuestas, directrices y recomendaciones de organizaciones internacionales. Asumiendo como un problema la existencia de una brecha educacional entre países en desarrollo y países industrializados, la misma que se percibe entre grupos humanos privilegiados y grupos tradicionalmente en desventaja (pobladores rurales, mujeres, pobres y minorías), la equidad en materia de educación implica una discriminación positiva para los estudiantes que se sitúan en la mitad más baja de la distribución socioeconómica: es preciso dar más a los que más lo necesitan, de manera que se pueda incrementar el desarrollo económico y reducir futuros conflictos sociales que atenten contra la paz; igual tratamiento "economicista" recibe el concepto de calidad de la educación.

Desde una perspectiva que vé al sistema educativo como sector productor de insumos requeridos por la economía, una mayor calidad implica producir recursos humanos poseedores de un conocimiento bá-

2 Ministerio de Educación y Ciencia de España; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades especiales. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca, España.





sico (leer, escribir, resolver problemas matemáticos) que los haga más productivos, así como "reducir el número de fracasos escolares y de repetidores, evitar el desperdicio de recursos, aumentar los niveles de rendimiento" (p. 7).

De esta manera, a partir del acopio de indicadores cuantitativos, se muestran aparentes homogeneidades y regularidades entre sociedades muy diversas, se provee un marco de evaluación de la eficiencia de las acciones propuestas que sea comparable y permita "el intercambio de datos, información y resultados sobre los programas relativos a las prestaciones educativas especiales" (p. 46).

Pero hay una distancia enorme entre tales indicadores y los aspectos cualitativos que son los que verdaderamente definen una educación de calidad: la construcción de conocimiento, el logro de autonomía intelectual y libertad personal, la capacidad para tener un punto de vista propio y argumentar sin usar la fuerza, el comprenderse a sí mismo y a los demás, el tener la capacidad de comprender lo que se ha aprendido y desarrollar habilidades intelectuales de alto nivel, el usar estas habilidades, conocimientos e información en la vida diaria y aprender a convivir con otras personas, el valorar la diversidad e identidad culturales.

Desde esta noción de calidad, el reto sería entonces desarrollar una pedagogía centrada en el educando, en sus especificidades y formas particulares de aprendizaje y comunicación; una pedagogía que supere la homogeneización en tanto que reconoce que el alumno no es determinado exclusivamente por factores intrínsecos, sino que en él median y se actualizan una serie de relaciones, acontecimientos, procesos y actores que constituyen su historia y definen su construcción como persona o sin querer significar con esto un desconocimiento del contexto y los demás componentes que integran el hecho educativo: maestro, saberes, contenidos, escuela.

Las anteriores razones permiten vislumbrar frente a la noción de integración escolar presente en la Declaración de Salamanca, una primera contradicción cuando se afirma que "el principio fundamental que rige las escuelas integradoras es que todos los niños deben aprender juntos, siempre que sea posible haciendo caso omiso de sus dificultades y diferencias" (p. 11). ¿Qué sentido tiene incluir a los alumnos especiales dentro del grupo escolar regular sin determinar necesidades educativas diferenciadas? Indudablemente, cada uno de los alumnos tiene sus propias necesidades educativas en



tanto que cada uno tiene una forma particular de aprender, un estilo surgido en relación con sus potencialidades, sus limitaciones y sus diferentes experiencias de vida.

Conviene entonces aclarar que la noción de Necesidades Educativas Especiales se distingue de las diferencias individuales en el aprendizaje, en tanto las primeras constituyen una dificultad para aprender mayor que la de los demás, o la dificultad para utilizar las facilidades que la escuela proporciona normalmente. Se trataría del alumno que requiere "recursos educativos especiales", es decir, adicionales o diferentes a los comúnmente disponibles, pues su dificultad para aprender no puede ser resuelta sin ayuda extra, ya sea educativa, terapéutica, médica, etc. En cambio las diferencias indi-



viduales son universales, y a causa de ellas cualquier estudiante puede precisar adaptaciones o modificaciones en sus experiencias educativas, las cuales se deben planear y atender con los medios de que dispone el profesor.

En torno a este planteamiento, vislumbro una segunda contradicción en el Documento, por la restricción que hace en el capítulo de Contratación y formación del personal docente (p. 27 y ss), sobre la existencia de un modelo común general que abarque todos los tipos de discapacidades, antes de especializarse en una o varias categorías particulares. Pareciera desconocerse, en este apartado, que la preparación adecuada de los maestros de las escuelas integradoras, debe incluir los conocimientos y las aptitudes necesarias para responder sa-

tisfactoriamente a las necesidades de sus alumnos de acuerdo con sus diferencias.

En relación con este punto, es igualmente preocupante la ambigüedad de la Declaración en relación con los Servicios de Apoyo Exteriores (p. 30); si bien los cataloga como de capital importancia para el éxito de las políticas educativas integradoras, los reduce a la extensión de servicios del personal vinculado a Centros Educativos Especiales, quienes darán acceso a dispositivos y materiales específicos inexistentes en las aulas regulares.

Cuando se trata de contar con profesional especializado que responda a intereses y expectativas de alumnos y maestros, el recurso humano y técnico, señala la Declaración, debe ser procurado por la comunidad, se impulsan así estrategias de autogestión y se limita la responsabilidad del Estado para dar respuesta adecuada a las necesidades de los sujetos con limitaciones o capacidades excepcionales. Obviamente, estos planteamientos son consecuentes con la figura de la descentralización administrativa y financiera recomendada por instancias internacionales atendiendo nuevamente a supuestos económicos. La solución a la problemática experimentada por la comunidad edu-

cativa debe darse, entonces, desde la racionalidad del recurso humano (reduciendo el número de docentes y profesionales vinculados con carácter exclusivo a las escuelas integradoras), desde el aprovechamiento de recurso humano y técnico vinculado a otros sectores (salud), desde las posibilidades gestadas en los centros educativos.

En lo expresado se evidencia un nuevo cuestionamiento a la propuesta de Salamanca: de un enunciado como "*los servicios de educación se beneficiarían considerablemente si se hicieran mayores esfuerzos para lograr una utilización óptima de todos los especialistas y recursos disponibles*" (p. 32), podría develarse el disfraz asumido por los organismos gubernamentales para ocultar su incapacidad financiera y administrativa.

Otro elemento que hace cuestionar la idoneidad del proceso de integración tal como aparece reseñado en la Declaración tiene que ver con la buena voluntad de que depende el acceso y continuidad en el sistema educativo de los individuos con limitación y el éxito del proceso. Con base en el discurso de la socialización, se señala la importancia de este modelo de prestación de servicios y se compromete a la comunidad educativa, maestros, directivos, padres de familia, estudiantes, con la colocación







física del niño con necesidades educativas especiales junto al normal en una clase; y digo colocación porque optimizar el desarrollo del niño desde los períodos tempranos de vida a nivel físico, cognoscitivo y comunicativo, e inculcarle las aptitudes necesarias para la vida cotidiana, enseñándole habilidades funcionales que respondan a las demandas sociales y a las expectativas de la vida adulta (p. 34), y que le permitan lograr su autonomía, está sujeto a factores que van más allá del compromiso social o la caridad; no se puede lograr únicamente por la buena voluntad, merced a un cambio de actitud frente a la diferencia, o por ensayo y error. El niño debe educarse en un medio escolar que le permita un ritmo de desarrollo acorde con sus potencialidades y ello requiere del maestro una serie de conocimientos y competencias que lo lleven a revisar la praxis de sus procesos pedagógicos; implica la presencia de recursos interdisciplinarios que expresen suficiencia a nivel investigativo en diferentes áreas y saberes relacionados, y exige igualmente, un acercamiento a los núcleos familiares, por ser ellos agentes protagónicos del desarrollo social y fuente de estimulación en aquellas fases de mayor susceptibilidad para alcanzar una evolución integral del niño.

Frente a este sentido filantró-

pico y voluntarista, la Declaración señala que la preparación adecuada y la formación del maestro es un factor clave para propiciar el cambio hacia las escuelas integradoras, pero sobre las disposiciones que se indican para alcanzar tal fin surgen los siguientes interrogantes: ¿cuál es el modelo de maestro que sirve para el niño con discapacidad?, ¿aquel que posea una vocación especial y diferente a la del común de los maestros? ¿Se puede inculcar una orientación positiva hacia la discapacidad?, acaso este planteamiento no riñe con factores subjetivos internos y experiencias de vida particulares que condicionan la relación maestro-alumno y que en ocasiones pueden dificultar la aceptación y permanencia de un niño con limitación en el aula, e incluso y dada la proyección que el maestro tiene sobre sus alumnos, puede incidir negativamente en el reconocimiento que del niño con discapacidad hagan sus compañeros.

De otra parte, si, como lo plantea la Declaración, los conocimientos y aptitudes requeridas en el maestro son los de una buena pedagogía, ¿por qué se limita ésta a una función instrumental: adaptaciones curriculares, selección de criterios y formas de evaluación acordes con las características



de los alumnos, adopción de estrategias metodológicas especiales? Sería más afortunado pensar que una buena pedagogía implica que el maestro tenga la capacidad de comprender cómo se construye el hombre, qué factores posibilitan su realización y la construcción de su conocimiento; comprender y respetar los procesos culturales y las diferencias individuales; analizar las implicaciones de su acción autocríticas su propia práctica definiendo alternativas conducentes a cualificar su ejercicio profesional. En fin, la buena pedagogía no puede reducirse a la formación eficiente de un maestro ejecutor, ni a su formación instrumental.

Otro elemento de controversia se relaciona con el planteamiento de que el discapacitado y su familia tienen derecho



a expresar sus deseos respecto al tipo de educación que prefieren; pero, ¿cómo se entiende esta libre elección cuando se generaliza la enseñanza integradora y sólo se prevén las instituciones de educación especial para casos excepcionales? Este énfasis en el modelo de integración es cuestionado no sólo por el padre de familia, también por los maestros y directivos docentes, al ser conscientes de que las condiciones socio-educativas de las escuelas y las comunidades no permiten la implementación adecuada del modelo, ya que no cuentan con los recursos para invertir en dotación, capacitación y arreglos locativos, cuando se carece de los marcos legislativos que regulen el número de niños integrados en las aulas, cuando aprecian que el maestro debe comprometerse con dos, tres o más alumnos con discapacidad y adicionalmente debe recibir los 36 niños normales en su aula de clase.

La presencia de un grupo de niños excepcionales con sus compañeros normales se asume bajo el principio de nor-

malización, según el cual la escuela debe brindar al sujeto con discapacidad unos modos y unas condiciones de vida lo más parecido a las formas y condiciones de vida del resto de la sociedad. Pensar en la normalización como enunciado rector de actividades educativas institucionales puede conducir a la negación de la limitación o a la eliminación de la alteridad, toda vez que los miembros de la sociedad normal pretenden que la forma de vida del sujeto con discapacidad se iguale a la suya. En esta pretendida eliminación de la diferencia, se evidencia un sentido antidemocrático y altamente homogenizante que riñe con los principios e ideales humanistas que en se basan muchos de los planteamientos de la educación especial en el marco de un modelo de actuación fundamentalmente educativo-pedagógico atento a todo aquello que es preciso proporcionar al alumno para favorecer su desarrollo personal y social.

Por último, al cerrar parcialmente la discusión planteada acerca de las implicaciones de

una política educativa cuya pretensión es asegurar la integración escolar de niños y jóvenes con necesidades educativas especiales al sistema educativo regular, es importante anotar que su implementación debe ser planificada y contar con servicios y programas adecuados que respondan a los requerimientos de las comunidades educativas; sólo así será posible lograr una escuela permanentemente comprometida con su función social y educativa de favorecer el desarrollo de todos sus alumnos, en una escuela abierta a la diversidad.

## REFERENCIA

Ministerio de Educación y Ciencia de España; Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO. (1994). Declaración de Salamanca de principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. Salamanca, España.